

LATVIJAS UNIVERSITĀTE

Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte
Profesionālā maģistra studiju programma „Skolas pedagoģija”

ELĪNA KARASEVA

**PROFESIONĀLĀS KOMPETENCES PAŠVĒRTĒJUMS
AUDZĒKŅIEM AR SPECIĀLĀM VAJADZĪBĀM SMILTENES
TEHNIKUMĀ ALSVIĶU TERITORIĀLAJĀ
STRUKTŪRVIENĪBĀ**

Maģistra darbs

Darba vadītājs

Docente

Akadēmiskais
amats

Dr.paed.

Zinātniskais /
akadēmiskais grāds

Ingūna Lāce

Vārds, uzvārds

Paraksts

RĪGA 2019

ANOTĀCIJA

Izglītībai ir viena no svarīgākajām lomām tautu attīstībā, tas var notikt tikai tad, ja cilvēki ir pietiekami kvalificēti, profesionāļiem ir atbilstošas kompetences. Pašvērtējums ir nozīmīgs arī personas attīstībā audzēkņiem ar speciālām vajadzībām, jo izglītība virzās iekļaujošā virzienā.

Maģistra darba mērķis: izstrādāt un pārbaudīt audzēkņu ar speciālām vajadzībām pašvērtējuma prasmes un profesionālo kompetenci sekmējoša vērtējuma organizācijas pedagoģiskos nosacījumus.

Maģistra darba uzdevumi: Analizēt audzēkņu pašvērtējuma un vērtējuma zinātnisko pamatojumu pedagoģiskajā, psiholoģiskajā literatūrā. Izstrādāt teorētiski pamatotus audzēkņu profesionālo kompetenci veicinošas pašvērtējuma organizācijas un audzēkņu pašvērtēšanas prasmes diagnosticējošus kritērijus un rādītājus. Noteikt, kādas ir pašvērtējuma prasmju un profesionālās kompetences nosacījumi audzēkņiem ar speciālām vajadzībām.

Pētījuma rezultāti liecina, lai arī tiek uzsvērts, ka vērtēšanas kritēriji būtu jāizmanto stundas laikā, ar tiem jāsalīdzina savs veikums, kā arī tie precīzi jāievēro – trešdaļa pedagogu nesagatavo vērtēšanas kritērijus audzēkņiem rakstiski – stundas sākumā ir lielākoties mutiska informācija. Šeit autore saskata problēmu cēloni – audzēkņiem ar speciālām vajadzībām īpaši ir vajadzīga uzskata, dažādi vizuāli materiāli, viegli uzskatāmi un izmantojami. Arī tas, ka kopumā 17,9% pedagogu gandrīz nepievērš uzmanību kritēriju pielietojumam mācību stundās – pasliktina situāciju.

Atslēgas vārdi: pašvērtēšanas prasmes, profesionālā kompetence, audzēkņi ar speciālām vajadzībām, mījsakarības, vērtēšana

ANNOTATION

Education is one of the most important roles in the development of peoples; it can only happen if people are sufficiently qualified, professionals have the right competencies. Self-assessment is also important for the development of a person with special needs, as education is moving in an inclusive direction.

Aim of the Master's thesis: to develop and test the pedagogical conditions of self-assessment skills of students with special needs and assessment organization that promotes professional competence.

Tasks of Master's thesis: To analyze the scientific substantiation of self-assessment and assessment of students in pedagogical, psychological literature. To develop theoretically substantiated criteria and indicators for self-assessment of self-assessment organizations and students self-assessment skills that promote students' professional competence. Determine the conditions for self-assessment skills and professional competence for students with special needs.

The results of the study show that although the evaluation criteria should be used within an hour, they should compare their performance, and they should be followed exactly – one third of the teachers do not prepare the assessment criteria for the students in writing – at the beginning of the lesson there is mostly oral information. Here, the author sees the problem of the problem - students with special needs need special, different visual materials, easy to see and use. The fact that a total of 17.9% of teachers do not pay close attention to the use of criteria in lessons also worsens.

Keywords: self-assessment skills, professional competence, students with special needs, interactions, evaluation

SATURS

APZĪMĒJUMU SARAKSTS	5
IEVADS	6
1. PAŠVĒRTĒJUMA BŪTĪBAS UN TĀ NOZĪMES PROFESIONĀLĀS KOMPETENCES ATTĪSTĪBĀ TEORĒTISKAIS PAMATOJUMS	10
1.1. Pašvērtējuma jēdziens	10
1.2. Pašnovērtējuma nozīmība mūsdienu izglītībā.....	15
1.3. Pašvērtējuma nozīme cilvēka profesionālajā jomā	20
1.4. Pašvērtēšanas prasmes ietekme uz profesionālo kompetenci	25
2. SKOLOTĀJA LOMA AUDZĒKŅA PAŠVĒRTĒŠANAS PRASMJU UN PROFESIONĀLĀS KOMPETENCES ATTĪSTĪBĀ	31
2.1. Skolotājs mūsdienu izglītības sistēmā.....	31
2.2. Vērtēšanas kritēriji kā objektīvs atspoguļojums audzēkņa veikumam	34
2.3. Pozitīva pedagoģiskā procesa nozīme vērtējuma organizācijā	40
2.4. Izglītošanās specifika darbā ar audzēkņiem ar speciālām vajadzībām	44
3. REZULTĀTI UN DISKUSIJA.....	50
3.1. Pētījumu metodes un norise	50
3.2. Rezultātu apkopojums	53
3.3. Rezultātu analīze (diskusija)	70
SECINĀJUMI.....	72
IZMANTOTĀ LITERATŪRA UN AVOTI.....	74
PIELIKUMI	80
1.pielikums. Novērojuma protokols.....	80
2.pielikums. Interviju jautājumi	82

APZĪMĒJUMU SARAKSTS

& - apzīmējums saiklim „un”

ASV – Amerikas Savienotās Valstis

ES – Eiropas Savienība

gs. - gadsimts

IIP – individuālais izglītības plāns

KPI – *Key Performance indicators* – angļiski: Galvenie darbības rādītāji

MK - Ministru kabinets

Nr. – numurs

t.i. – tas ir

IEVADS

Mācības cilvēka kā personības attīstībā ieņem nozīmīgu vietu, jo pēdējās divās simtgadēs izglītoti cilvēki ir nevis privilēģija, bet ikviena indivīda nepieciešamība, lai iekļautos sabiedrībā un izmantotu laikmeta iespējas, kā arī tiesības, kas ir balstītas uz cilvēktiesībām, humānisma un demokrātijas konceptiem.

Kā norāda vairums zinātnisko rakstu par izglītības lomu mūsdienu sabiedrībā, izglītība ir svarīgs aspekts, kam ir liela nozīme mūsdienu gan rūpnieciskajā, gan pēdējā laikā vairāk tehnoloģiskā un inovācijām piesātinātajā pasaulē. Lai izdzīvotu, cilvēkiem ir vajadzīga laba izglītība, zināšanas, prasmes, iemaņas (Broudy, 2017). Statistikas dati liecina, ka arvien vairāk cilvēku saprot, cik svarīga ir izglītība nākamajām paaudzēm. Tajā pašā laikā valdības pasaulē tērē naudu par labas (efektīvas, kvalitatīvas) izglītības sistēmas izveidi, un cilvēki tiek aktīvi aicināti izglītoties, pievērsties zinātnei un turpināt studijas arī pēc pamatizglītības iegūšanas (Hussar et al., 2016).

Indivīds pavada lielu daļu no bērnības un jaunības izglītības iestādēs, tāpēc izglītība ir saistīta arī ar personības attīstību, piemēram, spēju novērtēt sevi, prasmes plānot savu nākotni, pedagoģiskais process, protams, iekļauj arī audzināšanas elementus, vērtību un pasaules redzējuma izveidi. Mūsdienu cilvēkiem ir nepieciešams augsts izglītības līmenis, lai nākotnē būtu labāka dzīve. Ikviens zina, ka cilvēki, kuriem ir augstākā izglītība, visticamāk, nākotnē saņems iespēju veikt profesionālu un labi apmaksātu darbu. Tāpēc šodienas sabiedrībā izglītībai ir lielāka jēga nekā jebkad agrāk. Tas ne tikai ļauj cilvēkiem lasīt vai rakstīt, bet arī dod viņiem iespēju dzīvot labi, sazināties labāk ar līdzcilvēkiem, attīstīt jaunas tehnoloģijas un atbalstīt ekonomiku.

Tomēr pedagoģiskais process nebūt nav vienkāršs un lineārs. Daudzu pasaules valstu izglītībā notiek (vai ir jau notikusi) pāreja uz kompetenču izglītības modeli, jo zināšanas un dažādu disciplīnu fakti ikdienu papildinās lielā apjomā, tāpēc iepriekš izglītības procesā izveidotā bāze „apgūt visu” – vairs nav realizējama. Daļa cilvēku izvēlas apgūt noteiktu profesiju, tad runa ir par noteiktām profesionālām kompetencēm, kas ir izglītības procesā jāapgūst, veidojot noteiktas profesijas pamatu.

Demokrātiskā valsts iekārtas ideoloģija paredz visiem vienlīdzīgas iespējas izglītoties, attīstīt savu individualitāti. Īpaši izglītība ir nozīmīga valstu attīstībā, kuras ir ekonomikas stabilizācijas posmā (līdzīgi kā Latvija). Visām jaunattīstības valstīm jābūt labai izglītības sistēmai, jo neatbilstoši standarti, izglītības rezultāts parasti sagrauj sabiedrību, kamēr izglītoti cilvēki vienmēr atradīs risinājumu savām problēmām un dzīves situācijām. Izglītībai ir viena no svarīgākajām lomām tautu attīstībā, jo mūsdienu sabiedrība balstās uz cilvēkiem, kuriem ir

augsti standarti un zināšanas, kas ļauj viņiem īstenot labākos risinājumus dažādām problēmām, izglītība nozīmē arī inovāciju. Inovācijas un radošums var notikt tikai tad, ja cilvēki ir pietiekami kvalificēti, lai zinātu, kā darboties ar dažādām tehnoloģijām un iekārtām, profesionāļiem ir atbilstošas kompetences.

Kompetenču apguves procesā ļoti būtiska ir personas spēja sevi adekvāti novērtēt, kas ir ciešā saiknē ar apgūtām pašvērtējuma prasmēm. Tādējādi ir būtiski, lai ir zināmi kritēriji un kādām kompetencēm un to iekļaujošiem komponentiem ir jābūt apgūtām. Šeit būtiska loma ir pedagogam, kas iemāca pašvērtējumu, apkopo profesionālās kompetences, kas ir raksturīgas noteiktai profesijai un noteiktam mācību procesa līmenim. Loģiski ir paredzams, ka profesionālās kompetences virzās no vienkāršākām uz sarežģītākām, bet ir būtiski fiksēt reālo situāciju, lai būtu iespējams noteikt, kas ir apgūts pietiekami, bet kas ir uzlabojams un pilnveidojams.

Ārzemju pētnieki ir veikuši daudzus pētījumus par pašvērtēšanas prasmju un profesionālās kompetences saistību. Latvijā arī ir šādi pētījumi, tikai ievērojami mazāk. Vienā no pēdējo gadu pētījumiem ir akcentēts, ka, izvēloties izglītības virzienu, tas ir svarīgi personai vai ar dotās izglītības palīdzību varēs sasniegt dzīves mērķus un ideālus un realizēt personības potenciālu. Studiju procesa galvenais uzdevums ir attīstīt studentu zināšanas un prasmes, kas ir noderīgas turpmākajā profesionālajā karjerā. Pētījuma galvenie rezultāti par profesionālās kompetences faktoriem studiju procesā izsaka šādas procentuālās galveno faktoru attiecības: skolotāju kompetence (43%), studiju programmas saturs (21%), praktiskās nodarbības (24%) (Koha u.c., 2018).

Savukārt promocijas darbā par formatīvo vērtēšanu studiju procesā (Jurāne-Brēmane, 2018) ir uzsvērts, ka mūsdienās ir būtiski visos izglītības līmeņos izglītojamajiem mācīties mācīties (*learning-to-learn*), ietverot arī pašvērtēšanas prasmes, kas attīstās visa mācību perioda procesā un dod iespēju adekvāti novērtēt sevi. Informācijas un digitālās prasmes, kā arī uzziņu un sadarbības prasmes vēl aizvien prasa pamatīgu attīstību pedagoģiskā procesā, tomēr pašvērtējums ir viens no mācību procesa stūrakmeņiem mūsdienās, savukārt vērtēšanas mērķis vispār ir izziņas attīstība un prasmju pārnese uz nākamajiem mācību līmeņiem.

Pedagogam izglītojamo pašvērtējuma prasmju izveidē ir galvenā loma. Arī Latvijā veiktie pētījumi liecina, ka mācīšana un mācīšanās ir divpusējs process, un mācīšanās rezultāti lielā mērā ir atkarīgi no katra skolotāja motivācijas un snieguma klasē un visu skolotāju kopdarba. Spēja novērtēt un plānot mācīšanu ir viena no svarīgākajām profesionālajām iemaņām, kas padara mācīšanu efektīvu un nodrošina izglītojamo dziļu izpratni un kompetenci, kur ir nozīmīga vieta gan skolotāja novērtējumam, gan pašvērtējumam, tie ir

līdzekļi, ar kuriem var pārliecināties, ka sasniegtie rezultāti atbilst valsts un vietējām izglītības prasībām (Vilkaste, 2018).

Šādā pedagoģijas izaicinājumu un pašvērtējuma nozīmīguma kontekstā autore uzskata, ka konkrētas iestādes situācijas izpēte ir nepieciešama, lai ar konkrētiem ieteikumiem uzlabotu problēmsituācijas vai arī konstatētu labās prakses piemēru, ar ko iespējams dalīties ar citiem pedagogiem, uzlabojot izglītības sistēmas kvalitāti un izmantojamās metodes valsts mērogā. Maģistra darba specifika ir saistīta ar pētījuma bāzi – pašvērtēšanas prasmju un profesionālās kompetences pilnveide audzēkņiem ar speciālām vajadzībām.

Atbilstoši mūsdienu izglītības uzstādījumiem – tiek akcentēta iekļaujošā izglītība, kur ikvienam bērnam un jauniešiem ir vieta izglītības procesā, labākajā iespējamajā veidā attīstīt savus individuālos talantus un dotības. Tomēr audzēkņi ar speciālām vajadzībām prasa īpaši pielāgotas metodes un instrumentus, lai izglītības process būtu uztverams un saprotams atbilstoši viņu redzes, dzirdes, funkcionāliem vai intelektuāliem traucējumiem.

Latvijā pēdējā desmitgadē arvien vairāk tiek runāts par iekļaujošo izglītību un metodēm, kā to realizēt maksimāli efektīvi, tomēr ļoti nepieciešami ir šādi pētījumi, kas nosaka mījsakarības personas nozīmīgām prasmēm un kompetencēm arī to audzēkņu vidū, kuriem ir nepieciešama īpaša pieeja pedagoģiskā procesā.

Pētījuma objekts: vērtēšanas organizācija profesionālās kompetences apguves mācību procesā Smiltenes tehnikumā Alsviķu teritoriālajā struktūrvienībā.

Pētījuma priekšmets: audzēkņu ar speciālām vajadzībām pašvērtēšanas prasmes.

Pētījuma hipotēze: Pašvērtēšanas prasmes pozitīvi ietekmē audzēkņu ar īpašām vajadzībām profesionālās kompetences sekmēšanu, ja:

1. Skolotājs ir izstrādājis vērtēšanas kritērijus, kas ir izprotami audzēkņiem un ar tiem tiek iepazīstināti audzēkņi.
2. Novērtējot audzēkņu darbības rezultātus, tie tiek salīdzināti ar profesionālas kompetences standartiem.
3. Mācību procesā audzēknis ir ieinteresēts, darba rezultāti motivē tālākam izglītošanās procesam.

Maģistra darba mērķis: izstrādāt un pārbaudīt audzēkņu ar speciālām vajadzībām pašvērtējuma prasmes un profesionālo kompetenci sekmējoša vērtējuma organizācijas pedagoģiskos nosacījumus.

Lai sasniegtu darba mērķi, tika definēti šādi **maģistra darba uzdevumi:**

1. Analizēt audzēkņu pašvērtējuma un vērtējuma zinātnisko pamatojumu pedagoģiskajā, psiholoģiskajā literatūrā.

2. Izstrādāt teorētiski pamatotas audzēkņu profesionālo kompetenci veicinošas pašvērtējuma organizācijas un audzēkņu pašvērtēšanas prasmes diagnosticējošus kritērijus un rādītājus.

3. Noteikt, kādi ir pašvērtējuma prasmju un profesionālās kompetences nosacījumi audzēkņiem ar speciālām vajadzībām.

Izmantotās **pētīšanas metodes** maģistra darbā:

- Teorētiskā metode – pedagoģiskās un psiholoģiskās literatūras analīze;
- Empīriskās metodes:
 - intervija,
 - pedagoģiskais vērojums,
- Datu apstrādes metode – Excel aprēķini, grafiskā datu apstrāde, secinošā un aprakstošā statistika.

Pētījuma bāze: 95 audzēkņi, 4 pedagogi.

Faktoloģiskā materiāla avoti: zinātniskie raksti un monogrāfijas, konferenču materiāli par personības attīstības psiholoģiskiem aspektiem, pedagoģisko procesu, pašvērtējumu kā personības iezīmi, dažādi avoti par pedagoģiskā procesa organizāciju, pētījumu atskaites, iepriekš veiktie pētījumi par līdzīgām tēmām, interneta vietnes.

Maģistra darba struktūra. Maģistra darbs ir veidots no ievada, nobeiguma daļas un trim pamatdaļām. Pirmā pamatdaļa ir veidota kā teorētisko atziņu kopsavilkums par pašvērtēšanas prasmju un profesionālās kompetences jēdzieniem, pašvērtējuma nozīmi cilvēka profesionālajā jomā, skatīti jautājumi par pašvērtēšanas prasmes ietekmi uz profesionālo kompetenci. Otrā maģistra darba pamatdaļa ir teorētiski analītisks skolotāja lomas audzēkņa pašvērtēšanas prasmju un profesionālās kompetences attīstībā pārskats, ņemot vērā tādus aspektus kā skolotājs mūsdienu izglītības sistēmā, vērtēšanas kritēriji kā objektīvs atspoguļojums audzēkņa veikumam, pozitīvs pedagoģiskais process, kā arī izglītošanās specifika darbā ar audzēkņiem ar speciālām vajadzībām. Trešā maģistra darba pamatdaļa ir praktiskā pētījuma rezultāti un diskusija.

1. PAŠVĒRTĒJUMA BŪTĪBAS UN TĀ NOZĪMES PROFESIONĀLĀS KOMPETENCES ATTĪSTĪBĀ TEORĒTISKAIS PAMATOJUMS

1.1. Pašvērtējuma jēdziens

Maģistra darba teorijā tiks lietoti līdzīgi pēc skanējuma, bet atšķirīgi niansēs jēdzieni – *pašnovērtējums* un *pašvērtējums* - „pašvērtējums“ ir kā – Es–konceptijas pamatkomponents, savukārt pašnovērtējums ir process, kurā gan skolēns, gan skolotājs, analizējot savu darbību, gala rezultātā iegūst pašnovērtējumu – savu stipri un vājo pušu novērtējumu. Lai gan var uzsvērt, ka literatūrā “pašvērtējums” un “pašnovērtējums” vērojama neprecīza lietošana.

Pētnieciskās daļas izstrādē ir būtiski izziņāt pašvērtējuma jēdzienu un tā izpausmes iespējas pedagogijas procesā. Runājot par pašvērtējumu, ir jāņem vērā, ka tas ir attiecināms uz cilvēka psiholoģiskiem procesiem un kognitīvo attīstību, kas ir sarežģītas un komplicētas, joprojām pētītas cilvēka esamības jomas.

Pašvērtējums ir skatāms kā personības Es-konceptijas komponents. Es-konceptija, enciklopēdiskā literatūrā aprakstīta kā ilgspējīga indivīda priekšstatu sistēma par sevi, sava “Es” tēla, attieksme pret sevi un citiem cilvēkiem, vispārinātais savu īpašību, spēju, ārienes, sociālā nozīmīguma veids; priekšnoteikums un sociālās mijiedarbības sekas (Morin, 2017). Klasiskajā psiholoģijā pieņemts atšķirt reālo “Es”, ideālo “Es”, dinamisko “Es” (to, kādu indivīds grib kļūt) (Jacoby, 2016).

Jēdziens Es-konceptija radās pagājušā gadsimta 50. gados psihologu humānistu Abrahama Maslova (*Abraham Maslow*) un Karla Rodžersa (*Carl Rogers*) darbos. Zinātnieki aplūkoja šo jēdzienu kā autouzstādījumu, tas ir, personības uzstādījumi attiecībā uz sevi. Šiem uzstādījumiem ir apzināti un neapzināti aspekti. Es-konceptija saistīta ar personības tieksmi attiekties pret konkrētu sociālo grupu (dzimuma, vecuma, etnisko, civilo, sociālo un sociālo) un izpaužas dažādos veidos (Cherry, 2017; Mbuva, 2017).

Apzināta indivīda atšķirība starp reālo un ideālo “Es” var izraisīt personības negatīvās emocionālās īpatnības (nepilnvērtības komplekss) un iekšējos konfliktus. Es-konceptija nodrošina personības situatīvo stabilitāti, pašapliecinājumu un pašattīstību pēc personības pieņemtās dzīves stratēģijas. Sinonīms Es-konceptijas ir personības pašapziņa (angļu valodā: *Es-concepts, personality self-confidence*) (Bleidorn et al., 2016).

Autore uzskata, ka pašvērtējums ir viens no nozīmīgākajiem personības konceptijas komponentiem. Pašvērtējums tiek noteikts kā vērtība, nozīmīgums, ko indivīds apzīmē kopumā ar savu personību, darbībām, uzvedību. Savs viedoklis par sevi pašu ir būtisks, jo tikai ar šādu viedokli ir iespējams kāds dzīves sasniegumu, profesionālo iemaņu un prasmju attīstības virziens.

Pašnovērtējuma pamatfunkcija ir regulēt personības uzvedību un darbību. Pašregulējuma augstākā forma ir radoša attieksme pret savu personību – vēlme mainīt, uzlabot sevi un īstenot šīs tieksmes. Pašregulējuma zemākā forma ir destruktīva attieksme un rīcība pret sevi (Barry et al., 2017).

Pašvērtējums ir sarežģīts cilvēka psihes procesu veidošanās rezultāts, tas pastāvīgi mainās, biežāk pilnveidojas. Cilvēka vērtīgo, būtisko priekšstatu avots par sevi ir apkārtējie cilvēki, sociālās reakcijas uz personības parādīšanos sabiedrībā. Citiem vārdiem sakot, ne tikai pats indivīds par sevi izsaka spriedumu, bet gan tiecas novērtēt arī citus. Un otrādi – kā pēc indivīda domām, viņu vērtē citi. Pašvērtējums ietekmē personības sasniegumus, pētījumos ir pierādīts, jo svarīgāki būs personības panākumi, jo augstāks būs viņa pašnovērtējums, vairāk šādu pētījumu ir saistībā ar pašvērtējumu un akadēmiskiem panākumiem (Cvencek et al., 2018).

Ir pieņemts atšķirt *adekvātu* un *neadekvātu* pašnovērtējumu. Termins adekvāts paredz, ka pašvērtējumā ir tāda vai cita paškritiskuma pakāpe, izpratne par pašattīstības rezervi. Adekvāts pašvērtējums atspoguļo personības reālo skatījumu uz sevi, objektīvu savu spēju, īpašību novērtēšanu. Ja cilvēka viedoklis sakrīt ar to, ko viņš patiesībā pārstāv, tad tas ir adekvāts pašnovērtējums (Cross & Frost, 2016).

Neadekvāts pašvērtējums raksturo personību, kuras priekšstats par sevi ir tālu no reālā. Neadekvāts pašnovērtējums var būt gan paaugstināts, gan pazemināts. Paaugstināts pašvērtējums noved pie sevis pārvērtēšanas situācijās, kad nav iemesla. Tomēr šāda ambicioza pieeja liek cilvēkiem izvēlēties sarežģītākus uzdevumus un veicina pretenzijas par sasniegumiem. Panākumu gadījumā nostiprinās cilvēka pārliecība savos spēkos, ir spēki jauniem sasniegumiem. Taču neveiksmes gadījumā var rasties vilšanās, raizes, bailes, depresija (Fiorilli et al., 2019).

Pazeminātais pašvērtējums liecina par nepilnvērtības kompleksa attīstību, nepārliecību par sevi. Tāds cilvēks uztver savus panākumus kā nejaušus, pagaidu, neatkarīgus no sevis. Jebkāds neadekvāts pašvērtējums – paaugstināts vai pazemināts – apgrūtina indivīda dzīvi. Lai sasniegtu pozitīvu, ilgtspējīgu pašnovērtējuma attīstību, ir svarīgi, lai bērns bērnībā izbaudītu pastāvīgu rūpību un mīlestību neatkarīgi no tā, kāds viņš ir. Vecāku beznosacījuma mīlestības pastāvīga izpausme rada bērnam savu nozīmīgumu un vērtību un veicina pozitīvas attieksmes veidošanos pret sevi (Fedorenko & Bykova, 2016).

Psihologijai ir eksperimentālas metodes, lai identificētu cilvēka pašnovērtējumu. Piemēram, ideāli un reāli "Es" pēc etalona īpašībām: panākumi, skaistums, prāts u.c. Iegūtie personības pašnovērtējuma koeficienti dod iespēju eksperimentētājam spriest par to, kāds ir "cilvēka tēls", izteikts kvantitatīvi (Durso et al., 2016).

Analizētas pašvērtējuma saistības ar Es-koncepciju. Kā pierādīts, pašvērtējumam nav patstāvīga statusa Es-koncepcijas struktūrā, apvienojoties ar pašattieksmi, kā Es vai nu Es-koncepcija kopumā, kas noved pie būtiskas psihiskās izglītības faktiskā zuduma. Tiek precizēta pašnovērtējuma definīcija, kas tiek uzskatīta par īpašām pašapziņas funkcijām, kuras pamatā ir sava nozīmīguma subjekta un Es tēlam neatbilstoša pašnoteikšanās. Pētījumi norāda piedāvātās teorētiskās shēmas argumentāciju, saskatos dažādas statistiski nenozīmīgas saistības starp pieminētiem konceptiem (Shen & Osorio, 2017).

Dažu pēdējo desmitu gadu laikā pašnovērtējuma problēma ir viena no intensīvi izstrādātajām, īpaši ārvalstu psiholoģijā. Pēc pētnieku piezīmēm, ļoti iespaidīgs šīs problēmas aktīvās apgūšanas rezultāts ir tas, ka rietumu un ASV kultūrā ir izveidojusies noturīga pašnovērtējuma uztvere kā būtiskākais cilvēka psiholoģiskais resurss, viņa īpašums. Cilvēki tiecas sasniegt augstu vērtējumu kā to, kā viņi tiecas uz labu veselību, labklājību un domas brīvību (Emler, 2002). Tomēr pretēji pašvērtējumam rietumnieciskās kultūras un zinātnes literatūrā saglabājas pārsteidzošs konceptuāls juceklis. Pirmkārt, trūkst skaidra, izsmeļoša fenomena definīcija, uz ko jau norādīja teorētiķi 20. gs. beigās. Mēģinot atrast piemērotu terminu, kas atspoguļo parādības būtību, angļu autori Edvards Velss un Džeralds Marvels (*Edward Wells, Gerald Marwell, 1976, 1978*) savieno daudzus dažādus jēdzienus no psiholoģijas "Es" jēdzieniem ("skatos uz sevi", "uzticēšanās sev", "apmierinātība ar sevi" utt.), kas aizņem pusi no vidējas grāmatas, un apvieno šo kopumu ar terminu "*self-esteem*" kā vispārēju, kas ietver visu jēdzienu jēgpilnās nianses. Bet angļu "*self-esteem*" neapzīmē ar sevi cilvēku, bet viņa cieņu pret sevi, t.i., pašcieņu (Asmaa, 2016).

Tomēr termins "*self-esteem*" tiek nostiprināts un ne tikai angļu valodas literatūrā, kā arī šobrīd tiek lietots zinātniskajā literatūrā. Šveices psihoanalītiķis Mario Jakobi (*Mario Jacobi*) apgalvo, ka "pašvērtējums attiecas uz cieņu un vērtību, ko piedēvē cilvēks. Vācu valodā šis vārds (*Selbstwertgefühl*) nozīmē vērtības (*Gefühl*) vērtību (*Wert*), ko izjūtam attiecībā uz sevi (Selbst). "Vērtējums" ir aizgūts no latīņu "aestimare", kas nozīmē vērtējumu, ko es daru attiecībā uz savu nozīmīgumu" (Jakobi, 2005).

Šajā skaidrojumā ir divi svarīgi momenti: cilvēka pašvērtējuma apzināšana pret jūtām, noturīgu emocionālu pārdzīvojumu par sevi, t.i., viena fenomena (pašnovērtējuma) redukcija pret citu (pašattieksmi), kā arī apvienošanās vienā jēdzienā divās parādībās: savas vērtības un afektīvās reakcijas noteikšana iegūtajam rezultātam pret sevi, pašuztveri vai pašaizliedzīgumu, negatīvam pašvērtējuma procesam.

Mūsdienu psiholoģijā pašvērtējuma izpēte tiek ieviesta plašākā rāmī, ko sauc par Es-koncepciju. Es-koncepcija ir kļuvusi par ļoti izplatītu klišeju ārzemju psiholoģiskajā literatūrā, tulkota arī uz latviešu valodu. Šī koncepcija ir labi zināma angļu psihologa un pedagoga

Roberta Bernsa (*Roberta Berns*, 1986) izklāstā. Berns sniedz vispārēju (precīzāku, apkopotu) Es-koncepcijas definīciju un tās struktūras aprakstu: “Es-koncepcija ir visu indivīda priekšstatu kopums par sevi, kas ir saistīts ar to novērtējumu. Aprakstošo Es-koncepcijas sastāvdaļu bieži sauc par Es-tēlu sevi vai Es-ainu, kas saistīta ar attieksmi pret sevi vai atsevišķām savām īpašībām, sauc par pašvērtējumu vai sevis pieņemšanu.” (Berns, 2012). Atbilstoši teorijai, autore tālāk apraksta Es-koncepcijas struktūru, izdalot un iezīmējot tās elementus.

1. Es-tēls – indivīda priekšstats par sevi.

2. Pašvērtējums – šī tēla afektīvais novērtējums, kam var būt dažāda intensitāte, jo konkrētas tēla īpašības var radīt vairāk vai mazāk spēcīgas emocijas, kas saistītas ar to pieņemšanu vai nosodīšanu.

3. Potenciālā uzvedības reakcija – tās konkrētās darbības, kuras var izraisīt Es-tēls un pašvērtējums.

4. Kognitīvā Es-koncepcijas sastāvdaļa – indivīda priekšstati par sevi parasti liekas pārliecinoši neatkarīgi no tā, vai tie pamatojas uz objektīvu zināšanu vai subjektīvu viedokli, vai tie ir patiesi vai nepatiesi. Konkrēti pašuztveres veidi, kas noved pie tēla veidošanās, var būt visdažādākie (Palacios et al., 2015).

Psihologijā termins „pašvērtējums” tiek izmantots, lai aprakstītu personas vispārējo vērtējumu vai personisko vērtību. Citiem vārdiem sakot, cik daudz indivīds novērtē sevi. Pašvērtējumu bieži uzskata par personības iezīmi, kas nozīmē, ka tā ir stabila un ilgstoša. Pašvērtējums var ietvert dažādus uzskatus par sevi, piemēram, savu izskatu, pārliecību, emocijām un uzvedības novērtējumu.

Ir būtiski izprast, kāpēc pašnovērtējums ir svarīgs – ko akcentē arī autores pētījums – kā pašvērtēšanas prasmju un profesionālās kompetences pilnveide mijiedarbojas audzēkņiem ar speciālām vajadzībām, kuriem arī pašvērtējums ir būtiska personības iezīme, kas ir jāattīsta un jāizprot, skatot to caur profesionālo kompetenču uzlabošanas prizmu.

Pašvērtējumam var būt nozīmīga loma motivācijā un panākumos visā dzīvē. Zema pašvērtējuma dēļ indivīds var nevarēt pozitīvi iekļauties skolā vai strādāt, jo netic savām spējām. Turpretī veselīga pašapziņa var palīdzēt sasniegt, jo indivīds dzīvo ar pozitīvu, pārliecinošu attieksmi un tic, ka var sasniegt savus mērķus (Ferris et al., 2015).

Ir vairākas pašvērtējuma teorijas, kas apraksta šo fenomenu attiecībā uz cilvēku kā indivīdu un personību. Piemēram, nepieciešamība pēc pašcieņas un pašvērtējuma ir svarīga psihologa Abraham Maslova vajadzību hierarhijā, kas attēlo pašapziņu kā vienu no cilvēka pamatmotīviem. Maslovs ierosināja, ka cilvēkiem ir nepieciešams gan cieņa no citiem cilvēkiem, gan iekšējā pašcieņa, sevis cienošs novērtējums. Abas šīs vajadzības ir jāizpilda,

lai indivīds varētu augt kā cilvēks un panākt pašrealizāciju. Maslovs popularizēja pašrealizācijas jēdzienu kā procesu, ko indivīds realizē visu dzīvi. Viņš uzskatīja, ka lielākā daļa garīgi veselīgu indivīdu seko ceļam, ko sauc par izaugsmes motivāciju, kas ļauj viņiem pašiem aktualizēties un realizēt savu patieso potenciālu (D'Souza & Gurin, 2016).

Ir vairāki faktori, kas ietekmē pašvērtējumu. Nozīmīga var būt ģenētiskie faktori, kas palīdz veidot vispārējo personību, bet bieži vien pieredze ir pamats vispārējai pašcieņai un pašvērtējumam. Tie, kas pastāvīgi saņem pārāk kritiskus vai negatīvus novērtējumus no aprūpētājiem, ģimenes locekļiem un draugiem, visticamāk, piedzīvos problēmas ar zemu pašvērtējumu. Turklāt iekšējais domāšanas process, vecums, iespējamās slimības, invaliditāte vai fiziskie ierobežojumi un profesionālā nodarbošanās var ietekmēt pašapziņu (Anusic & Schimmack, 2016). Pozitīva un negatīva pašvērtējuma pazīmes autore apkopoja uzskatāmi tabulas veidā (skat.1.1.tab.).

1.1.tabula

Pozitīva un negatīva pašvērtējuma pazīmes

Pozitīva pašvērtējuma pazīmes indivīdam	Negatīva pašvērtējuma pazīmes indivīdam
Uzticība	Negatīvas perspektīvas apzināšanās
Spēja pateikt „nē”	Pārliecības trūkums
Pozitīvas perspektīvas apzināšanās	Nespēja izteikt savas vajadzības
Spēja redzēt savas stiprās un vājās puses un tās pieņemt	Koncentrēšanās uz trūkumiem
Negatīvā pieredze neietekmē vispārējo perspektīvu	Kauns, depresija vai trauksme
Spēja izteikt savas vajadzības	Ticība, ka citi ir labāki
Veselīga pašapziņa	Problēmas pieņemt pozitīvas atsauksmes
Ticība veiksmi, iespējām	Bailes no neveiksmes

Analizējot teorētisko literatūru, autore secina, ka pašvērtējuma pozitīvās pazīmes ir raksturotas avotos mazāk, nekā uzskaitītas negatīvās pazīmes. Ir svarīgi atzīmēt, ka pašvērtējums ir jēdziens, kas atšķiras no pašefektivitātes, kas ietver to, cik labi indivīds izskatās, ka rīkosies nākotnes darbībās, izpildījumā vai spējās. Pašvērtējums ir noformulēts sevis vērtējuma kopums – bet arī noteikta pašsajūta attiecībā personai uz sevi.

Sava maģistra darba kontekstā autore vēlas akcentēt, ka pašvērtējums cilvēkam veidojas jau no agras bērnības, kā visu apkārtējo mijiedarbības atspoguļojums, pārdomu rezultātā vēlāk bērnam un pusaudžiem sevis izzināšanas secinājumi – kāds tad es esmu, ko varu un vēlos, kāds esmu sev un kāds apkārtējiem cilvēkiem. Autore uzskata, ka izglītības iestādēs

pašvērtējumam un tā attīstībai ir jāpievērš būtiska uzmanība – jo mācību process bieži ir saistīts ar kļūdu labošanu, uzdevumu risināšanas kļūdām, labojumiem gan zināšanās, gan prasmēs – tomēr personai nebūtu vēlams mācību procesa izaicinājumus un grūtības sasaistīt ar savu kopējo vērtējumu – tam būtu jābūt noturīgi pozitīvam un adekvātam. Pašvērtējums izglītības kontekstā ir skatīts nākamajā apakšnodaļā.

1.2. Pašnovērtējuma nozīmība mūsdienu izglītībā

Turpinot maģistra darba pētījuma teorētisko pamatojumu, autore skatīs indivīda – audzēkņa izglītības iestādē – pašvērtējuma ietekmi gan uz personības attīstību, gan mācību procesu un rezultātiem. Lai gan arvien vairāk mācību process no noteiktiem novērtējuma standartiem virzās uz rezultātu individuālā kontekstā un pozitīvu tendenču meklējumos, tieši pašvērtējumam šādā humānā izglītības sistēmā ir vēl jo lielāka nozīme.

Autore pašnovērtējuma ietekmi izglītības procesa kontekstā detalizētāki pēta kā audzēkņu reflektīvās domāšanas veidošanas faktoru, atklāj un pamato pašnovērtējuma būtību, saturu un kritērijus un norāda tās lomu un nozīmi mācīšanās kvalitātes paaugstināšanā. Pēdējā laikā liela uzmanība tiek pievērsta izglītības kvalitātes uzlabošanai. Jēdziens “izglītības kvalitāte” tiek saprasts kā izglītojoša izglītības darbības kompleksais raksturojums, kas izsaka to atbilstību valsts izglītības standartiem, valsts prasībām un (vai) fiziskās vai juridiskās personas vajadzībām, kuras interesēs tiek īstenota izglītības darbība, tai skaitā izglītības programmas plānoto rezultātu sasniegšanas pakāpe (rezultātu novērtējums). Izglītības kvalitāte tiek mērīta atbilstoši izglītības standartam, ir atkarīga no izglītības prestiža līmeņa sabiedriskajā apziņā un valsts prioritāšu sistēmā, izglītības iestāžu finansēšanas un materiāltehniskā aprīkojuma, izglītības procesu vada ar mūsdienīgu un izglītotu pieeju, būtiska kvalitātes sastāvdaļa ir pedagogi. Protams, jāizprot, ka izglītības process ir ļoti kompleksa un sarežģīta sistēma – tomēr arī atsevišķus tās elementus ir iespējams pētīt detalizētāk – tai skaitā, audzēkņu pašnovērtējuma prasmes.

Zinātnieki norāda, ka mūsdienu pedagoģiskajos zinātniskajos darbos pārāk maz pievērš uzmanību vispusīgai un daudzpusīgai personīgo, profesionālo un sociālo īpašību atklāšanai. Jāatzīmē, ka tieši pedagogs ir pati atbildīgā persona procesā par izglītības kvalitāti, par tās paaugstināšanu. Post industriālajā laikmetā, kad sabiedrības galvenais produktīvais spēks ir personība, tās intelekts, garīgums, augstās tikumiskās īpašības, veidota spēja pieņemt lēmumus, un aktīva darbīga nostāja, skolotāja loma un nozīme nākamo speciālistu sagatavošanā pieaug, liekot arvien lielāku akcentu uz audzēkņu personības attīstību. Mūsdienu pasniedzēja profesionālā kompetence aktīvi tiek pētīta mūsdienu pedagoģiskajos

darbos. Notiek zināma pēctecība – pedagogi ietekmē indivīda personības izaugsmi, savukārt vēlāk šie indivīdi ietekmē sabiedrību, ietekmējot arī pašu izglītības sistēmu caur jauniem skolotāju kadriem, prasībām izglītības iestādei, mācību saturam un pieprasītām profesijām (Biesta, 2015). Ir jāņem arī vērā, ka izglītības sistēmas pārmaiņas nav mākslīgi veidotas, rodas šāda nepieciešamība sabiedrības un sociālās, ekonomiskās sistēmas pārmaiņu rezultātā.

Lai sasniegtu augstu izglītības kvalitāti, var izdalīt šādus faktorus:

- izglītības iestāžu pasniedzēja profesionālās kompetences līmenis;
- augstāka motivācija un audzēkņu ieinteresētība par mācību rezultātiem (Burns & Köster, 2016).

Abi šie faktori ir savstarpēji saistīti: katrs no tiem vairs negarantē augstu izglītības kvalitāti. Pietiekami intensīvi tiek pētīta audzēkņa loma un mērķis jaunu tendenču atklāšanas izglītības procesa aspektā, nākamā kompetentā speciālista sagatavošanā. Audzēkņu būtiskā loma tiek skatīta attiecībā uz visiem audzēkņiem, kuri ir izglītības sistēmā – sākot no pirmskolas vecuma un beidzot ar augstskolu studentiem, tai skaitā, arī audzēkņiem ar speciālām vajadzībām – nākotnē virzoties uz iekļaujošo, nevis integrējošo izglītību.

Kā izglītības sistēmas reformēšanas standarta, vēsturiski biežāk izmantoto rīku parasti bija piedāvātā formalizēta pragmatiska pieeja, kas paredz dažādas kontroles formas, un jebkuru mācību darbības veidu novērtē ar speciāliem rādītājiem, lai skolēnus sadalītu, ņemot vērā reitingu. Tomēr akadēmisko sasniegumu novērtēšanas sistēma ir tikai daļa no integrēta sarežģīta problēmu kompleksa, kas nosaka iegūtās izglītības kvalitāti, jo jārēķinās ar profesionālām, personiskām, sociālām, garīgi – tikumiskām īpašībām. Jāpārbauda un jānovērtē iegūto zināšanu, identitātes un profesionālo gatavību darboties jebkādās standarta un nestandarta situācijās. Tāpēc pasniedzēju darba kvalitātes novērtējumu un sagatavošanas kvalitātes novērtējumu izglītības procesā nepieciešams izskatīt, ņemot vērā šos dažādos komponentus, kas liecina par izglītības kvalitāti vai tās nepietiekamību (Fraser, 2018).

Vairums avotos par pārmaiņām izglītībā un par izglītības sistēmas nākotni tiek akcentēts, ka nozīmīga ir izglītības procesos iesaistīto audzēkņu personiskai izaugsmes un sava potenciāla pēc iespējas pilnīgākai izmantošanai. Audzēknis nav pasīvs vērotājs un faktu iegauvētājs un atstāstītājs – audzēknis ir indivīds, personība sociālā kontekstā, nākamais sabiedrības loceklis un pilsonis konkrētā valstī. Līdz ar to iezīmes, kuras piemīt cilvēkam – garīgā un ētiskā, profesionālā un citas šķautnes ir arī izglītības procesa rezultāts – jo mūsdienu sabiedrībā bērni un pusaudži, vēlāk arī jaunieši daudz laika pavada izglītības iestādēs un daudz mijiedarbojas ar šo vidi.

Tālāk virzoties tēmas izklāstā, jāakcentē, ka mācīšanās, audzināšanas un nākamo speciālistu attīstības procesam jābūt organiskajā vienotībā, arī pašmācības procesos, audzēkņu pašattīstībā, ko nosaka refleksija. Refleksija ir:

- 1) cilvēka iekšējā psiholoģiskā darbība, kas vērsta uz savu rīcību un stāvokļiem;
- 2) apzināšanās sevi tādu, kādu viņu redz citi, kā pieņem apkārtējie;
- 3) cilvēka spēja koncentrēties uz sevi, analizēt un novērtēt savu darbošanos (Boud et al., 2013).

Atbilstoši psiholoģijas un pedagoģijas literatūrai – audzēkņa refleksija veidojas tad, kad viņš, nepārtraukti pilnveidojot izglītības kvalitātes pašnovērtējumu, sasniedz objektivitāti un mērķtiecību un, balstoties uz to, tiecas pēc pašpilnveidošanās. Tātad, var secināt, ka, īstenojot kompetentu pieeju izglītības procesā, pašvērtējums tiek novērtēts kā izglītības procesa kvalitātes pazīme, kā refleksīvas domāšanas veidošanas faktors, kas veicina personības sagatavošanas efektivitāti turpmākai profesionālajai darbībai (Reynolds, 2017).

Ar pašnovērtējumu teorētiski saprot “sevi pašu, savu spēju, spēju, kvalitāti un vietu citu cilvēku vidū”. Pašvērtējums attiecas uz personības fundamentālajiem veidojumiem. Tas lielā mērā nosaka aktivitātes, subjekta attieksmi pret sevi un citiem cilvēkiem. Psihologi pašvērtējumu uzskata par vienu no svarīgākajiem personīgajiem fenomeniem, kas piedalās personības veidošanās darbībā. Pašnovērtējuma kā intelektuālās, sociālās un morālās ētiskās darbības funkcionēšana piešķir personībai dziļu refleksīvu raksturu (Bleidorn et al., 2016). Pamatojoties uz to, autore secina, ka izglītības kvalitātes noteikšanā audzēkņu pašnovērtējuma esamība ir nosacījums, faktors un pašmācības, pašattīstības līdzeklis.

Ja piekrīt idejai, ka mūsdienās izglītības kvalitāte nosaka nākamās paaudzes spēju sevi pārstāvēt profesionālā un personiskā jomā, tad izglītības kvalitātes noteikšanai jēdziens *pašnovērtējums* ir iekļauts tāpēc, ka tas padara iespējamu pašapziņas veidošanos mācību procesā, mijiedarbības kompleksa īstenošanu, kas veicina zināšanu apgūšanu, prasmes, iemaņas, profesionālās darbības veidus, vēlamās personiskās īpašības, vērtību nostādnes, jo refleksīvā domāšana virza mācību procesu, ietekmē tā norisi un rezultātu (Hargreaves, 2017).

Protams, arī pašvērtējuma loma izglītības procesā nedrīkst kļūt par primāro un vienīgo, kas jau robežojas ar fanātismu un netiek pakļauta kritiskam izvērtējumam un diskusijām. Plašu kritiku par pašvērtējuma pārspīlēto uzsvēršanu ir izklāstījis savos darbos Kenzo Bergerons (*Kenzo Bergeron*), norādot, ka tas ir tikai brīnišķīgi, pašvērtējums ir tik svarīgs – tas parasti ir pirmā lieta, ko cilvēki saka. Bet ir jāturpina izskaidrot, jāveicina arī izaicinājums pašcieņas ideoloģijai – neskaidri definētu sociālo struktūru attiecībā uz sevi. Šajā grāmatā „Izaicinājums pašvērtējuma kultūrai izglītībā” (*Challenging the Cult of Self-Esteem in Education*) Bergerons demonstrē negatīvās emocionālās un pedagoģiskās sekas, ko rada

amerikāņu pedagogu pašapziņa un dogma, kas saistīta ar tās pieņemšanu. Kritiski interpretējot pašvērtējuma nozīmi izglītībā, viņš apšaubā „veselā saprāta” pieņēmumus par šo jēdzienu un apšaubā vēsturiskos, politiskos, filozofiskos un pedagoģiskos spēkus, kas ir veidojuši šo psiholoģisko konstrukciju izglītībā. Aptaujājot pedagoģisko praksi, kas saistīta ar studentu pilnvarošanu, pašnoteikšanos un sociāliem aģentiem klasē, Bergerons pārrunā veidus, kā pašpietiekamības solījumu var realizēt arī jo īpaši atstumtajiem un nabadzīgajiem studentiem, īpaši kapitālisma ekonomikas rāmjos (Bergeron, 2017).

Tomēr daudzi pedagogi, psihologi pauž, un veikto pētījumu rezultāti liecina, ka pašvērtējums ietekmē izglītības kvalitāti, pamatojoties uz izglītības, audzināšanas, attīstības un pašattīstības izglītības procesā apzināti iekļauto darbību un parādību refleksiju, un nosaka svarīgāko personības pašapziņas kļūšanas komponentu.

Izglītības procesa pamata teorētiskās, pedagoģiskās un psiholoģiskās pieejas pārmaiņu laikā mainās arī izglītības kvalitātes jēdziens. Izglītības kvalitātē tiek saprasts izglītības procesa un tā rezultāta integrālais raksturojums, kas izsaka to atbilstību sabiedrības un valsts sociālajam pasūtījumam, t.i., kas atbilst tā, kādam jābūt izglītības procesam, kādi mērķi jāsasniedz. Izglītības kvalitāti nosaka šādi faktori: mācību saturs, jaunākās pedagoģiskās tehnoloģijas, materiāltehniskais aprīkojums, humānistiskā virzība, audzēkņu pašpmierinātības pilnīgums zināšanās, prasībās, iemaņās, apgūstot mācību, izziņas, profesionālās un sociāli aktīvās darbības veidus, pedagoga perceptīvās spējas (vērtīgums, spēja pamanīt, vērtēt situācijas), spēju objektīvi saprast un novērtēt gan audzēkņa iekšējo pasauli, gan viņa panākumus mācībās, audzināšanā un attīstībā, apgūt darbības veidus personīgā mācībā un attīstībā, apgūt darbības veidus personīgā profesionālajā jomā (Burns & Köster, 2016).

Vērtējot populārāko pēdējo gadu avotu pamatsecinājumus, var apkopot, ka izglītības kvalitāte savā loģiskajā struktūrsistēmā ietver tādas pašas sastāvdaļas kā kompetence kopumā: motivējošs, kognitīvs, praktisks, emocionāls un vērtīgs. Šie komponenti, kas ir izglītības kvalitātes kritēriji, liecina par sarežģītību, daudzšķautnainību un integritāti.

Mūsdienīgam izglītojošam procesam jānotiek ar aktīvu audzēkņu piedalīšanos, pamatojoties uz viņu augsto motivāciju, atšķirties viņa subjektu personiskās emocionālās iekļaušanās produktīvajā kopdarbībā un saskarsmē, balstoties uz izglītojamo pieredzi, aktualizējot iegūtās zināšanas, optimizējot skolotāju un audzēkņu mijiedarbību. Turklāt izglītības procesā jāizmanto dažādas formas, metodes, paņēmieni un mācību līdzekļi. Pēc pētnieku domām mūsdienu izglītošanās ir, pirmkārt, saskarsme, dialogs. Kā atzīmē zinātnieki, izpratne rodas tad, kad ir dialogs, jo domāšana ir nešķirama no runas, un tā ir dialoga izpratne. Izpratne ir dialoga daļa. Dialogam mācībās vienmēr tika pievērsta īpaša uzmanība, jo jaunā

materiāla uztvere, izpratne rodas vienīgi saskarsmes (dialoga) procesā. Rezultātā rodas jautājumi un atbildes, kas iepriekš bija sarežģīti. Un ne tikai tāpēc, ka sazināšanās dalībnieki uzzina ko jaunu, lai gan tas ir ļoti svarīgi – ir svarīga nozīme tam, ka saskarsme modina domu, bet patiesība dzimst diskusijās starp cilvēkiem, kā jau to norādīja antīkie filosofi (Schwarz & Baker, 2016). Autore vēlas piebilst, ka dialogs ar argumentiem un konstruktīvs pēc būtības nav iespējams, ja dialogā iesaistītiem nav situācijas novērtējuma, sava viedokļa, savs pozīcijas pašvērtējums un motivācijas to aizstāvēt, diskutēt.

Mūsdienās pedagoģijā notiek skaidrojoša mācīšanās tipa transformācija inovatīvajā apmācības tipā – jaunajai izglītības paradigmai/inovatīvajai praksei pievienojas jaunu vai atjauninātu formu un mācību metožu izmantošana. Valsts izglītības standarta konceptuālo pamatojumu izmaiņas, kā zināms, ir akcenta novirze no izglītības satura minimuma uz izglītības rezultātiem kompetentā formātā.

Audzēkņu centrētā pieeja tiek izskatīta galvenokārt kā pieeja, kas veic subjektu savstarpējās sadarbības un audzēkņu saprašanās attiecības, viņu aktīvu mijiedarbību ar sevi, mijiedarbību dialoga formā, pamatojoties uz pedagoģiskās tehnoloģijas teorētisko un loģisko saturu un interaktīvajām formām, metodēm, paņēmieniem un apmācības līdzekļiem, kas apliecina audzēkņu radošo spēju attīstību, augsto intelekta līmeni un reflektīvo domāšanu. Izglītības kvalitātei jābūt augsti intelektuālai, radoši attīstītai, garīgai, empātiskai, profesionālai un mobilai personībai, kurai pieder mūsdienu zināšanas, vispārcilvēciskās tikumības un kultūras normas.

Reālajā mācību un audzināšanas darbā pašvērtējums funkcionē gan verbālā, gan intuitīvā līmenī. Audzēkņu attīstība izglītības procesā pašvērtējuma līmeņos ir saistīta ar to, ka viņam ir prasme to pamatot, aktualizēt zināšanas, kuras jāizmanto savu faktu zināšanu un praktisko prasmju pašanalīzei, to izvērtēšanai (Michalos, 2017).

Psihologi un pedagogi pašvērtējumu izskata kā svarīgāko katra personīgā izglītībā, kas pieņem tiešu līdzdalību savas uzvedības un darbības audzēkņu regulācijā. Ar pašnovērtējumu saprot sevi, savu spēju, īpašību un vietu citu cilvēku vidū. Pašvērtējums attiecas uz personības fundamentālajiem veidojumiem. Tas lielā mērā nosaka tā aktivitāti, subjekta attieksmi pret sevi un citiem cilvēkiem, kas ir būtiski izglītības sistēmā, jo tajā ir iesaistīti un mijiedarbojas daudz cilvēku (Schunk & DiBenedetto, 2016).

Mūsdienu inovatīvajā izglītības procesā pašvērtējumam ir nozīmīga loma audzēkņu mācīšanās un audzināšanas vispārīgajā kontekstā, viņa personības veidošanā, iespēju atklāšanā, aktivitātē, sabiedriskajā nozīmībā. Novērtēt cilvēkam pašam sevi ir daudz grūtāk nekā novērtēt apkārtējās patiesības faktus un parādības (Bikbulatova et al., 2016).

Ir secināms, ka personības attīstības psiholoģiskais pamats, kas spēj atrast savu vietu pasaulē, ir adekvāts pašnovērtējums. Pašvērtējums ir svarīgs personības veidojums, kas ir saistīts ar personības dzīves īpatnībām un sāk veidoties agrā vecumā. Īpaša nozīme pašnovērtējuma veidošanas procesam ir jaunākā skolas vecuma posmam. Tieši šajā vecuma posmā rodas psihiskie jaunveidojumi, paplašinās darbības veidi un sociālie kontakti, kas rada apstākļus, lai turpmāk pašvērtējums kļūtu diferencēts, adekvāts, apkopots un ilgtspējīgs. Arī vēlākajos gados izglītības iestāžu audzēkņiem attīstās adekvāts vai tieši otrādi neadekvāts pašvērtējums, kas vēlāk ietekmēs indivīda dzīves kvalitāti kopumā.

Pašvērtējums ir vadošais patvaļīgas pašregulācijas komponents, kas nosaka cilvēka aktivitātes virzienu un līmeni, attieksmi pret pasauli, pret sevi. Būdam pašregulācijas mehānisms, tas ir iesaistīts visās cilvēka dzīves jomās: uzvedībā, zināšanās, saskarsmē; nodrošina dažādas stratēģijas to vai citu darbu veikšanā un dažāda veida uzdevumu risināšanā; ietekmē savstarpējo attiecību veidošanu ar citiem cilvēkiem, veicina pašnoteikšanās, pašizpaušmes un pašrealizācijas veikšanu; nosaka dzīves stratēģiju veidošanu, ja nepieciešams, veicot psiholoģiskās aizsardzības funkciju un iekšējās stabilitātes un „Es” konsekvences saglabāšanas funkciju.

Balstoties uz sistēmisku pieeju, pētnieki uzskata pašvērtējumu kā sistēmu, kas sastāv no daudziem elementiem un attiecībām starp tiem, kuras būtiskā pazīme ir veselums. Pašnovērtējuma struktūra ietver kognitīvo, emocionālo un uzvedības komponentu. Noskaidrojot pašvērtējuma nozīmi izglītības procesos, jāprecizē arī pašvērtējuma nozīme cilvēka profesionālajā jomā.

1.3. Pašvērtējuma nozīme cilvēka profesionālajā jomā

Uzsākot skatīt pašvērtējuma nozīmi cilvēka profesionālajā jomā, jāakcentē, ka pašvērtējums ir neviendabīgs. Dažādās jomās cilvēks var dažādi sevi novērtēt. Piemēram, cilvēks var augstu novērtēt sevi kā vīru, bet zemu – finanšu jomā, augstu kā tēlotājmākslas cienītāju, bet zemu kā sportistu, būt ar augstu pašvērtējumu par uzmanību no pretējā dzimuma, bet zemu – no viedokļa par sevi kā profesionāli savā darbā. Līdz ar to personas - konkrēta indivīda pašvērtējums ir neviendabīgs. Būtu nepareizi runāt par pašvērtējumu kā kopējo personīgo raksturojumu. Pašvērtējums ir atkarīgs no izskatāmās jomas (Assari & Dejman, 2016).

Otra pašvērtējuma iezīme – tai skaitā, arī profesionālā jomā, ka pašvērtējums ir nepastāvīgs. Pašvērtējums mainās atkarībā no tā, kas ar cilvēku notiek. Ar pozitīviem papildinājumiem no ārpuses tas aug, ja ir neveiksmes, kritika, tas krītas, samazinās. Kad persona ir labā, pacilātā noskaņojumā, tad arī profesionālajā jomā pašvērtējums aug, bet

depresīvos un negatīvos apstākļos – krītas. Tas nav atkarīgs no noskaņojuma, bet drīzāk no ārējās vides impulsiem (Vonk et al., 2017).

Pašvērtējuma aprēķinam pat ir izstrādāta pašnovērtējuma formula. Amerikāņu psihologs Viljams Džeimss (*William James*) ir izteicis šādu pašnovērtējuma formulu:

$$\text{Pašvērtējums} = \text{SL/PL}$$

Pašvērtējums ir *Sasniegumu līmeņa attiecība pret Pretenziju līmeni* (James, 1968).

Šī formula liecina, ka, jo vairāk cilvēks panāk, jo augstāks ir pašvērtējums. Jo zemāks pretenziju (ambīciju, gaidīšana no sevis, prasības pret sevi) līmenis, jo augstāks pašnovērtējums. Vienkāršs secinājums: lai paceltu pašnovērtējumu, ir jāpalielina sasniegumu līmenis un jāsamazina pretenziju līmenis. Bet ne vienmēr dzīvē tas ir tik viegli realizējams – jo arī sasniegumi un pretenzijas ir sarežģīti psiholoģiski-sociāli cilvēka raksturojoši konstrukti. Ir līdzīgas analogijas no citām dzīves jomām. Piemēram, ja vēlas samazināt ķermeņa svaru, tad jāpalielina kaloriju patēriņš un jāsamazina to uzņemšana. Ja vēlas palielināt uzņēmuma rentabilitāti, tad jāpalielina ienākumi un jāsamazina izdevumi. Tomēr cilvēks ir tā iekārtots, ka kaut ko viņam samazināt ir diskomforts. Samazinājums pat domu līmenī ir saistīts ar aizskārums, zaudēšanu, tas tiek uztverts kā kaut kas „slikts”. Līdz ar to palielināt pašvērtējumu arī nav nemaz tik vienkārši.

Ja runā par pašnovērtējumu profesionālajā jomā, tad, teorētiski necenšoties uzlabot sevi kā profesionāļus, var vienkārši samazināt pretenziju līmeni, t.i., gaidīšanu no sevis. Šķiet, ka ir maz cilvēku, kas gribētu būt mazāk profesionāli, samazināt ambīcijas, apmierināties ar mazākiem panākumiem vai iespējām. Diez vai kāds gribētu šādā veidā paaugstināt pašvērtējumu. Tomēr psihologi diskutē, ka jāpadomā par to, vai cilvēkam nav pārmērīgas cerības, vai viņš nav pārāk prasīgs pret sevi. Tas ļoti raksturo perfekcionistus, kuri bieži ir ar paaugstinātām prasībām gan pret sevi, gan citiem. Lai gan efektīvi ir pretenzijas, kuras formulētas mērķu veidā, motivēt, nevis samazināt prasības, tādejādi paaugstinot pašvērtējumu (Jetten et al., 2015).

Tomēr vairums psihologu atzīst, ka, ja cilvēkam viss ir samērā dzīvē kārtībā, tad jākoncentrējas uz sasniegumu paaugstināšanu, tas attiecas arī uz to, ja jāpaaugstina pašnovērtējums profesionālajā jomā. Daudzos avotos tiek diskutēts, kā uzlabot personai savu sasniegumu līmeni. Lai kaut ko uzlabotu, ir jāsāk to izmērīt. Tas ir, jānosaka profesionālās darbības pamatrādītāji. Eiropas un ASV, Ķīnas, Japānas profesionālajā pilnveides praksē (līdzīgi kā rādītāji uzņēmuma attīstībā) to sauc par KPI – *Key Performance indicators*. Tie ir galvenie darbības rādītāji, pēc kuriem tiek vērtēta efektivitāte mērķu sasniegšanā un

profesionālo uzdevumu risināšanā. Pašvērtējuma paaugstināšanā arī var pārņemt dažādu rādītāju metodi.

Psihologi iesaka, ka indivīdam jānovērtē pašreizējā situācija. Jānovērtē sevi kā profesionāli pēc izvēlētajām rādītājiem, jāpieraksta rezultāts. Tas ir sākuma punkts. Turpmāk jāuzstāda mērķi, īstermiņa un ilgtermiņa: mērķus dienā, nedēļā, mēnesī, 3-6 mēnešus, gadam, 3-5 gadus. Ir būtiski mērķus pierakstīt, jo mērķu fiksēšana uz papīra palielina iespēju tos sasniegt. Jāpieraksta savas darbības, jāatzīmē progress. Noteikti jāfiksē arī savi sasniegumi, jo tas ir galvenais akcents pašvērtējuma paaugstināšanā. Mudinot sevi pievērst uzmanību saviem sasniegumiem, cilvēks sajūtīs, ka aug kā profesionālis, un šis pozitīvais rezultāts motivē (Howells & Bowen, 2016).

Psihologi un personības attīstības treneri arī norāda, ka, ja rodas grūtības ar mērķu izvirzīšanu, jāizmēģina savas "attīstības zonas". Tās ir prasmes profesijā, kuras cilvēkam trūkst, tās darbības, kuras viņam nav. Tas, ir tas, kas cilvēkam trūkst, lai sasniegtu savu ideālo tēlu kā profesionālim. „Attīstības zonas” ir viegli pārformulējamas mērķos (Schiraldi, 2016).

Autore konstatē, lai uzlabotu sasniegumu līmeni, ir nepieciešams:

1. Noteikt profesionālās darbības novērtēšanas pamatrādītājus – kritērijus.
2. Fiksēt pašreizējo pozīciju.
3. Formulēt mērķus un noteikt "attīstības zonas".
4. Fiksēt sasniegumus un progresu profesionālajā jomā.
5. Atkal sākt no sākuma vai no 3. punkta.

Ir būtiski izprast, ka pašvērtējuma paaugstināšana kā profesionālim, nevar notikt bez meistarības paaugstināšanas. Piemēram, iegūstot arodizglītību, cilvēks visu atlikušo mūžu nevar būt apmierināts ar zināšanām un prasmēm. Profesionālim pastāvīgi jāstrādā ar sevi. Lai paaugstinātu savu profesionālo līmeni, visu laiku jāmacās, tomēr iegūtās profesionālās kompetences ir ļoti svarīgas un veido bāzi, uz kuras pamata tālāk var profesionāli attīstīties. Līdz ar to izglītības iestāde ieliek un nostiprina profesionālo pamatu (Marek et al., 2017).

Šeit autore vēlas uzsvērt, ka nozīme ir gan formālai, gan neformālai izglītībai. Pašmācības iespējas arī ir jāizmanto – mācīties no labākajiem. Tie ir kvalifikācijas paaugstināšanas kursi, semināri, vebināri. Pārņemt pieredzi no cilvēkiem, kas ir profesionāli savā jomā. Ieteicams atrast cilvēku, kurš ir sasniedzis augstāko pakāpi, lai kļūtu par darbinieka mentoru, tāpat jālasa profesionālā literatūra, grāmatas, blogus internetā, kā iespējams sazināties ar cilvēku, kurš ir sasniedzis profesionālos augstumus dažādās jomās. Tie, protams, ir ideālās situācijas ieteikumi, un maz kurš attīstās profesionāli, izmantojot visas vai vismaz vairākas iespējas. Nozīme ir arī audzēkņu skolā gūtajai pieredzei – ja tā ir pasīva

un vairāk bez iniciatīvas, tad, pēc autores domām, pastāv liela iespējamība, ka arī savā pieaugušā cilvēka dzīvē audzēknis nebūs vērsts uz nemitīgu sevis pilnveidi.

Profesionālās pašnoteikšanās process ietver pašapziņas attīstību, vērtību orientācijas sistēmas veidošanu, savas nākotnes modelēšanu, etalonu veidošanu ideālā profesionāļa veidā. Cilvēka personiskā pašnoteikšanās notiek, pamatojoties uz sabiedriski izstrādāto priekšstatu par ideāliem, uzvedības un darbības normām. Šobrīd sociālā orientācija daudzējādā ziņā nosaka cilvēka profesionālo pašapziņu, profesionālo pašdefinīciju un profesionālo izvēli (Freedy & Hobfoll, 2017). Šis ir būtisks akcents, ka daudz ko mūsdienās nosaka sociālās tendences un kolektīvā akcentētās vērtības.

Specifiskie pašapziņas momenti, Es-koncepcijas veidošana, kas ietver Es-profesionāļa tēlu, ir atkarīgi no ideālā un reālā “iedzimtā” konsekvences pakāpes un ideālā un reālā profesijas veida. Es-reālā un Es-ideālā attiecība nosaka cilvēku attieksmi pret sevi. Vēlme apmierināt savu “Es” (pašcieņu, pašnozīmīgumu un kompetenci) ir jāisteno pašapliecinājumā un cilvēka pašizpaušmē (Schmidt et al., 2018).

Ne tikai zināšanas, bet arī sevis īstenošana veido cilvēka pašapziņu, viņa “iekšējo-Es”, motivāciju. Sevis īstenošana profesijā ietver profesijas tēla veidošanu, īpaši profesionālās darbības jomas izvēles posmā, izglītības posmā, apgūstot profesionālās kompetences, kas ir profesijas pamatā.

Topošās profesijas tēls ir diezgan sarežģīta izglītība procesa rezultāts, kas ietver emocionālus un kognitīvus komponentus. Emocionālās vērtēšanas komponentu atbilstība būtiskiem profesijas saturīgajiem komponentiem padara izvēli pamatotu un reālu. Profesionālās izvēles pamatotībai nepieciešams arī, lai prasības no profesijas puses atbilstu cilvēka iespējām. Pretējā gadījumā cilvēka pašapziņā tiek uzkrāta negatīva dzīves pieredze, veidojas savdabīgi paņēmieni, kā risināt viņam nepieciešamos uzdevumus – problēmu novēršana, ignorēšana (Kravets et al., 2016).

Kā norāda pētījumi, audzēkņu profesionālās ievirzes attīstību augstskolā nosaka iepriekšējās un agrākas pozitīvas attieksmes izpaušmes formas pret profesiju un aiz šīs attieksmes stāvošie motīvi. Tika konstatēts, ka vadošie motīvi augstskolā ir aizraušanās ar mācību priekšmetu un interesi par profesiju. Bet, tā kā vispārējās studiju galamērķis augstskolā ir profesionāla speciālistu sagatavošana, tad studentu attieksmi pret savu nākamo profesiju var uzskatīt par studiju galīgo mērķu pieņemšanas veidu un mēru. Visvispārīgākā cilvēka attieksmes forma pret profesiju ir profesionāla ievirze (kļūšana), kas raksturojas kā interese par profesiju un tieksme ar to nodarboties. Pētnieki piešķir tādas profesionālās ievirzes īpašības kā objektivitāte, specifiskums, izturība, valence, apmierinātība, vispārinātība, noturība (Wilson, 2017a).

Līdz ar to var teikt, ka mācību motivācija veidojas no dažādu mācību procesa aspektu, tā satura, formu, organizācijas veidu un mērķu viedokļa, kas var sakrist vai neatbilst studiju mērķiem. Audzēkņa vecums profesionālajā izglītībā ir agrīnās jaunības un brieduma periodā. Šis ir vecums, kad beidzas personības nobriešana, tiek veidots pasaules uzskats, veidojas vērtības orientācijas. Būtībā tas ir periods, kurā notiek pāreja no bērnības uz pieaugušo dzīves sākumu, atbilstošu atbildības pakāpi, spēju aktīvi piedalīties sabiedrības dzīvē un savā personiskajā dzīvē, dažādu problēmu konstruktīvā risināšanā, profesionālajā attīstībā.

Jaunatnes vecums, pēc Ēriksona, tiek būvēts ap identitātes procesu, kas sastāv no sociālo, individuālo un individuālo vēlēšanām, identifikāciju, profesionālu apguvi. Un kopā ar tik sarežģītu personības attīstību, lielu vietu ieņem tieši profesionālo audzēkņu skaits, kas tiek īstenots mācību darbības ietvaros. Nākamais speciālists kā augsti kvalificēts speciālists, pēc pētnieku domām, iespējams tikai tad, ja ir izveidojies motivējošs vērtējums viņa profesionālajā attīstībā (McLean & Syed, 2015).

Svarīgā pašnovērtējuma loma profesionālajā darbībā negatīvi korelē ar neadekvātu pašnovērtējumu un tā nestabilitāti. Nedaudz mazākā mērā šī likumsakarība ir izteikta iesācējiem, īpaši profesionālās sagatavošanas laikā. Profesionālisma izaugsmes laikā pirmajā plānā akcentējas profesionāla prasme, pamatojoties uz iepriekšējo pieredzi, novērtēt savas iespējas tajos vai citos darbības apstākļos, taču emocionālā komponenta loma tiek samazināta un aktualizēta tikai ekstremālos apstākļos (Marek et al., 2017).

Pašvērtējums daudzējādā ziņā nosaka veselīgu profesionāli nozīmīgu īpašību veidošanos. Taču jaunības tieksme uz risku bieži rada neadekvātu pašnovērtējumu. Bet darbs, kas ietver atbildīgo lēmumu pieņemšanu, arī daudzējādā ziņā regulē "attieksmi pret risku". Pētījumos ir parādīta attiecība pret risku ar profesionālo apmācību. Visos gadījumos ir nelabvēlīgas šīs īpašības izteiksmes vērtības. Augsti vērtējumi noved pie tā, ka profesionāla darbība tiek determinēta ar afektīvā plāna vajadzībām, tipiska situācijas prasību novērtēšana un pašu iespēju pārvērtēšana. Zemi vērtējumi ir saistīti ar lēmumu pieņemšanu, lēnību un pasīvumu. Abos gadījumos ir pārkāpta varbūtējā prognozēšana darbībā. Rezultāts – būtiska kopējās veiktspējas samazināšanās (Schiraldi, 2016).

Var konstatēt, ka pašvērtējumam ir ietekme uz indivīda profesionālo darbību, kā arī attīstības iespējām gan kā personai, gan savas profesionālās jomas pārstāvim. Neadekvāts pašvērtējums ietekmē arī neadekvātu un indivīda spējām nepiemērotu profesijas izvēli. Var sasaistīt, ka spēja veikt pašvērtējumu ir saistīta ar spēju noteikt savu profesionālo kompetenci.

1.4. Pašvērtēšanas prasmes ietekme uz profesionālo kompetenci

Esošie pētījumi vairāk akcentē augstāko izglītības iestāžu absolventu kompetenci, bet tas ir attiecināms arī uz profesionālo izglītības iestāžu audzēkņu profesionālo kompetenci. Tā 2017. gada pētījumā, runājot par augstāko izglītības iestāžu absolventa sociālo un profesionālās kompetences modeli, teorijā tiek formulēti tajā ietilpstošo bloku elementi: intelektuālo, personīgo un pašu kompetenci. Apzīmēdams vienotu integratīvo pieeju tās veidošanai, modelis piedāvā apvienot pašvērtējumu (intelektuālās attīstības līmeņa un personības īpašību testēšanu) ar ekspertu (personīgo īpašību un kompetences) novērtējumiem. Intelektuālās, personības īpašību (atbildība, disciplinētība, patstāvība, organizētā, radošā aktivitāte) izteikšana tiek atspoguļota bāzes atslēgu veidošanās „kartē” jeb vēlamajās vadlīnijās (Schön, 2017). Pēdējo desmitgadu pētījumos īpaši pievērš uzmanību tādām īpašībām kā patstāvība un disciplinētība, kas identificējas ar personības sociālo pašpietiekamību, ar tās pašorganizāciju. Īpaši pētījuma priekšmets ir sociālās mijiedarbības un saskarsmes kompetence.

Vairākās pētījumos tiek pētīta sociālās kompetences struktūra. Pētnieki vērš uzmanību uz aksioloģisko, hnoseoloģisko un subjektu komponentiem, kas paredz refleksīvu domāšanu, gatavību pašdefinīcijai un pašvaldībai, pašattīstībai. Pētījumos apzīmētas sociālās kompetences saturīgā un personiskā sastāvdaļa, kuru pamatā ir veidota cilvēka pozīcija, izpratne par sociālo zināšanu iegūšanas nepieciešamību turpmākai patstāvīgai dzīvei (Hanko, 2016). Sociālās kompetences struktūrā tiek piešķirti kognitīvi uzvedības un motivācijas personiskie veidotāji, t.i., sociālais intelekts tiek papildināts ar pašrealizācijas motīviem un vērtībām sabiedrībā (sasniegšanas, pašrealizācijas un sociāli nozīmīgas darbības motīvi) (Becher, 2018).

Izņemot vērtīgo un izpildāmo komponentu, sociālās kompetences struktūrā iekļauj refleksīvu komponentu, motivējot to, ka lēmumu pieņemšana sociālo problēmu pārvarēšanai prasa no cilvēka pastāvīgu pašrefleksiju, kas veicina adekvātu uztveri par sevi pašu un savu rīcību. Ir nepieciešama arī uztvere un izpratne par cilvēkiem, tas ir, komunikatīvā refleksija.

Ar sociālo kompetenci saista sociālās lomas. Filozofijas psiholoģiskajā līmenī attīstības psiholoģijas līmenī tiek apsvērtas sociālās kompetences attīstības problēmas jaunatnes vecumā. Pirmajā gadījumā sociālo kompetenci nosaka plašā nozīmē kā integratīvu raksturojumu, kas atspoguļo adaptīvā un neadaptīvā darbības subjekta aktivitāšu izpausmes to dialektiskā vienotībā. Otrajā gadījumā, šaurajā vārda nozīmē, attīstības psiholoģijas līmenī, sociālā kompetence ir integratīvs jēdziens, kas atspoguļo jaunatnes vecuma subjekta iespējas apzināties savstarpēji saistītus profesionāli orientētus, sociālās adaptācijas un personiskās pašnoteikšanās procesus, kuros viņš izrādās iegrimis, un lietderīgi tos vada (Hanko, 2016).

Balstoties uz šiem piedāvātiem modeļiem, sociālās kompetences būtība noved pie komponentiem: kognitīvā, aksioloģiskā, motivācijas, uzvedības, emocionālā un personiskā (personības kvalitāte). Salīdzinot izteiktos viedokļus par sociālās kompetences struktūru, nevar neievērot to pilnīgu vai daļēju sakritību, terminoloģijas sinonīmus, bet atšķirīgu struktūrkomponentu skaitu.

Ar audzēkņa sociāli psiholoģisko kompetenci var saprast, ka viņam ir sociāli psiholoģiskas spējas un īpašības, noteiktas informācijas sociāli psiholoģiskās zināšanas jomā, kā arī prasmju, kas ļauj īstenot pareizu sociāli psiholoģisku nodrošināšanu turpmāko profesionālo funkciju izpildes procesā. Ir noteikta pamatā četru komponentu audzēkņa sociāli psiholoģiskās kompetences modeļa struktūra, kas ietver kognitīvu, motivējošu, personisku un sociālu komponentu.

Pētnieku vidū nav vienotības par audzēkņu kognitīvās sfēras novērtējumu: tiek pētītas garīgās izziņas procesu īpatnības līdz kognitīvajiem stiliem un pat izziņas attiecības ar pasauli, izmanto kognitīvo komponentu, lai novērtētu inteliģences līmeni.

Motivācijas līdzeklis paredz, ka studentam ir profesionālas vērtības un ideāli, motivācija, izpratne par šīs darbības jēgu un savu vietu tajā, pilsonisko pozīciju un morālo estētisko loku. Šo personības jomu var aprakstīt kā atsevišķu motīvu, vērtību, jēgu, vajadzību, iekārtu kopumu (Hurt-Avila & Castillo, 2017). Personīgais komponents raksturo sociāli psihiskos raksturlielumus, kas nepieciešami veiksmīgai sadarbībai, kuru elementus izstrādā profesionālās darbības psiholoģiskās analīzes laikā un uztur indivīda psihogramma (McDowall et al., 2015). Sociālais komponents raksturo prasmi sazināties un strādāt starppersonu attiecību sistēmā, atrisināt konfliktus, pareizi noteikt cilvēku personiskās īpatnības un emocionālos stāvokļus, izvēlēties adekvātus paņēmienus ar tiem un īstenot šos veidus mijiedarbības procesā (Abykanova et al., 2016).

Runājot par kompetences veidošanas procesu, svarīgi ir noteikt ne tikai kompetences novērtēšanas kritērijus, bet arī labvēlīgāko laiku to attīstībai. Nedrīkst pārvērtēt studiju perioda svarīgumu augstskolā, uzskatot to par kādu starpperiodu, kura vērtība ir tikai tāda, ka tas ir sagatavošanas periods profesionālajai dzīvei un dzīvei kopumā. Studiju gadi nav gatavošanās dzīvei, bet pati dzīve, kas izteikti ietekmē personību.

Divu – piecu gadu studiju gadi jauniešu dzīvē ir nozīmīgs laika posms, kas piepildīts ar interesantiem, nozīmīgiem notikumiem, kas bieži vien nav saistīti ar nākamo darbu. Nereti pēc augstskolas beigšanas daudzi cilvēki atceras studiju gadus kā vislaimīgākos un interesantākos savas dzīves gadus. Bet ir arī daži no tiem, kuriem studentu laiki izraisa negatīvas atmiņas. Tas var būt saistīts gan ar nepareizu augstskolas profila izvēli, neveiksmēm personiskajā dzīvē, gan ar neprasmi iederēties audzēkņu un studiju vidē, neprasme sazināties

ar vienaudžiem un pasniedzējiem, neprasmi piedalīties sabiedriskajā dzīvē un produktīvi izmantot brīvo laiku u.tml., kas liecina par audzēkņa vai viņa atsevišķu izpausmes veidu sociālās kompetences trūkumu vai zemo līmeni. Tāpēc ļoti aktuālas ir savlaicīga sevis nenovērtēšanas un kompetenču neesamības diagnostika vai vājš sniegums sociālās kompetences komponentā, grūtības, kuras nāksies pārvarēt tās veidošanas un attīstības procesā.

Īpašu vērtību iegūst pašvērtējums kā kompetences veidošanas process, refleksīvā – vērtēšanas prasme, spēja kritiski novērtēt sevi un izteikt secinājumus. Jo, kopumā, kompetences pieejas būtība ir stimulēt visu izglītības mijiedarbības dalībnieku subjektivitātes izpausmes. Izglītības mijiedarbības subjekti (indivīdi un grupas, audzēkņi un pasniedzēji) izpauž savu subjektu īpašības (piemēram, aktivitāte, adaptivitāte, refleksivitāte, atbildība), ietekmējot tā gaitu un rezultātus.

Audzēkņa subjektivitāte izpaužas patstāvīgā spēju un personīgo īpašību pārveidošanā sociāli un profesionāli nozīmīgās īpašības. Pašnovērtējums ir savdabīgs atskaites punkts, paškontroles un pašregulācijas līdzeklis. Autore, pamatojoties uz veikto teorētisko analīzi, var apkopot, ka pašnovērtējuma īpatnību apzināšana ar savas sociāli psiholoģisko kompetences pilnveide.

Pētījumos biežāk ir pieņemti četrus komponentu sociāli psiholoģiskās kompetences struktūra, kas sastāv no kognitīva, motivējoša, personiska un sociāla komponenta. Kognitīvais komponents ir novērtēts pēc intelekta līmeņa, kas nosaka spēju sistematizētai, plānveidīgai, metodiskai intelektuālajai darbībai. Motivācijas komponentu apraksta atsevišķu motīvu, vērtību, vajadzību kopums un novērtē personības aksioloģiskās ievirzes testi. Testu galvenais diagnostiskais elements ir personiskās vērtības kā subjekta attieksme pret parādību, dzīves faktu, objektu un subjektu, kuru nozīmīgums tiek vērtēts ballēs. Vērtību sarakstā ietilpst:

- kolektīva vērtība, citi cilvēki (augstākajos punktos nozīmīgāki par viņu interesēm un mērķiem),
- garīgā apmierinājuma vērtība (augstie punkti runā par interesenta, prieka un morālā apmierinājuma meklēšanu saskarsmē un darbībā),
- radošuma vērtība (augstie punkti liecina par vēlmi meklēt jaunus darba izpildes veidus, radošumu, savu radošo spēju realizāciju),
- dzīves darbības vērtība (augstākajos punktos vērojama aizrautība ar savas sociālās lomas realizāciju),
- sasniegumu vērtība (augstie punkti raksturo cilvēkus, kas tiecas uz konkrētu dzīves uzdevumu risināšanu, pašnovērtējuma paaugstināšanu),

- tradīciju vērtība (augstākajos punktos cilvēki tiecas ievērot noteikumus, tradīcijas),
- materiālās labklājības vērtība (tieksme pēc augstām ballēm uz materiālo labklājību),
- individualitātes vērtība (cilvēki ar augstiem punktiem vairāk vērtē savu neatkārtojamību, unikalitāti, savu viedokli) (Kalugin, 2015).

Koncepta unikalitāte ir pretrunīga vērtību attēlošana: sociālums un individualitāte, garīga apmierinātība un materiālā labklājība, radošums un tradīcijas, dzīves darbības un sasniegumi, kas ļauj veikt personīgo vērtību jomas diagnostiku, kā arī spriešanas stabilitātes (mainīguma) diagnostiku. Protams, ir arī daudzas citas pieejas un testi, kādā veidā iespējams noteikt personību veidojošās komponentes.

Uzskaitītās personiskās vērtības tiek īstenotas dažādās dzīves jomās (sociālajās jomās, kurās notiek cilvēka darbība), kuru saraksts ietver profesionālās dzīves, izglītības, ģimenes dzīves, sabiedrības aktivitātes, aizraušanās jomas. Šāda veida metodikas ir pievērstas individuālās vērtību sistēmas izpētei, labākai izpratnei par cilvēka rīcības un rīcības jēgu.

Savukārt personiskās sastāvdaļas izpēte ar R. Ketela daudzfaktoru izpētes metodoloģiju ļauj izpētīt tādas fundamentālus personiskos īpašības kā:

1. Ekstraversijas-intraversija raksturo cilvēka psihiskās dzīves virzību uz ārējo vai iekšējo pasauli un personības stresu.
2. Emocionalitāte ir temperamenta dinamiskais raksturojums, kas atspoguļo spēju emocionālo pārdzīvojumu, emocionālās noturības līmeni, pārdzīvojamo emociju kvalitāti un spēku, kas ietekmē darbības produktivitāti.
3. Dominance ir īpašība, kas raksturo indivīda dabisko tieksanos uz paaugstinātu un daudzveidīgu slodzi garīgā un psiholoģiskajā sfērā, lai efektīvi apgūtu pasauli.
4. Bažas nozīmē īpašu stāvokli (situatīvā trauksme) un temperamenta īpašību (paredzamais trauksmes stāvoklis dažādās dzīves situācijās). Augsts trauksmes līmenis samazina darbības efektivitāti.
5. Plastiskums raksturo spēju pielāgoties mainīgajiem darbības apstākļiem (Kline, 2015).

Visas uzskaitītās personības īpašības ir pietiekami noturīgas un attiecas uz profesionāla personības profesionālajām īpašībām. Sociālais komponents tika vērtēts pēc starppersonu attiecību struktūras ar sociometrijas metodoloģiju (neparametriskā forma).

Autores izvēlētie komponenti ir savstarpēji saistīti: personiskās vērtības ir saistītas ar stabiliem personiskiem veidojumiem, piemēram, ar personiskiem iezīmes elementiem, raksturu. Attīstītums, vērtīgums un vērtību jomas apzināšanās ir saistīta ar personības

intelektuālās attīstības līmeni. Pamatojoties uz individuālo vērtību, katram indivīdam, kas ietilpst šajā grupā, rodas vērtīga attieksme pret pašu kolektīvu kā sistēmas veselumu, kas ir liela loma grupas psiholoģiskās kopības veidošanā, savstarpējo attiecību veidošanā.

Zemāka pašapziņa var novest pie sasniegumiem un augstiem centieniem, kas orientēti, lai palīdzētu to kompensēt. Augsts pašvērtējums var stimulēt to pašu. Tie var būt liels motivētājs, lai sasniegtu augstākas vajadzības un vēlmes un augstāku pašapmierinātību. Socioloģijas ietekme var būt motivators. Tēvs, māte, radnieki, brāļi, māšas, tuvi kaimiņi, draugi, visu veidu kolēģi, autoritātes, iespējams, var ietekmēt indivīdus, lai viņi būtu motivēti censties panākt savu profesionālo attīstību (Fu & Chen, 2015).

Aizraušanās ar dažāda veida pārmaiņām var arī motivēt indivīdu. Ja indivīdi personīgi tiek vadīti uz sasniegumiem, bieži to sauc par “ambīcijām”.

Pašvērtējums ir veids, kā cilvēks domā un jūtas par sevi un cik labi viņš dara viņam svarīgas lietas. Tā ir pārliecība par sevi. Tā ir pašapziņa un pašcieņas kombinācija – pārliecība, ka jūs esat kompetents, lai tiktu galā ar dzīves izaicinājumiem.

Cilvēki, kas ieņem kādu amatu, ir kāds profesionālis, var izprast, ka sabiedrībā ir jāattīsta indivīdi ar veselīgu, adekvātu vai mēreni augstu pašvērtējumu, ko raksturo iecietība un cieņa pret citiem. Indivīdi, kas uzņemas atbildību par savu rīcību, ir godīgi, lepojas ar saviem sasniegumiem, ir pašmotivēti, vēlas uzņemties risku, spēj izturēties ar izpratni pret kritiku, meklēt izaicinājumus un kontrolēt savu dzīvi. Tie ir cilvēki, kas apliecina, konstruktīvi, atbildīgi un uzticami. Pašvērtējums un cilvēka Ego ir apgriezti saistīti. Persona ar zemu pašapziņu ir ļoti jutīga (Koddebusch & Hermann, 2018).

Kompetence ir būtiska, lai gūtu panākumus darbavietā, profesionālo sasniegumu un personīgo apmierinātību. Bet bez pārliecības kompetence kļūst nestabila. Un diemžēl pārāk daudz pilnīgi spējīgu profesionāļu trūkst sevis uzticības. Uzticības veidošanai nav nepieciešama pilnīga personības atjaunošana, tomēr pašvērtējumam ir liela nozīme (Gabrys-Barker, 2018). Profesionālā identitāte un audzēkņu kompetenta ētiskā uzvedība parasti tiek attīstīta, iekļaujot profesionālās vērtības izglītības programmā. Neskatoties uz šīs pieejas ieviešanu, audzēkņi turpina izteikt grūtības pārvaldīt ētiskos konfliktus, kas radušies praksē. Kādā pētījumā aplūkotas attiecības starp profesionālajām vērtībām, pašvērtējumu un ētisku lēmumu pieņemšanu. Tika konstatēta nozīmīga pozitīva saikne ($p < 0,05$) starp audzēkņu profesionālajām vērtībām un pašvērtējuma līmeņiem. Šī pētījuma rezultāti var būt noderīgi pedagogiem, kuru centieni ir vērsti uz profesionālās identitātes attīstības veicināšanu un kompetento ētisko uzvedību, ņemot vērā pašvērtējumu (Babalola et al., 2016).

Izmaiņas sabiedrībā un darba pasaulē, pieaugoša vajadzība pēc mūžizglītības, apvienojumā ar izglītības politikas reformām, rada izaicinājumus izglītības sistēmai un

dažkārt rada stresa darba apstākļus, kas ietekmē pārliecību par savām spējām un spēju novērtēt sevi kā profesionāļus. Tomēr, ja pašvērtējuma prasmes ir attīstītas līdz ar profesionālo kompetenci, tad indivīdam ir izprotams, kāds ir zināšanu un prasmju iemaņu līmenis pēc noteiktiem kritērijiem, kas ir vēl jāapgūst, bet kādas ir stiprās profesionālās puses.

Profesionālā kompetence ir profesionālās darbības veikšanai nepieciešamo zināšanu, prasmju un atbildības kopums noteiktā darba situācijā – bet nav iespējama profesionālā darbība, ja indivīdam nav prasmju redzēt un vērtēt sevi vēlamās profesionālās darbības kontekstā – kādas ir savas stiprās puses, ko nepieciešams uzlabot un pilnveidot. Tādējādi pašvērtējums kā sevis vērtējums kopumā un pašnovērtējums profesionālās izglītības procesa ietvaros vēlāk atsaucas uz personas spēju attīstīt sevi profesionālā jomā.

Pašvērtējumu izglītības procesā attīsta ar noteiktu kritēriju palīdzību, salīdzinot savu spēju un zināšanu atbilstību šiem kritērijiem, prasmēm. Šeit liela loma ir skolotājam un izstrādātai kritēriju sistēmai. Ir būtiski audzēkņus ar to iepazīstināt un detalizēti izskaidrot, kā arī noteikt mērķi pašvērtējuma attīstībai ilgtermiņā – profesionālā izglītībā tas ir noteiktas profesionālās kompetences sasniegšana. Tālāk autore aprakstīt vērtēšanas kritērijus kā objektīvu atspoguļojumu audzēkņa veikumam, skolotāja lomu.

2. SKOLOTĀJA LOMA AUDZĒKŅA PAŠVĒRTĒŠANAS PRASMJU UN PROFESIONĀLĀS KOMPETENCES ATTĪSTĪBĀ

2.1. Skolotājs mūsdienu izglītības sistēmā

Maģistra darba otrajā daļā autore apskatīs skolotāja lomu audzēkņu pašvērtēšanas prasmju attīstībā, kā arī to, kāda ir mūsdienu pedagogija, pozitīvā tās procesa ietekme, kā arī izglītošanās specifiku darbā ar audzēkņiem ar speciālām vajadzībām. Maģistra darba otrās daļas mērķis ir vairāk raksturot skolas vides faktorus audzēkņu pašvērtējuma veidošanai.

Skolotāja profesija sabiedrībā visos laikos ir bijusi aktuāla un pieprasīta. Tieši no skolotāja daudzējādā ziņā ir atkarīga cilvēces nākotne. Skolas (izglītības iestādes) galvenais mērķis ir sagatavot daudzpusīgu attīstītu indivīdu, kurai ir nepieciešamā zināšanu, prasmju un iemaņu dzīves bagāža, kā arī jāprot audzināt personības ar augstu pašvērtējumu, kas mīl savu dzimteni, kas prot radoši piemēroties jebkurai lietai, kas ir sevi atradusi dzīvē. Šobrīd sakarā ar jaunievedumiem, kas notiek gan sabiedrībā, gan pašā izglītības sistēmā, skolotāja profesijas prasības ir ļoti augušas, kas prasa arī nopietnas pārmaiņas no paša pedagoga. Diemžēl mūsdienu skolotāja dzīves līmenis, sabiedrības attieksme pret izglītības vērtībām un skolēna personības audzināšana vēlama labāka, bet skolotāja loma šajā procesā ir ievērojami samazinājusies, kā pārsteidzošs varbūt ir fakts, ka skolotājam ir daudz problēmu, kas ir saistītas ar ekonomiski-sociālām pārmaiņām tajā pašā sabiedrībā. Daudzējādā ziņā ir atkarīgs skolotāja profesionālisms no tā, vai viņš jūtas veiksmīgs, radošs cilvēks, kas spēj būt skolotājs, daudz kas atkarīgs no skolotāja psiholoģiskā un emocionālā stāvokļa. Tomēr skolotāja loma izglītības sistēmā nekādā mērā nav mazinājusies.

Pirmkārt, skolotāja mūsdienu kompetencei jābūt pietiekami augstai, lai atbilstu laika prasībām. Šeit tiek ietverts izglītības līmenis, profesionālās izaugsmes iespējas, iespēja gūt daudzpusīgas papildu zināšanas. Ir dažādi kvalifikācijas paaugstināšanas kursi, turklāt ne tiem, kuri uzspiež izglītības iestādi tajos piedalīties, bet tos, kurus izvēlēties pats skolotājs, jo tie viņam ir interesanti un spēj dot mācīšanās procesā labas zināšanas (Schratz, 2010).

Otrkārt, pedagogiskā izglītība visos laikos atbilst valsts sociālajai politikai, uzturot to nesaraucamā saziņā un vienlaikus izpildot tā pasūtījumu noteikta tipa personības veidošanai. Izglītība, tai skaitā audzināšana, veicina vai nu augstu garīgo vērtību radīšanu, vai šaura speciālista veidošanu, ar noteiktu kompetenču kopu, ar specializētu funkciju, kas dzīvo tirgus apstākļu ietvarā. Lai arī pēdējā laikā izglītības sistēma ievieš kompetenču modeli – būtiski ir arī tas, ka audzēkņi ir vispusīgi attīstīti cilvēki, ne tikai tehniski prot izpildīt kādas specializācijas iemaņas (Biesta, 2017).

Sakarā ar iepriekš minēto, autore analizēja pedagoģisko klasiķu un mūsdienu teorētiķu pārdomas un diskusijas. Var teikt, ka izpratne par mūsdienu skolotāja profesiju ir ar tādām prasībām, kādas izvirzītas pagātnes domātāju darbos, pamata vērtības nav mainījušās.

Profesionālajā līmenī kā diagnostiskais instruments tiek izmantota metodika “Nepabeigts piedāvājums”. Topošajiem pedagogiem tiek piedāvāti izcilu cilvēku nepabeigti izteikumi par skolotāju un dots uzdevums pabeigt frāzes. Pēc piedāvātā uzdevuma rezultātiem var spriest par pedagoga personības profesionāli nozīmīgo īpašību izpratni dažādos studiju posmos. Secinājums ir tāds, ka profesijas apgūšanas gaitā topošie skolotāji nonāk pie līdzīgām atziņām, un, protams, zināšanām (Flores, 2016).

Skolotāja lomai un personībai visos laikos veltīja lielu uzmanību sabiedrība. Par skolotāju tulkošanas vārdnīca sniedz šādu definīciju: “Skolotājs – persona, kas māca kaut ko” (Savery, 2015). Skola kā izglītības sistēmas daļa vienmēr reaģē uz izmaiņām sabiedrībā. Skolotājs ir galvenais resurss skolā. Mainās sabiedrība, mainās prasības, mainās arī skolotājs. Šobrīd bieži dzirdam frāzes “jaunā paaudze”, “jaunā skola”, “jaunās paaudzes grāmatas”. Tātad skolotājam ir jābūt mūsdienīgam, atbilstošam laikmeta prasībām. Pedagoģiskais darbinieks ir fiziskā persona, kura ir darba, dienesta attiecībās ar izglītības iestādes veicošo organizāciju un veic izglītības darbības un (vai) izglītības darbības organizēšanas pienākumus. Lai gan tās ir darba attiecības – skolotāja profesija sniedz tālu pāri darba robežām – to nosaka darba attiecību „materiāls” – indivīdi, cilvēki ar saviem sapņiem un cerībām uz dzīves personisko un profesionālo izaugsmi (Popkewitz, 2018).

Saskaņā ar laikmeta prasībām skolotājs ir cilvēks, kurš nepārtraukti tiek pilnveidots gan mācību jomā, gan apgūst metodiku, formas, mācību tehnoloģijas. Šodien, kad jaunie valsts izglītības standarti tiek ieviesti skolās daudzās valstīs, skolotājiem ir liela atbildība par noteikumu izveidošanu skolēna personības attīstībai. Mainās sabiedrība, atbilstoši izglītības standartiem mainās pedagoģiskās darbības raksturs. Ja pedagoga uzdevums bija nodot zināšanas skolēniem, tad šodien pedagogam jāiemāca skolēniem kā iegūt zināšanas, veidot mācību darbību un skolēnu domāšanu, kā sevi redzēt un novērtēt sabiedrībā. Mācībās pastāvīgi notiek pārmaiņas, un ir svarīgi, lai skolotājs varētu pielāgoties mūsdienu apstākļiem. Runa ir par erudītu, aizraujošu un prasmīgu pedagogu. Nodot zināšanas ir daudz vienkāršāk nekā ieinteresēt skolēnu, projektēt skolēna izglītojošo vidi, iemācīt audzēkņiem pašam atrast nepieciešamās zināšanas, novērtēt sevi, veidot stundās atgriezenisko saiti (Migliaccio, 2015).

Autore uzskata, ka skolotāja darbs var būt efektīvs tikai tad, ja pedagogs ir profesionāli kompetents, tam ir zinātniski – teorētiskā un metodiskā sagatavotība, spēj noteikt audzēkņu grūtības iemeslus, sniegt nepieciešamo palīdzību, prognozēt skolēnu turpmākās darbības, prot plānot pedagoģisko darbību un māca plānot savu audzēkņu darbības. Ir svarīgi laikus redzēt

skolēnu grūtības un palīdzēt viņiem. Mūsdienu mācīšanās ir sadarbība, pedagoga un skolēna sadarbība. Skolotājs un skolēns ir partneri mācību procesā. Mūsdienīga mācīšana atšķiras no skolēnu aktīvā darba. Skolotāja uzdevums ir radīt pozitīvus apstākļus izglītības procesam.

Izglītības procesa realizācijas mērķis ir personīgs rezultāts. Liela uzmanība tiek pievērsta bērna personībai un ar personību notiekošajās izmaiņās mācību procesā, nevis zināšanu summā, kas uzkrāta mācību laikā skolā. Turklāt jaunas izziņas jomas, īpašību un personības īpašību veidošanās veiksmīgums un savlaicīgums tiek saistīts ar skolotāja aktīvu pozīciju. Visi dzīvojam informācijas tehnoloģiju laikmetā, kas strauji attīstās katru dienu. Pateicoties jaunajām datortehnoloģijām, radās iespēja saņemt informāciju un bagātināt izglītības procesa saturu. Šodien skolotājs nav vienīgais zināšanu avots, kā tas bija agrāk. Pateicoties mūsdienu tehnoloģijām, radās lieliska iespēja patstāvīgai skolēnu radošai un pētniecības darbībai. Lai iegūtu informāciju, nav nekādu šķēršļu ne skolotājiem, ne audzēkņiem (Knobel & Kalman, 2016).

Tomēr šobrīd vēl neviens moderns dators nevar iemācīt bērnam patstāvīgi domāt, salīdzināt, analizēt un izdarīt secinājumus. Šī joprojām ir skolotāja loma. Tieši pedagogs māca bērnam domāšanas darbības, tieši pedagogs piedalās skolēna intelektuālajā un tikumiskajā veidošanā. Skolotāji ir dažādi, bet ir viena kvalitāte, kas viņus apvieno – tā ir atbildība un pozitīva attieksme pret bērniem. Šī kvalitāte ir galvenais visos laikos. Skolotājs zina, jo vairāk pozitīvā tiek dots bērniem, jo vairāk viņš to saņem un personība attīstās. Bērns pavada 9-12 gadus skolas vidē, tāpēc var teikt, ka skola kļūst par otro māju. Vecākiem ir ļoti svarīgi, lai skolēnu skolas gadi tiktu pavadīti vērtīgu, gudru un cienīgu pedagogu klātbūtnē.

Ņemot vērā cilvēka psihes uzbūvi, ārpus socializēšanās cilvēks nevar kļūt pilnīgi veiksmīgs un laimīgs. Ir skaidrs, ka nav pietiekami labi zināt savu priekšmetu, darboties ar modernām metodēm, būt psiholoģiski un pedagoģiski sagatavotam. Nepieciešams augstāks pedagoģiskās meistarības līmenis, kultūra, zināšanu vēlme un vēlme meklēt, būt radošam. Pēdējā laikā pasaulē ir vērojama kopējā kultūras līmeņa samazināšanās. Garīgās vērtības ir zaudējuši savu aktualitāti noteiktiem sabiedrības slāņiem. Internets un televīzija arvien vairāk parāda vardarbīgas ainas, nevajadzīgu un nekvalitatīvu informāciju (Casey et al., 2016).

Pēc savas pedagoģiskās prakses autori satrauc šī situācija. Ir vērojams, ka mūsdienu pusaudžu valoda ir šokējoša. Pieaugošā paaudze uzsūc visu negatīvo un nekvalitatīvo. Nevar nesatraukt dažu jauniešu ciniskā attieksme pret tādiem jēdzieniem kā “godīgums”, “pieticība” un “inteliģence”. Garīgums kļūst par milzīgu deficītu, tāpēc šobrīd kā nekad aktuāls kļūst personības attīstības, noteikumu veidošanas, pašnoteikšanās un socializācija, pamatojoties uz socio-kultūras, garīgo morālo vērtību un sabiedrībā pieņemtajiem noteikumiem un uzvedības normām cilvēka, ģimenes, sabiedrības un valsts interesēs, audzināt harmoniski attīstītu

personību, cieši skolai sadarbojoties ar ģimeni. Bērns nonāk skolā 6-8 gadu vecumā ar noteiktu dzīves pieredzi. Ir zināms, ka cilvēka raksturs tiek veidots līdz 5 gadiem. Tieši agrā vecumā bērns iepazīstas ar apkārtējo pasauli, cilvēkiem, uzvedības normām sabiedrībā, tomēr skolas vidē ir iespējama ievērojama personības pilnveide.

Var teikt, ka mūsdienu skolotājs māca, rada apstākļus bērna iekšējo īpašību maksimālajai attīstībai, izglītojošajam procesam, māca bērnam kā pašam atrast nepieciešamās zināšanas, pilnveidoties mācību jomā, apgūst metodiku, formas, apmācības tehnoloģijas un pats galvenais – audzina personību. Vissvarīgākā parādība skolā, būtiskākais priekšmets, visdzīvākais piemērs skolēnam ir pats skolotājs. Viņš ir personificēta mācīšanas metode, pats audzināšanas principa iemiesojums.

Secināms, ka pedagogs/skolotājs ir cilvēks, kurš spēj radīt apstākļus radošo spēju attīstībai, attīstīt skolēniem tieksmi uz zināšanu uztveri, mācīt viņus patstāvīgi domāt, patstāvīgi formulēt sev jautājumus, izpētīt materiālu, pilnveidot viņu vajadzības, paaugstināt motivāciju par mācību priekšmetu, veicināt viņu individuālās tieksmes un dotības. Personības skolotājs, organizē un īsteno mācību – audzināšanas procesu, tā ir persona, kura ir speciāli apmācīta un profesionāli nodarbināta pedagogiskajā darbībā. Cilvēka garīgums, personības radīšana ir būtiska sociālā funkcija. Veicinot cilvēku kā visu materiālo un garīgo vērtību veidošanu un kā sabiedrības pamatvērtību, pedagogi tieši ietekmē sabiedrības produktīvo spēku attīstību, pievieno pieaugošo paaudzi visiem pasaules kultūras sasniegumiem un tādējādi rada priekšnoteikumus cilvēces tālākam progresam. Mūsdienu skolotājs ir pastāvīgajā radošajā meklējumā, kā arī meklējot atbildi uz aktuālu problēmjautājumu „ko mācīti skolēniem”.

2.2. Vērtēšanas kritēriji kā objektīvs atspoguļojums audzēkņa veikumam

Vadot izglītības procesa kvalitātes kontroli, nozīmīgs ir jautājums par izglītības procesa kvalitātes novērtēšanas kritērijiem. Kritērijs tiek saprasts kā zīme, uz kuras pamata tiek novērtēta klasifikācija, apgūtais u.tml.. Nepareizi izvēlētie kritēriji noved pie galīgo rezultātu formālās novērtēšanas. Teorijas analīze parādīja, ka izglītības procesa kvalitātes vērtēšanas kritēriju problēma ir daudzu zinātnieku dienas kārtībā.

Pedagogiskajā zinātnē un praksē esošo izglītības procesa kvalitātes kritēriju analīze ir ļāvusi izdalīt šādus blokus:

- audzēkņa izglītības kritērijus (personiska attiecība pret studējamo mācību materiālu un savas studiju darbības procesu, patstāvīgi izstrādātie mācību darba paņēmieni u.c.);

- kritēriji, kas ļauj novērtēt personisku un jēdzīgu attieksmi (tieša interese par priekšmetu, vērtējums par izglītojamo sociālā nozīmīguma izglītojamajiem u.c.);
- kritēriji, kas ļauj novērtēt patstāvīgi izstrādāto izglītojamo mācību darba veidu veidošanu; studiju programmas prasmes kritērijs (zināšanas par mācību vielas apgūšanu un apgūšanas līdzekļiem u.c.) (Ramdhani & Muhammadiyah, 2015).

Izglītības procesa pārvalde tiek uzskatīta par vienu no lielākās un sarežģītākās sistēmas – izglītības procesa kvalitātes vadības blokiem. Tiek piedāvāts novērtēt mācību stundu skaitu divos kritēriju blokos: pedagoga darba kvalitāti un izglītojamo zināšanu rādītājus nodarbības laikā. Pedagoga darba kvalitāti vērtē, izmantojot šādas kvalitatīvas īpašības:

- viņa darbības mērķtiecīgums nodarbībās;
- attiecību raksturs ar izglītojamiem;
- individuāla personiskā pieeja izglītojamajiem;
- diferencēta pieeja mācībām;
- pedagoga prasme saskaņot mācību materiāla saturu, mācīšanas metodes un izziņas darbības organizēšanas formas;
- izglītojamo zināšanu novērtēšanas objektivitāte, vērtējuma izmantošanas savienojums un atzīmes;
- dalībnieku zināšanu novērtēšanas efektivitāte;
- audzinošo ietekmju efektivitāte (Posavac, 2015).

Izglītojamo izglītojošās darbības kvalitatīvie rādītāji tiek veidoti no šādām pozīcijām:

- patstāvības līmenis, pašdarbība nodarbībās;
- attieksme pret mācību darbu;
- attieksme pret mācību priekšmetu, pedagogu, citam pret citu;
- objektīva izglītojamo darbības virzība uz izglītību un savas personības attīstību;
- izglītojoša interesenta esamība;
- audzinoša un attīstoša personības virzība, kas radusies mācību stundas laikā;
- zināšanas par faktisko materiālu un tā apguves līmeni (McCormick & James, 2018).

Tādējādi, izvērtējot izglītības procesa kvalitāti, ko veic, pamatojoties uz izstrādāto kritēriju sistēmu, tiek nodrošināts izglītības procesa kompleksais novērtējums. Daži teorētiķi norāda, ka pirmā un svarīgākā pārbaudījuma uzdevums ir kontrolēt apmācības procesu. Citi apgalvo, ka jebkuras zināšanu kontroles būtība ir iegūto rezultātu attiecināšana uz izvirzīto mērķi.

Mērķi nosaka kā konkrētu prasību pret vielas apguvi, izteiktu noteiktos rādītājos – apvienot ar audzēkņu vēlamu rīcību. Didaktiskā diagnostika organizatoriski procesuālajā aspektā tiek veidota kā kontroles un vērtēšanas darbība. Tiek norādīts, ka kontrol-vērtēšanas fakts pēc savas struktūras sastāv no šādiem elementiem:

- kontrol-vērtēšanas mērķis;
- kontroles, novērtēšanas un korekcijas objekts;
- etalons, ar kuru salīdzināms, novērtēts objekts;
- kontroles rezultātu;
- novērtēšanas kritērijs;
- izvērtēšana izvērstās kontroles raksturojuma veidā no izvēlētā kritērija viedokļa;
- atzīme;
- korekcijas līdzekļi;
- korekcijas rezultāts kā jauns kontroles darbības objekts (Moldovan, 2016; Niemi et al., 2016).

Pedagogi teorētiski darbības kontrol-vērtēšanas faktos iedala ārējos (pedagoga) un iekšējos (audzēkņu). Ārējos faktus var konstatēt, pārbaudīt un diagnosticēt. Konstatējoši fiksē faktus, ka darbs tiek veikts ar skolēniem (vai viņa personības kaut kādu kvalitāti), pamatojoties uz bināro vērtējumu “ir-nav”. Pārbaudītie fakti tiek iedalīti trīs grupās: galīgā rezultāta (nosegšana ar etalonu); operāciju (pakāpju) kontrole – izglītojamā darbības kartējums ar ieteicamo to izpildes algoritmu; pēc zināmiem nosacījumiem vai darbību parametriem, kuras bija jāizpilda skolēnam (Brownell & Jones, 2015).

Pedagoģijā izšķir šādus kontroles uzdevumus: noteikt izglītojamo gatavību uztvert un apgūt jaunas zināšanas (atjaunot iekšpriekšmetu un starppriekšmetu saiti); iegūt informāciju par patstāvīgā darba raksturu; noteikt grūtības un kļūdas, to rašanās iemeslus; noteikt organizācijas efektivitāti, metodes, mācību līdzekļus; noteikt pareizības pakāpi, apjomu, zināšanu dziļumu, skolēnu prasmes, kompetences.

Tradicionālajā didaktikā izveidotā kontroles sistēma galvenokārt ir orientēta uz spēju noturēt zināšanas un pielietot tās pēc pedagoga pieprasījuma, pārbaudot tikai to, par ko jautā skolotājs, kas rada formālismu un subjektismu izglītojamo sagatavotības novērtēšanā, kuras adekvātums un objektivitāte ne reizi vien ir bijusi nopietna kritiķe pedagoģiskajos pētījumos. Daļēji pētnieki, pētot skolēnu zināšanu noteikšanas un kvalitātes novērtēšanas problēmas, norāda, ka piemērojamajām zināšanu kontroles formām ir būtiskas nepilnības, kuru rezultāts ir informatīva viennozīmība, neatbilstošs un vienpusīgs vērtējums (Gertler et al., 2016).

Saistībā ar profesionālās kompetences vērtēšanu autore nepilnības audzēkņu sasniegumu izvērtēšanai saista ar mērķtiecību, ar zināmu vienpusību mācību procesa mērķu

noteikšanā, ar pedagoģiskajā praksē nostiprinātajiem vērtējumiem ar balles atzīmi (vienkāršības un pieejamības dēļ). Būtiski ir norādīt, ka tikai balles atzīmes kā audzēkņu profesionālo prasmju sasniegumu vērtēšanas līdzekļi, ja nav instrumentāla pieeja, kas ļauj arī citādi novērtēt sasniegumus, nevar nodrošināt nepieciešamo kvalitātes kontroles un vērtēšanas procesa efektivitāti. Autore secina, ka vērtējumu subjektivitāte un rezultātu nereproducēšana ir galvenais, kas nosaka kontroles nepilnību ar tradicionālajām metodēm, un uz šā pamata uzskata, ka pirmo un galveno uzdevumu pārvarēšana profesionālajā izglītībā audzēkņu zināšanu kvalitātes subjektīvajai kontrolei ir mācību mērķu diagnostiskas noteikšana un materiālu izstrāde objektīvai kontrolei.

Izglītības standartizācijas apstākļos tas nav tikai vēlams, bet arī absolūti nepieciešams un neprasa pierādījumus. Turklāt pēdējā laikā ir prakse apvienot objektīvu kontroles metodi ar testēšanu, kuras rezultāti ir viennozīmīgi un reproducēti. Autorei pedagoģiskās literatūras analīze ļāva izdalīt šādus testēšanas jēdzienus: testēšana – process un testu piemērošanas rezultāts mērīšanas objekta īpašību pētīšanai un novērtēšanai; mērķtiecīgs, vienāds visiem pārbaudāmajiem apsekojumiem, kas tiek veikti stingri kontrolētos apstākļos, kas ļauj objektīvi izmērīt pētāmos pedagoģiskā procesa raksturojumus (Darling-Hammond, 2015).

Šo definīciju ārējā atšķirība neliedz atklāt tajās līdzību, kas ir tāda, ka abas definīcijas satur jēdzienus, kas ietver priekšstata apjomu. Tā pirmajā gadījumā ir jēdziens un dimensija. Otrajā gadījumā, pievēršot uzmanību jēdzienam “apsekot”, kas nozīmē: veikt apskati, darbībai vai kāda cita darbība ir pārbaude un izmērīšana. Jēdziens “testēšana” bieži identificējas ar jēdzienu “testa kontrole”, kura pamatā ir testi – speciālie uzdevumi, kuru izpilde (vai neizpilde) apliecina, ka audzēkņiem ir noteiktas zināšanas un prasmes.

Testa kontrole tiek uzskatīta par objektīvu apguves kvalitātes kontroles metodi, kurā tiek izmantotas īpašas kontroles procedūras, kas balstītas uz speciāli izveidotiem materiāliem. Testa kontroles priekšrocības mācību procesā ir acīmredzamas. Testi ļauj īsā laika periodā pārbaudīt visu skolēnu zināšanas, noteikt mācību vielas apgūšanas līmeni, noteikt nepilnības viņu zināšanās. Iegūtie rezultāti dod iespēju pasniedzējam salīdzināt dažādu metožu efektivitāti, ko tā izmanto mācību stundās, un noteikt savu darba rezultātu. Turklāt zināšanu pārbaudei ir virkne priekšrocību pret citām kontroles metodēm, jo tā ir devusi iespēju pārbaudīt plašu izpētītā materiāla apjomu ar nelieliem apjomiem un ātri diagnosticēt skolēnu mācību materiālu apgūšanu. Turklāt stingra zināšanu pārbaudes procedūra praktiski izslēdz subjektismu. Sistemātiskums testa kontroles piemērošanā parasti veido apmācāmos disciplinētību un tiekšanos pēc sacensībām (Sellar, 2017).

Autore vēlas uzsvērt, ka profesionālās kompetences apguves efektivitātes kritērijiem jābūt objektīviem, salīdzināmiem, jā satur būtiski svarīgi rādītāji un jābūt noturīgiem noteiktā laika posmā. Galvenie efektivitātes kritēriji ir profesionālās meistarības rādītāji:

- patstāvība profesionālajā darbībā, kas paredz optimālās tehnoloģijas izvēli, kas nodrošina augstu kvalitāti un darba ražīgumu;
- spēja diagnosticēt ražošanas situāciju, pieņemt lietderīgu lēmumu, prasmi veikt regulāru paškontroli;
- tehnisko prasību izpilde, darba drošības ievērošana, ilgtspējīgu pozitīvu rezultātu iegūšana;
- darba ražīgums — ilgtspējīgu laika un izstrādes normu izpilde;
- prasme racionāli izmantot darba laiku, tieksmās uz augstas veiktspējas darba metožu apgūšanu, visefektīvākajiem darba organizācijas veidiem;
- profesionāli orientēta domāšana, kas izpaužas aktīvās novērošanas, analīzes, izstrādāšanas un rīcības stratēģijas spējās;
- kritiskās pašanalīzes un paškontroles spēja;
- darba kultūra – racionāla darba procesa plānošanas spēja, optimālu paņēmieni un darba veidu izvēle, tehnoloģiskās disciplīnas ievērošana;
- radoša attieksme pret darbu – spēja ieviest darba procesā inovatīvu tehnoloģiju;
- izrādīt iniciatīvu racionalizācijā un izgudrojumā;
- atbildība par profesionālo uzdevumu veikšanu u.c.

Jaunu tehnoloģiju ieviešana, ražošanas un servisa datorizācija, atbildības pieaugums un izdzīvošanas nepieciešamība stingrās konkurences līmeņos automātiski veido potenciālos bezdarbniekus, kuriem nepiemīt šīs īpašības.

Kritēriju komplekss, ar kuru operē pasūtītājs – profesijas pieprasītājs, variēsies gan pēc struktūras, gan prioritātēm, tas ievērojami atšķirsies no kritērijiem, kuri ir svarīgi skolēniem, bet tieši balstoties uz šo kompleksu, pasūtītājs var koriģēt mācību iestādes izglītības darbību, lai profesionāli sagatavotais absolvents atbilstu konkrētās profesionālās darbības prasībām. Profesionālās darbības efektivitātes kritērijus nosaka, veicot noslēguma testus un izmantojot profesionālos paraugus, kā arī pārbaudes laikā, kas noteikts noteiktās nozares uzņēmumos – kas tad ir jāzina konkrētam speciālistam.

Profesionālās spējas, zināšanas, prasmes un iemaņas, kuras var īstenot absolvents, vērtē kā tās individuālās iespējas, kurām jāatbilst profesionālās izglītības standarta prasībām, bet atsevišķos gadījumos speciālu normatīvu (Būvnoteikumi, Ceļu satiksmes noteikumi u.c.).

Audzēkņu zināšanu kvalitatīvu novērtējumu var veikt šādi rādītāji:

- zināšanu dziļums, kas raksturo apzināto būtisko saikņu skaitu ar citiem, ar to saistītiem;
- zināšanu efektivitāte, kas paredz skolēnu gatavību un prasmi piemērot tos līdzīgās un variatīvās situācijās;
- sistēmiskums, ko nosaka kā zināšanu kopums skolēnu apziņā, kura struktūra atbilst zinātniskās zināšanas struktūrai;
- zināšanu apzināšanās, kas izpaužas savstarpējā saprašanā starp tām, zināšanu iegūšanas veidi, prasme to pierādīt.

Kā piemēru mācību rezultāta efektivitātei autore apkopoja zināšanu dziļuma rādītāja izmaiņas atkarībā no apguves līmeņa:

1. līmenis (uzzināšana) – skolēns tikai atšķir šo objektu vai darbību no to analogijas, uzrādot formālu iepazīšanos ar izpētes objektu vai procesu, ar to ārējiem, virsmas raksturlielumiem

2. līmenis (reproducēšana) – skolēns var ne tikai izvēlēties, pamatojoties uz vienu vai citu priekšmetu vai parādību, bet arī dot priekšstatu, atlasīt mācību materiālu.

3. līmenis (produktīvā darbība) – skolēns ne tikai rāda izpratni par funkcionālo atkarību starp pētāmajām parādībām un prasmi aprakstīt objektu, bet arī risina uzdevumus, aptverot cēloņsakarības saites, prot sasaistīt pētāmo materiālu ar praksi, ar dzīvi.

4. līmenis (transformācija) – skolēns spēj mērķtiecīgi izmantot attiecīgās zināšanas radošo uzdevumu risināšanas gaitā, izstrādāt jaunus paņēmienus un to risināšanas veidus.

Līdzīgi tiek vērtēta zināšanu apguve par katru kvalitatīvu rādītāju visos iesniegtajos līmeņos. Turklāt iespēja ir novērtēt aprēķinātos uzdevumus katrā līmenī, izmantojot šādus rādītājus:

- apgūto zināšanu apjoms;
- mācību vielas apguves ātrums;
- apguves stiprība;
- apguves precizitāte u.c.

Definīcija ietver piecus vērtēšanas kritērijus, kas jāizmanto, novērtējot attīstības intervences: atbilstība, efektivitāte, produktivitāti, ietekme un ilgtspējība. Tie ir vispārīgi kritēriji, kas jāizmanto kā pamats, lai izstrādātu vērtēšanas jautājumus, izmantojot visus vērtēšanas tematus, t.i., no vienas intervences līdz tematiskajam un novērtēšanas veidus, piemēram, kopīgs novērtējums. Kopumā šie pieci kritēriji sniedz lēmumu pieņemējam būtisko informāciju un norādes, lai saprastu situāciju un noteiktu, kas jādara tālāk.

Atbilstība: Cik lielā mērā attīstības intervences mērķi atbilst saņēmēju prasībām, valstu vajadzībām, vispārējām prioritātēm un partneru un līdzekļu devēju politikai. *Produktivitāte:*

Mērījums par to, cik ekonomiski resursi / ieguldījumi (līdzekļi, zināšanas, laiks utt.) Tiek pārvērti rezultātos. *Efektivitāte*: Cik lielā mērā tika sasniegti vai tiek sagaidīti attīstības intervences mērķi, ņemot vērā to relatīvo nozīmi. *Ietekme*: Pozitīvās un negatīvās, primārās un sekundārās ilgtermiņa sekas, ko rada tieša vai netieša, paredzēta vai neparedzēta attīstības intervence. *Ilgspējība*: Attīstības intervences ieguvumu turpināšana pēc lielas attīstības palīdzības pabeigšanas. Ilgtermiņa ieguvumu iespējamība. Laika gaitā noturība pret neto ieguvumu risku.

Autores pētījuma kontekstā ir būtiski precīzi kritēriji un rādītāji, pēc kuriem var diagnosticēt audzēkņa pašvērtēšanas prasmes, turklāt te ir jāveido ar akcentu, ka tie ir izstrādāti, orientējot uz audzēkņiem ar īpašām vajadzībām.

2.3. Pozitīva pedagogiskā procesa nozīme vērtējuma organizācijā

Autores izvēlētais tēmas aktualitāte ir arī tāda, ka tikai pozitīva doma ļauj cilvēkam iegūt iekšējo harmoniju un apzināties savas dzīves patieso jēgu un savu mērķi. Īpaši tas ir jāakcentē darbā ar audzēkņiem ar speciālām vajadzībām, kuriem ir dažādas veselības problēmas, kur vēl jo vairāk uzsverama pozitīva un atbalstoša atmosfēra. Šādu tematu diskusija pedagogijā, tai skaitā, arī ir ar mērķi akcentēt skolas audzēkņu uzmanību pozitīvi domāt un dzīvot iedvesmoti, kas palīdz audzināt atbildības sajūtu par savām domām, vārdiem un rīcību.

Pēc definīcijas pozitīva domāšana ir dabisks dzīves process, harmonija ar ārpusauli, savas normas saglabāšana apziņā un visu dzīves procesu organizēšana (Peale, 2012). Pozitīva domāšana stundās mijšakarībā ar "pašapziņu" palīdz radīt mīlestības, uzticības, iedvesmojoša radošuma atmosfēru. Cilvēka dzīve par 10% sastāv no tā, kas ar viņu notiek, un par 90% no tā, kā cilvēks izturas pret notiekošo, tāpēc pozitīvā domāšana ir varens spēks. Optimistiskais noskaņojums sevī ietver pozitīvus momentus, tāpēc pozitīva noskaņa rada pārliecību par sevi, veicina pašvērtējuma paaugstināšanos (Tsutsui & Fujiwara, 2015).

Pozitīvās domāšanas sastāvdaļas ir vairākas, proti:

- iekšēja laimes izjūta (māksla būt laimīgam – ir vajadzīgs mērķis, uz kuru tiekties, ir jāprot dalīt priekus ar citiem, jāsaņem prieks, ja palīdz cilvēkiem, ir jābūt nedaudz mazam bērnam, jāpiemīt humora izjūtai, jāprot piedot, jābūt dažiem sirsnīgiem draugiem, jāprot sadarboties ar dažādiem cilvēkiem, būt laimīgam ģimenes lokā, jāprot cienīt citus cilvēkus, reizēm jāļauj sev atslābināties);
- attieksme pret grūtībām (drosmīga un apņēmīga, prot palikt mierīgs sarežģītās situācijās);
- pozitīvi apgalvojumi domās un runās (jāprot dalīt prieku ar citiem);

- veiksmīgas pagātnes pieredze (pozitīvi noskaņoti cilvēkiem piešķir pārliecību);
- cilvēka sazināšanās loks (pie pozitīvi noskaņoti cilvēkiem tiecas apkārtējie) (Wilson, 2017b).

Slavenais franču apgaismotājs, filozofs Žans Žaks Ruso (*Jean Jacques Rousseau*) uzskatīja, ka tikumiskajā audzināšanā ir trīs galvenie uzdevumi:

1. labsirdīgu jūtu izstrāde;
2. labu spriedumu attīstīšana;
3. labas gribas audzināšana (Rousseau, 2018).

Jāakcentē, ka bērnam ir jāattīsta pozitīvas emocijas, kas vērstas uz humānu attieksmi pret cilvēkiem, laipnību, līdzjūtību. Tas viss tiek panākts nevis ar mācībām, bet gan ar tiešo saskarsmi ar labiem cilvēkiem un labiem piemēriem. Dižais humānists Ruso cīnījās par to, lai mācīšanās procesā audzēkņi priecātos par dzīvi, patstāvīgi taustīdamies un vērojot apkārtējo pasauli, apmierinot zināšanu slāpes (O'Hagan, 2017).

Humānās pedagoģijas un pozitīvās psiholoģijas teorijas avoti akcentē to, ka morālās garīgās izglītības integrācija pedagoģiskajā procesā iespējama tikai tad, ja izmanto tikai pozitīvas un humānās metodes. Piemēram, "Pozitīvais noskaņojums" ir metodiskais paņēmieni, ko izmanto pašizziņas nodarbībās. "Pozitīvs noskaņojums" notiek nodarbības sākumā, radot labvēlīgu atmosfēru stundas norisei.

Atbilstoši pedagoģijas metodiskajām vadlīnijām - "Pozitīvais noskaņojums" ir metodiskais paņēmieni, kad pilnīgā klusumā vai klusas mūzikas pavadījumā veido skolas audzēkņu apziņā skaistus tēlus, fantāzijas un asociācijas. Šajā nolūkā tiek izmantots arī atbilstošs videoklips (videofilma, multfilma u.c.). Skolotājs runā lēni un mierīgi, klusi un nosvērti, ar nelielām pauzēm. Skolēnam tiek regulēts sirds un elpošanas ritms, samazinās ķermeņa sasprindzinājums, tiek noņemts stress. Audzēknis var koncentrēt savas domas, apdomāt savu iekšējo "Es", labāk apzināties savas jūtas un emocijas. Skolotājam, veicot šo vingrinājumu, ir ieteicams pievērst īpašu uzmanību audzēkņa pozai, viņa elpošanai, spējai atslābt (Wang et al., 2017).

Autore uzskata, ka šī metode būtu praktizējama ikdienā izglītības iestādēs, mācību stundās, jo dotais piemērs parāda, kā tiek stimulētas pozitīvas emocijas, jūtas, refleksija kopumā. Kad nepieciešams, tiek izmantota relaksācija, iztēles iniciēšana, pāreja uz jaunu materiālu stundā, kas labvēlīgi ietekmē audzēkņus, attīsta viņu iztēli, pozitīvi ietekmē uzvedību grupā. Klausīšanās laikā skolēniem jāpaskaidro, lai viņi sēž mierīgi, atslābināti, vēlams ar aizvērtām acīm un uzmanīgi klausās mūziku. Tas palīdz attīstīt uzmanību,

koncentrēties uz noteiktu objektu, nomierina nervu sistēmu, veicina ķermeņa atslābšanu, harmonizē iekšējo stāvokli.

Kopumā pozitīvās domāšanas noteikumi, kurus var izmantot pedagoģiskajā darbībā, un kas veicina mācību un vērtēšanas procesu, galvenokārt ir šādi:

1. Nepieļaujiet dominējoši negatīvas domas, izturēties pret visiem ar mīlestību un cieņu.
2. Kontrolēt negatīvās domas, nevajadzīgās un nepatīkamās emocijas.
3. Izveidot pozitīvu saziņas loku ar interesantiem cilvēkiem.
4. Domāt par savu nākotni pozitīvi un ar prieku.

Tomēr kā teicis latviešu klasiķis: pastāvēs, kas mainīsies (Rainis). Pedagoģijā arvien straujāk ienāk dažādas pārmaiņas, inovācijas, procesa un metožu uzlabojumi. Tie ir jāpieņem ar pozitīvu izaicinājumu, arvien paturot prātā, ka būtiskākais izglītības procesā ir labākais iespējamais rezultāts audzēkņu personiskajā un profesionālajā attīstībā. Bet jaunumi, kā zināms, rada spriedzi pedagoģiskajā kolektīvā, turklāt skolotājs cenšas noslēpt nesavietojamus pārdzīvojumus, kas noved pie dziļa konflikta ar sevi.

Sakarā ar to pedagogu pozitīvās attiecības inovācijas darbības procesā ir viena no aktuālajām psiholoģiskās zinātnes problēmām. Pozitīvas attiecības ir lielākā mērā nekā negatīvas, saistītas ar reālu mijiedarbību ar citu cilvēku, un tās ir daudz spilgtākas ne tikai vispārējās, kā arī ietver sevī sociāli psiholoģiskas likumsakarības.

Īpaša nozīme tiek dota attiecību problēmai pedagoģiskajā darbībā. Ar šo problēmu nodarbojās daudzi pasaules zinātnieki un izglītības procesu pētnieki. Pedagoģiskajā darbībā lielā mērā tiek skatītas attiecības starp skolotājiem un skolēniem, bet nevar aizmirst, ka skola ir arī pedagogu kolēģi, atbalsta un tehniskais personāls, skolas vadība.

Autore secina, ka, neraugoties uz vienpersoniskās saskarsmes problēmu pietiekamu izpēti, pozitīvs attiecību pols, atšķirībā no negatīvā pētījuma ir ievērojami mazāks. Aizsargmehānismi, vardarbība, agresija, destruktivitāte tiek pētīta vairāk nekā radošums, konstruktīva mijiedarbība, veicināšana un altruisms.

Pozitīvi tendētu pētījumu aktualitāti nosaka arī pedagoģiskās prakses pieprasījumi. Lielākā daļa skolotāju, atzīmējot mūsdienu skolas pāreju jaunā statusā, vienlaikus redz tās aktuālo grūtību iemeslus “mūžīgi” - nepietiekama materiālā nodrošinātība, ģimenes novēršanās no audzināšanas procesiem, izglītības prestiža kritums sabiedrībā u.c. Iekšējie iemesli – skolotāja sociālā apātija, viņa negatīvība izmaiņām – tiek atzīmēta ievērojami retāk.

Nozīmīgu lomu inovācijas darbības īstenošanā ir prasmei sazināties, tā ir pedagoga personības īpašība: no vērtību, uzskatu sakritības pakāpes, inovatīvo procesu dalībnieku uzskatiem, viņu attiecībām vienam pret otru ir atkarīga psiholoģiskā veselība, tā vai cita jaunieveduma vai uzlabojumu ieviešanas veiksmīgums (Whitty, 2017).

Vienlaikus pozitīvas attiecības uzlabojumu ieviešanā, straujā attīstības darbības īstenošanā nav pietiekami pētītas pedagoģiskajā psiholoģijā. Pozitīvu attiecību savstarpējās attiecības un efektīvas darbības sekmības noskaidrošana ir svarīga skolotāja psiholoģiskā atbalsta programmu veidošana.

Tas arī ir saistīts ar paša pētījuma objekta sarežģītību – pedagoģu, kā arī ar zināmu piesardzību, lai izskatītu jauninājumu ieviešanu pedagoģiskajā procesā, ar stereotipa izplatīšanu, ka jebkuri jauninājumi vai uzlabojumi, pārmaiņas vispār noved pie skolēnu pārslodzes, skolēnu nervu un fizisko spēku izsīkšanu, skolotāja garīgās veselības traucējumiem. Tāpēc rodas vēl viena pretruna, proti, pretruna starp pedagoģiskās prakses vajadzībām, lai pārvarētu skolotāja diskomfortu mācību un pārmaiņu darbības procesā, konfliktspēju visu tās dalībnieku pedagoģiskajā mijiedarbībā izglītības iestādēs un ierobežotā tehnoloģija, metodes, kā arī pedagoģu pozitīvās attieksmes veidošanās. To akcentē 2017. gada pētījums, kurā ir secināts, ka ASV izglītībai ir vajadzīgas efektīvas mēroga inovācijas, kas var palīdzēt radīt nepieciešamos augstas kvalitātes mācību rezultātus visā sistēmā. Izglītības inovāciju galvenā uzmanība jāpievērš mācīšanas un mācīšanās teorijai un praksei, kā arī apmācāmajam, vecākiem, sabiedrībai, sabiedrībai un tās kultūrai. Tehnoloģiju lietojumprogrammām ir vajadzīgs stabils teorētiskais pamats, kura pamatā ir mērķtiecīga, sistēmiska izpēte un pareiza pedagoģija. Viena no svarīgākajām pētniecības un inovācijas jomām var būt mācīšanās izmaksu un laika efektivitāte. Inovācijas izglītībā, kā arī izglītības sistēma tiek uzskatītas par sabiedriskas pārraudzības sistēmu, kas parāda to savstarpējās attiecības un savstarpējo atkarību visos līmeņos. Jauninājumu kvalitātes un apjoma paaugstināšana izglītībā pozitīvi ietekmēs pašas izglītības iespējas un sniegs labumu visai sabiedrībai. Oriģinalitāte ir sistēmiskā pieeja izglītībai un izglītības inovācijām, piedāvājot visaptverošu inovāciju klasifikāciju; atklājot jauninājumu šķēršļus, jaunus argumentus par tehnoloģiju pielietošanas efektivitāti un izglītības efektivitāti laikā (Serdyukov, 2017).

Kopumā secināms, ka nepieciešams savienot gan pozitīvas domāšanas, atvērtību jaunajam un pedagoģisko pieeju pamatnostādnes, gan veicināt audzēkņos pozitīvu pieeju, labu vārdu veikšanu, pozitīvu saskarsmi klasē un starp skolēniem un skolotājiem. Pēdējos divos gadsimtos klasiķi un izcili pedagogi akcentē humānisma, domāšanas, sadarbības un citu pozitīvo aspektu labvēlīgo ietekmi uz personības attīstību un efektīvu mācību procesu, labiem un plānotiem mācību procesa rezultātiem. Protams, autores pētījuma kontekstā ir jāņem vērā izglītības specifika darbā ar audzēkņiem ar speciālām vajadzībām.

2.4. Izglītošanās specifika darbā ar audzēkņiem ar speciālām vajadzībām

Autores profesionālā pieredze ir izglītības iestādē ar audzēkņiem ar speciālām vajadzībām. Tādēļ tēmas pilnīgas izpratnes kontekstā ir jārūnā par situāciju, ar ko ir specifiska pedagoģiskā darbība ar šādiem audzēkņiem. Protams, audzēkņi ar speciālām vajadzībām ir visā pasaulē, tomēr autore koncentrēsies uz situāciju Latvijā.

Pēc LR Izglītības ministrijas informācijas integrēto izglītojamo ar speciālajām vajadzībām skaita īpatsvars vispārizglītojošās izglītības iestādēs ISCED 1-3 (%) no kopējā izglītojamo skaita 2017. gadā bija 10%. Integrācija un iekļaušana notiek, pamatojoties uz IAP 2014–2020 virsmērķi: kvalitatīva un iekļaujoša izglītība personības attīstībai, cilvēku labklājībai un ilgtspējīgai valsts izaugsmei, ko veido trīs lieli bloki:

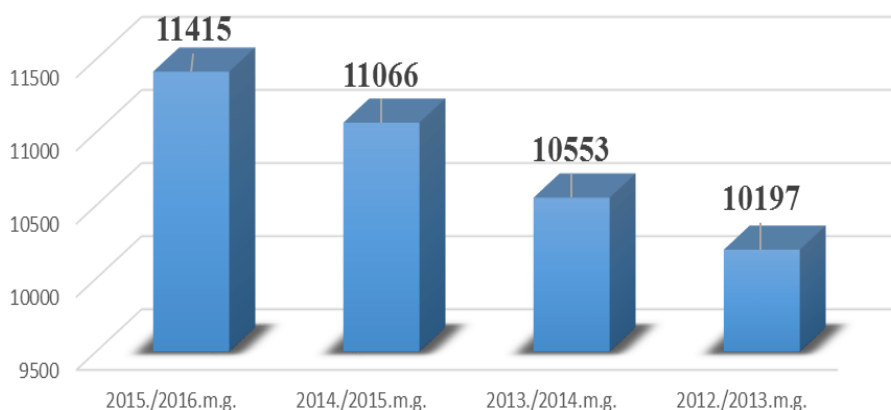
- Izglītības vide, tai skaitā: uz zināšanu sabiedrībā pieprasītām kompetencēm orientēta, radošumu un veselīga dzīvesveida veicinoša izglītības satura pilnveide, 21.gs. atbilstīgas izglītības vides un izglītības procesa nodrošināšana, iekļaujošās izglītības principa ieviešana.
- Individīda kompetence, tai skaitā: karjeras izglītības attīstība un pakalpojumu pieejamība, priekšlaicīgi mācības pametušo un izglītību neieguvušo skaita samazināšana.
- Efektīva pārvaldība, tai skaitā: izglītības kvalitātes monitoringa sistēmas pilnveide, izglītības starptautiskā konkurētspēja (IAP 2014 – 2020, 2013).



2.1. att. Iekļaujošās izglītības mērķgrupas (Izglītības ministrija, 2015)

Audzēkņi ar speciālām vajadzībām ir viena no mērķgrupām, par kurām tiek runāts iekļaujošās izglītības kontekstā (skat.2.1.att.). Atbilstoši valsts statistikas datiem, speciālo skolu skaits valstī pakāpeniski samazinās, bet pieaug tajos apmācāmo audzēkņu skaits (skat.2.2.att.), savukārt integrēto audzēkņu skaits vispārīgās izglītības iestādēs procentuāli pieaug – iepriekšējos mācību gados pārsniedzot 50%, salīdzinājumā ar 2009./2010.m.g., kad bija integrēti tikai 20% no visiem audzēkņiem ar speciālām vajadzībām.

Speciālās izglītības iestāžu skaita izmaiņas pēdējos gados: 2014./15.m.g. – 60, 2013./14.-2011./12.m.g – 61, 2017./2018.m.g. – 56. Satraucoši ir tas, ka audzēkņu skaits ar speciālām vajadzībām ievērojami pieaug. Tendences liecina, ka šāda situācija ir kopsolī ar veselības tendencēm sabiedrībā, gan vides piesārņojuma, stresa un dažādu veselībai kaitīgu paradumu rezultātā slimību un dažādu veselības traucējumu skaits iedzīvotāju vidū palielinās.

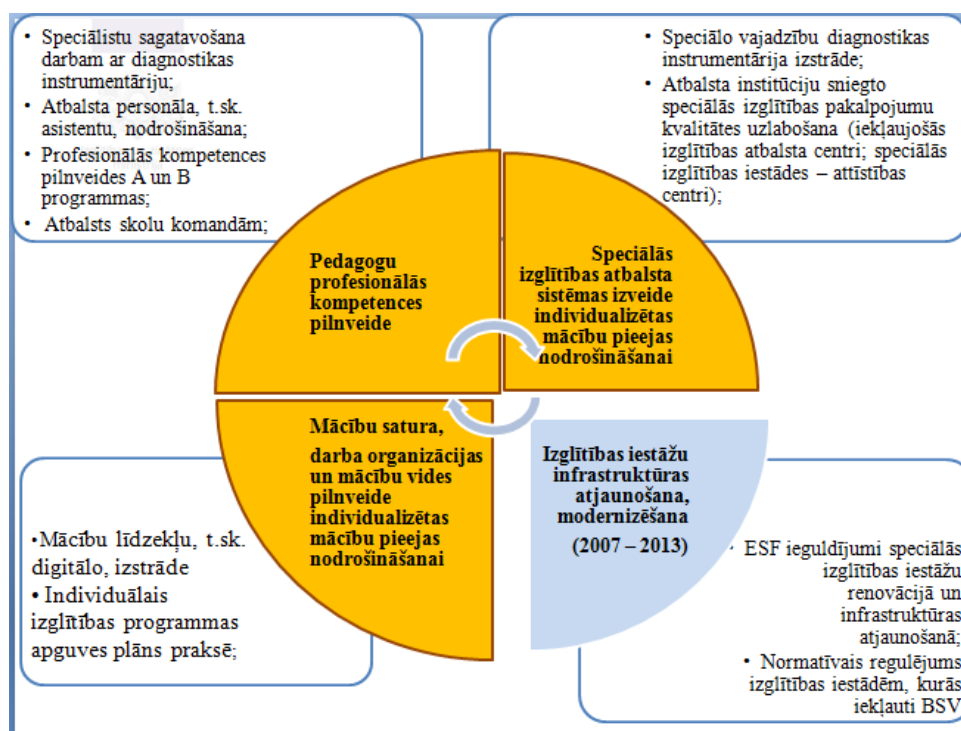


2.2. att. Izglītojamo ar speciālām vajadzībām kopējā skaita izmaiņas – pēdējie pieejamie apkopotie oficiālie dati (Izglītības ministrija, 2015)

Gan speciālās, gan vispārīzglītojošās izglītības iestādēs edagoģiskais darbs ar audzēkņiem ar speciālām vajadzībām prasa komplicētas sistēmas izveidi un attīstību (skat.2.3.att.).

Atbilstoši 2017. gadā veiktajam pētījumam par bērniem ar speciālām vajadzībām sniedzamo atbalsta pakalpojumu izmaksu modeli iekļaujošās izglītības īstenošanas kontekstā, Latvijā tiek izdalītas deviņas speciālo vajadzību grupas, kurām tiek piemērotas speciālās programmas. Analizējot teorētisko literatūru, kā arī citu valstu pieredzi, tika konstatēts, ka, identificējot izglītojamā speciālās vajadzības, Kanādā, Zviedrijā, Igaunijā un arī Lietuvā maz lieto skolas vides leksikā medicīniski marķētas kategorijas, lielāku uzsvāru liekot uz izglītojamo specifiskām vajadzībām mācību procesā. OECD, analizējot dažādu valstu pieejas speciālo vajadzību problemātikai, iesaka izmantot papildu iedalījumu – A, B un C grupās (netiek atcelta traucējumu klasifikācijas sistēma), primāri vērtējot katra izglītojamā individuālās spējas, funkcionēšanas iespējas, diagnostikas skaidrību, kas ļauj daudz ātrāk un

elastīgāk organizēt atbalsta pasākumus iekļaujošās izglītības kontekstā šo kategoriju izglītojamajiem.



2.3. att. Izglītojamo ar speciālām vajadzībām integrācijas un iekļaušanas nosacījumi izglītības sistēmai (Izglītības ministrija, 2015)

Latvijā līdz šim piemērotā tā saucamā medicīniskā pieeja gan traucējuma noteikšanā, gan tālākā pakalpojuma piemērošanā parādīja, ka šī sistēma ir salīdzinoši stabila, paredzama un prognozējama, bet „tieši tā rada risku, ka visi izglītojamie ar speciālajām vajadzībām nesaņem visu nepieciešamo finansējumu, gan tie bērni, kam vēl nav konstatēti traucējumi psiholoģiski pedagoģiskās izvērtēšanas procesa ilguma dēļ, gan tie, kuru vecāki nepiekrīt atzinumiem, gan tie, kuru grūtības ir īslaicīgas kādu sociālu iemeslu dēļ. Tas attiecas arī uz gadījumiem, ja izglītības iestādēs netiek licencētas speciālās izglītības programmas, kā arī ja izglītojamajam nav nepieciešama atsevišķa izglītības programma vai vecāki to nevēlas, taču atbalsts šīs skolēnam ir nepieciešams” (Latvijas Universitāte, 2017, 65).

Pašlaik Latvijā diagnostikā svarīgāks ārsta atzinums ir šādām kategorijām (skat.2.4.att.):

1. redzes traucējumiem;
2. dzirdes traucējumiem;
3. fiziskās attīstības traucējumiem;
4. somatiskām saslimšanām.

Diagnostikā ir nozīmīgs ārsta un psihologa atzinums:

5. garīgās veselības traucējumiem;
6. garīgās attīstības traucējumiem;

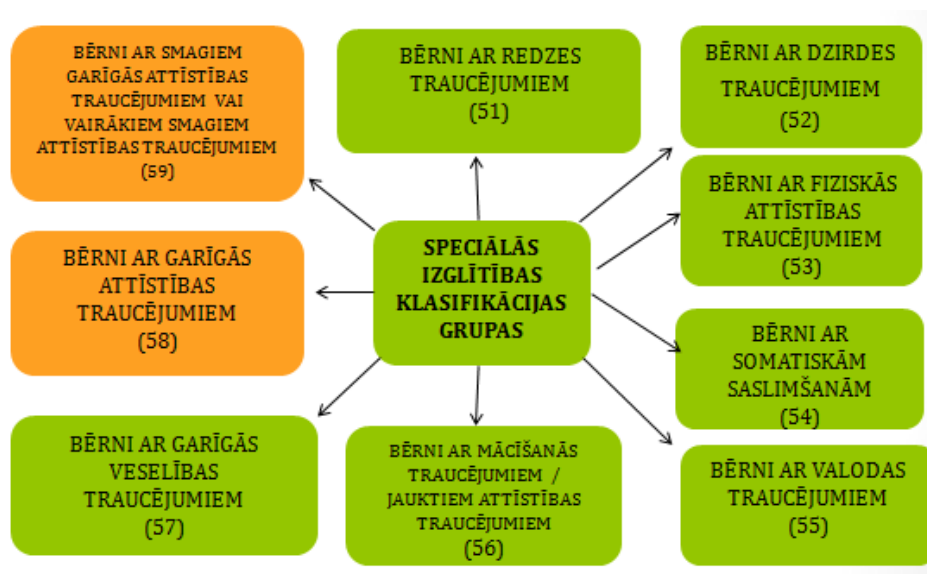
7. smagiem garīgās attīstības traucējumiem.

Diagnostikā nozīmīgāks ir psihologa, logopēda, speciālā pedagoga atzinums:

8. valodas traucējumiem;

9. mācīšanās traucējumiem.

Nacionālajā izglītības iespēju datubāzē (NIID.lv) ir apkopota informācija par uzņemšanu profesionālās izglītības programmās personām ar īpašām vajadzībām. Šādas programmas īsteno gan profesionālās izglītības iestādes, gan koledžas un to teritoriālās struktūrvienības.



2.4.att. Speciālās izglītības programmas (Sestais klasifikācijas līmenis vispārējā izglītībā, vispārējās izglītības programmu īpašie veidi - koda 5.,6.cipars) (MK noteikumi Nr. 322, 2017)

Par katru izglītības iestādi sniegta arī noderīga informācija par papildu iespējām cilvēkiem ar dažādu veidu veselības traucējumiem un/vai invaliditāti. NIID.lv tiek apkopota un regulāri aktualizēta informācija par šādām profesionālās izglītības programmām, kas piemērotas cilvēkiem ar īpašām vajadzībām:

- Profesionālā pamatizglītība;
- Arodizglītība pēc pamatizglītības;
- Arodizglītība pēc pamatizglītības no 17 vai 18 gadu vecuma;
- Arodizglītība pēc vidējās izglītības;
- Profesionālā vidējā izglītība pēc pamatizglītības;
- Profesionālā vidējā izglītība pēc vidējās izglītības;
- Profesionālā tālākizglītība;
- Profesionālā pilnveide;

- Profesionālā augstākā izglītība – 1.līmeņa (jeb koledžas) profesionālās studiju programmas.

Atbilstoši Izglītības likumam – speciālā izglītība – personām ar speciālām vajadzībām un veselības traucējumiem vai arī speciālām vajadzībām vai veselības traucējumiem adaptēta vispārējā un profesionālā izglītība. Izglītības likuma 42. pants nosaka, ka speciālās izglītības programmas:

(1) Persona ar speciālām vajadzībām var iegūt speciālo izglītību izglītības iestādē, ja tai šajā iestādē ir nodrošinātas iespējas iegūt veselības stāvoklim un attīstības traucējuma raksturam atbilstošu izglītību.

(2) Speciālās izglītības programmas īsteno, ņemot vērā izglītojamā veselības stāvokli.

(3) Speciālo izglītības programmu īstenošanas kārtību nosaka vispārējās izglītības likums, profesionālās izglītības likums un citi likumi.

Vispārējā izglītības likuma 1.panta 14.punkts nosaka, ka speciālās vajadzības – nepieciešamība saņemt atbilstošus atbalsta un rehabilitācijas pasākumus, kas izglītojamiem ar iedzimtiem vai iegūtiem funkcionāliem traucējumiem dod iespēju atbilstoši savam veselības stāvoklim, spējām un attīstības līmenim piedalīties izglītības procesā un apgūt valsts izglītības standartos noteiktās prasības.

MK noteikumi Nr.492 „Mācību sasniegumu vērtēšanas kārtība speciālās izglītības programmās” nosaka, ka:

(1) Sasniegumus, ko mācībās guvis izglītojamais ar speciālām vajadzībām, vērtē atbilstoši speciālās izglītības programmas prasībām un ņemot vērā izglītojamā veselības stāvokli, spējas un attīstību.

(2) Speciālās izglītības programmas apguvi izglītojamiem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem vērtē aprakstošā veidā (MK noteikumi Nr. 492, 2006, 55. pants).

Pedagoģiskajā darbā ar audzēkņiem ar speciālām vajadzībām liela nozīme ir individuālo izglītības plānu (IIP) izstrādei un īstenošanai. IIP ir bērna spējām pielāgota izglītības procesa organizēšana, ievērojot bērna pieredzi, prasmes, izziņas procesu īpatnības un veselības stāvokli, kā arī mācību priekšmetu programmās izvirzītos mērķus un uzdevumus. IIP izstrādā speciālās izglītības skolotājs kopā ar atbalsta komandu (logopēds, psihologs, sociālais pedagogs vai citi speciālisti) un bērna vecākiem. IIP nepieciešams izstrādāt bērniem, kuriem ir Valsts pedagoģiski medicīniskās komisijas atzinums, pašvaldības pedagoģiski medicīniskās komisijas atzinums vai pedagogs bērnam konstatējis mācīšanās grūtības vai cita veida atbalsta pasākumu nepieciešamību (Vilnīte, 2015). Individuālā izglītības plāna izveides principi:

- Mērķi un uzdevumi ir izvirzīti, ievērojot izglītības programmu un bērna individuālās vajadzības.
- Precīzi apzinātas bērna stiprās un vājās puses, lai noteiktu nepieciešamo mācību saturu, metodes un līdzekļus.
- Bērna, vecāku, pedagogu un speciālistu plānota sadarbība mērķu un uzdevumu sasniegšanai.
- Paredzēts bērna pašvērtējums kā viena no vērtēšanas formām.
- Izstrādāti kritēriji, kurus pārbaudot var secināt, vai mērķis un uzdevumi ir sasniegti.
- Plānošana ir elastīga (Vilnīte, 2015).

Tāpat audzēkņiem ar speciālām vajadzībām ir atbilstošas izglītības programmas, kas tiek realizētas likuma noteiktā kārtībā. Pedagoģiskā procesā liels uzsvars ir uz individuālu pieeju, kā arī mācību satura un mācību priekšmeta apguves atvieglojumu – būtiska loma ir audzēkņa pašvērtējumam, kas pozitīvi ietekmē izglītības rezultātu un procesa kvalitāti.

3. REZULTĀTI UN DISKUSIJA

3.1. Pētījumu metodes un norise

Pamatojoties uz pedagoģiskās un psiholoģiskās literatūras analīzi, tika izstrādāta pētījuma praktiskā daļa, kuras galvenā pētījuma metode ir *novērojums* (skat.1.pielikums). Tika paredzēts, ka pētījumā tiks izmantoti arī *interviju* (skat.2.pielikums) rezultāti – lai iegūtu atšķirību rezultātus, ja tādi ir.

Novērojuma protokols tika veidots no trijām daļām, kurām katrai bija atšķirīgs mērķis:

1. Pirmo daļu veidoja izlases demogrāfiskā daļa, lai iegūtu audzēkņu aprakstu pēc tādām pazīmēm kā klase, dzimums, speciālo vajadzību raksturojums.
2. Otra novērojuma daļa bija audzēkņa novērojuma rezultāti (novērtējums 1-5 balles, atbilstoši kritēriju aprakstam), mērķis bija iegūt datus par audzēkņu praktisko darbošanos nodarbību laikā.
3. Trešā daļa bija par pedagoga novērojuma rezultātiem. Papildus tika uzzināts, kāds ir pedagoga darba stāžs (kā skolotāju demogrāfijas rādītājs).

Visi novērojumi tika veikti 2018. gada novembrī. Tika aizpildīti 95 novērošanas protokoli. Pirms pētījuma veikšanas gan skolas administrācija, gan dalībnieki tika iepazīstināti ar pētījuma autori, pētījuma mērķi, pētījuma ētiskiem aspektiem, kā arī konfidencialitāti un iegūto rezultātu apstrādes principiem, lai pētījuma dalībnieki saglabātu anonimitāti.

Datu apstrādes metode: tika izmantotas datorprogrammas SPSS 20 un MS Excel lietojumprogramma. Aptaujas datu ticamības pārbaudei tika noteikts Kronbaha alfa koeficients. Parasti tiek pieņemtas šādas kritiskās Kronbaha α vērtības: līdz 0,5 – neakceptējami; 0,5-0,6 – vāji; 0,6-0,7 – akceptējami; 0,7-0,9 – labi; virs 0,9 – ļoti labi. Izlases un situācijas raksturošanai izmantotas aprakstošās statistikas metodes.

Raksturojot izlases demogrāfiskos rādītāju, autore tos raksturos pēc pētījumā iegūtiem rezultātiem. Izmantojot SPSS šķērstabulas, varēja izveidot procentuālo sadalījumu pēc dzimuma un klases pazīmēm (skat.3.1.tab.). Pēc tabulas var redzēt, ka skolēni ir samērā vienmērīgi no katras klases, tomēr vairāk pētījumā ir piedalījušies audzēkņi no 3., 6. 8. un 9. Klases. Turklāt neviena zēna nav no 2. un 7. klases, nevienas meitenes – no 6. klases. Respondentu iedalījums pēc demogrāfiskajiem kritērijiem ir drīzāk aprakstošs, ir jāņem vērā audzēkņu speciālās vajadzības, gan indivīda attīstība var neatbilst vecumposmam – iespējamās aiztures un dažādas individuālas novirzes no statistiski vidējām normām. Tomēr iedalījums pēc klases un dzimuma sniedz izlases vispārēju raksturojumu.

Raksturojot izlasi pēc speciālo vajadzību raksturojuma (skat.3.1.att.), var teikt, ka izteikti vairāk (67%) ir audzēkņi ar intelektuāliem traucējumiem, 22% ir audzēkņi ar

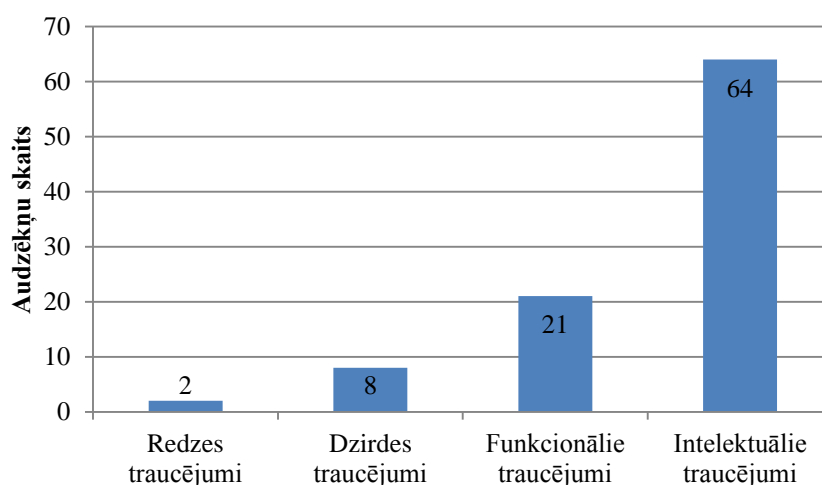
funkcionāliem traucējumiem, savukārt tikai 10 kopā (11%) audzēkņiem ir redzes vai dzirdes traucējumi.

3.1.tabula

Pētījuma izlases procentuālais sadalījums pēc klases un dzimuma (N=95)

		Dzimums		Kopā pa klasēm
		Sieviete	Vīrietis	
1. klase	Skaits	5	4	9
	%	13,2%	7,0%	9,5%
2. klase	Skaits	6	0	6
	%	15,8%	0,0%	6,3%
3. klase	Skaits	1	10	11
	%	2,6%	17,5%	11,6%
4. klase	Skaits	6	2	8
	%	15,8%	3,5%	8,4%
5. klase	Skaits	6	3	9
	%	15,8%	5,3%	9,5%
6. klase	Skaits	0	12	12
	%	0,0%	21,1%	12,6%
7. klase	Skaits	6	0	6
	%	15,8%	0,0%	6,3%
8. klase	Skaits	4	10	14
	%	10,5%	17,5%	14,7%
9. klase	Skaits	4	16	20
	%	10,5%	28,1%	21,1%
Kopā pēc dzimuma	Skaits	38	57	95
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Līdz ar to var teikt, ka pētījuma rezultāti raksturo audzēkņus ar speciālām funkcionālām un intelektuālām vajadzībām.



3.1.att. Izlases raksturojums pēc speciālo vajadzību raksturojuma (N=95)

Mainīgo sadalījuma tipa noteikšanai tika izmantota Kolmogorova Smirnova datu sadalījuma pārbaude. Pielietojot jebkuru statistikas metodi, obligāti ir jāpārbauda signifikance, ja $\text{sig} \leq 0,05$, statistiski nozīmīgs, ja $\text{sig} \geq 0,05$, nav statistiska nozīmīguma. Tas nozīmē, ka mainīgo sakarību noteikšanai jāizmanto noteiktas metodes, piemēram, korelācijas koeficienta noteikšanas tests, kas var uzrādīt būtiskas kopsakarības, ko izmantot rekomendācijās audzēkņu profesionālās kompetences pilnveidei.

Raksturojot skolotāju darba stāžu, var teikt, ka tas vidēji ir 2,3 gadi, kas pēc autores vērtējuma nav daudz. Pedagogu stāža dati tika izmantoti, lai meklētu saistības, vai stāžs ir ietekmējis novērojumā iegūtos rezultātus.

Gan audzēkņi, gan pedagogi tika novēroti pēc 10 kritērijiem, katru no tiem novērtējot ar 1-5 ballēm, kur 1 bija zemākā balle, bet 5 augstākā, 3 bija vidēji neitrāls vērtējums, ja kritērijs ir izpildīts uz 50% - aspekti bija līdzīgi kā novērojumā audzēkņiem, lai būtu iespējams salīdzināt, veidojot salīdzinošo un apkopojošo grafiku.

Otra pētījumā izmantotā datu iegūšanas metode bija intervijas ar skolas pedagogiem. Intervijas var definēt kā kvalitatīvu pētījumu metodi, kas ietver intensīvas individuālas intervijas ar nelielu skaitu respondentu, lai izpētītu viņu viedokli par konkrētu ideju, problēmu vai situāciju. Ir trīs dažādi interviju formāti: *strukturēti, daļēji strukturēti un nestrukturēti*.

Autore izvēlējās strukturēto interviju. Strukturētās intervijas sastāv no vairākiem iepriekš noteiktiem jautājumiem, kurus visi intervētāji atbild ar to pašu secību. Datu analīze parasti ir vienkāršāka, jo pētnieks var salīdzināt un kontrastēt dažādas atbildes uz tiem pašiem jautājumiem. Tika izveidota intervija ar 7 jautājumiem (skat.2.pielikumu). Izveidoto jautājumu mērķis bija šāds:

1. *iegūt intervējamo viedokli – vai audzēkņiem ar speciālām vajadzībām ir nepieciešamas pašvērtējuma prasmes;*
2. *apkopot pedagogu viedokli, vai audzēkņi izprot, kas ir vērtēšanas kritēriji;*
3. *iegūt informāciju par mutvārdu un rakstisku informāciju;*
4. *uzzināt, vai bieži praksē nesakrīt audzēkņu pašvērtējums ar skolotāja novērtējumu;*
5. *iegūt pedagogu redzējumu, kāda ir nozīme nepietiekamo vērtējumu uzlabot;*
6. *uzzināt, kādas ir lielākās grūtības saistībā pašvērtējumu attiecībā uz viņa profesionālo kompetenci;*
7. *apkopot viedokļus, kāda ir vērtēšanas kritēriju nozīme profesionālās kompetences paaugstināšanā.*

Tika ievērota pētnieciskā ētika, konfidencialitāte un personas datu aizsardzība.

3.2. Rezultātu apkopojums

Novērojuma rezultātu apkopojums. Audzēkņi tika novēroti pēc 10 kritērijiem, katru no tiem novērtējot ar 1-5 ballēm, izmantojot Likerta skalu. kur 1 bija zemākā balle, bet 5 augstākā, 3 bija vidēji neitrāls vērtējums, ja kritērijs ir izpildīts uz 50%. Tika veidoti grafiki, lai atspoguļotu rezultātus, kā arī noteikti rezultātu statistiskie parametri, novērtēts normālsadalījums, datu ticamība. Lai noskaidrotu vai novērojumos iegūtie dati ir ticami un pakļaujami tālākai apstrādei, tika aprēķināts Kronbaha alfa koeficients. Kronbaha alfa koeficients ir $\alpha=0,638$ (skat.3.2.tab.) – tas nozīmē, ka iegūtie dati ir akceptējami.

3.2.tabula

Audzēkņu novērojuma rezultātu Kronbaha alfa (N=95)

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,638	,710	10

Tabulā ar rezultātiem no SPSS „Vienuma kopsumma” parāda gala slejā „Cronbach's Alpha if Item Deleted”, kā parādīts zemāk (skat.3.3.tab.).

3.3.tabula

Audzēkņu novērojuma rezultātu skalu ietekme uz Kronbaha alfa rezultātu (N=95)

Mainīgie	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Audz_1	32,47	30,082	-,111	,043	,678
Audz_2	33,31	27,619	-,051	,123	,734
Audz_3	32,94	23,804	,657	,772	,558
Audz_4	32,84	23,900	,579	,756	,566
Audz_5	32,76	21,802	,690	,959	,529
Audz_6	32,77	21,286	,730	,967	,517
Audz_7	32,88	21,401	,721	,843	,520
Audz_8	32,57	29,078	-,013	,458	,667
Audz_9	34,35	29,889	-,136	,475	,722
Audz_10	32,89	21,925	,659	,558	,535

Konstatējams, ka vairums mainīgo izslēgšana no rezultātiem pazeminātu Kronbaha alfa koeficientu. Divu mainīgo (Audz_1 un Audz_8) izslēgšana mazliet uzlabotu kopējo Kronbaha alfa koeficientu, bet divu mainīgo (Audz_2 un Audz_9) izslēgšana palielinātu alfa koeficientu līdz līmenim „labi” – tomēr pētījuma jēgai ir būtiski visi 10 mainīgie, kas uzrāda akceptējamu rezultātu.

Atbilstība normālajam sadalījumam tika vērtēta ar Kolmogorova-Smirnova testu. Iegūtie rezultāti par audzēkņu novērojumu rezultātiem liecina, ka p-vērtība atbilst normālsadalījumam. Izmantojot Pīrsona korelācijas koeficienta aprēķinus, autore noteica iespējamo korelāciju starp audzēkņu novērojuma rezultātiem – mainīgiem (skat.3.4.tab.).

3.4.tabula

Korelācija (r) starp audzēkņu novērojuma rezultātiem 10 skalās (N=95)

Mainīgie	1.Iepazīstina_mu tiski_ar_kritērije m	2.Kritēriji- pieejami_rakstisk i	3.Audzēknis_izpr ot_kritērijus	4.Uzdevuma_rez ultāts_saprotams	5.Veic_uzdevum u_pēc_kritērijiem	6.Seko_līdzī_uzd evuma_izpildei	7.Spēj_novērtēt_ rezultātu	8.Audzēknis_ap mierināts_ar_vērt ējumu	9.Vēlas_darbu_v eokt_atkārtoti	10.Izprot_vērtēša nas_prasmes_no zīmi
1.	1	-0,024	0,096	0,011	0,132	0,139	0,106	-0,03	0,039	0,093
2.	-0,024	1	0,056	0,187	0,053	0,017	0,058	-0,076	0,102	0,029
3.	-0,096	-0,056	1	,843**	,521**	,554**	,601**	0,087	0,012	,680**
4.	-0,011	-0,187	,843**	1	,502**	,511**	,578**	0,045	0,031	,629**
5.	-0,132	-0,053	,521**	,502**	1	,977**	,877**	,220*	-0,156	,521**
6.	-0,139	-0,017	,554**	,511**	,977**	1	,901**	,227*	-0,137	,535**
7.	-0,106	-0,058	,601**	,578**	,877**	,901**	1	,248*	-0,178	,585**
8.	-0,03	-0,076	0,087	0,045	,220*	,227*	,248*	1	-,642**	0,117
9.	0,039	0,102	0,012	0,031	0,156	0,137	0,178	-,642**	1	0,085
10.	-0,093	0,029	,680**	,629**	,521**	,535**	,585**	0,117	0,085	1

** .Korelācija ir nozīmīga ar 0,01 ticamību.

* .Korelācija ir nozīmīga ar 0,05 ticamību.

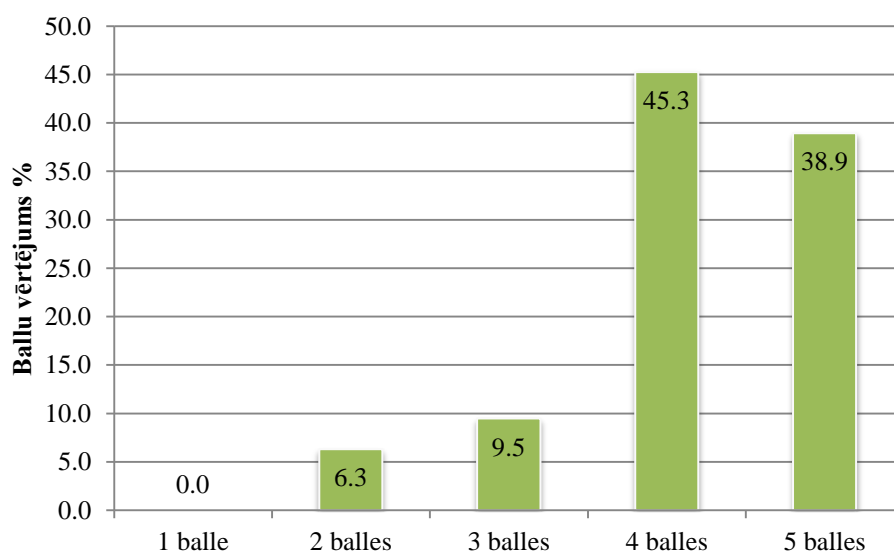
Audzēkņu novērojuma rezultātu aprakstam autore katram mainīgajam atbilstošo rezultātu raksturoja gan atsevišķi, gan arī meklēja kopsakarības. Pēc veiktajiem aprēķiniem ir konstatējams, ka īpaši ciešas ir sakarības starp šādām novērojumos konstatētām audzēkņa izpausmēm:

- Audzēknis seko līdzī pedagoģa izvirzītajiem vērtēšanas kritērijiem mācību procesa laikā un Audzēknis veic uzdevumu, balstoties uz kritērijiem nevis uz iepriekšējo pieredzi (r=0,977).
- Audzēknis seko līdzī pedagoģa izvirzītajiem vērtēšanas kritērijiem mācību procesa laikā un Audzēknis spēj novērtēt savu darbu atbilstoši pedagoģa izvirzītajiem vērtēšanas kritērijiem (r=0,901).
- Audzēknis veic uzdevumu, balstoties uz kritērijiem nevis uz iepriekšējo pieredzi un Audzēknis spēj novērtēt savu darbu atbilstoši pedagoģa izvirzītajiem vērtēšanas kritērijiem (r=0,877).

Visas novērojumos iegūto datu korelācijas ir tiešas – izņemot vienu – sakarība starp 8. un 9. mainīgo.

Tas nozīmē, ka pastāj apgriezta saistība tam, ka *Audzēknis ir apmierināts ar pedagoga vērtējumu un Audzēknim ir vēlme veikt darbu atkārtoti, lai uzlabotu sasniegto rezultātu* ($r=-0.642$) – respektīvi ja audzēknis ir apmierināts ar pedagoga vērtējumu, vēlme darbu atkārtot biežāk nav novērojama. Pastāv arī vājākas saistības, tomēr kopējais konstatējums ir tāds, ka pastāv vairākas saistības starp dažādiem audzēkņu novērtējuma un darba izpratnes aspektiem (skat.3.4.tab.), ciešākos autore raksturoja, kas būtu jāņem vērā pedagogiem darbā ar audzēkņiem.

Pamatojoties uz 95 novērojumiem iegūtiem datiem, tika iegūta un analizēta informācija par skolotāju organizētajā vērtēšanā pielietoto veidu, kā audzēkņi tiek iepazīstināti ar vērtēšanas kritērijiem un kāda ir to izpratne par tiem. Pirmais novērojuma aspekts bija par to, vai audzēkņi ar vērtēšanas kritērijiem iepazīstina mutiski (skat.3.2.att.). Konstatējams, ka 84,2% gadījumu audzēkņi tika iepazīstināti ar vērtēšanas kritērijiem mutiski.

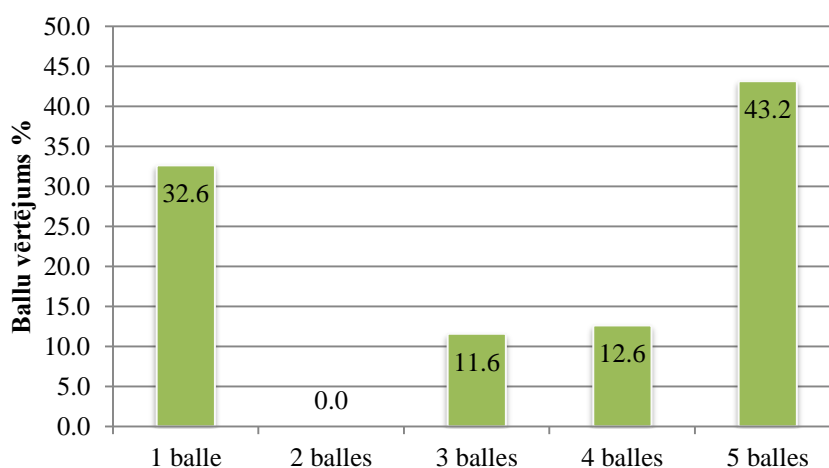


3.2.att. Novērojuma rezultāti – audzēkņi ar vērtēšanas kritērijiem iepazīstina mutiski
(N=95)

Otrs novērošanas aspekts bija par to, vai audzēknim vērtēšanas kritēriji ir pieejami rakstiski (skat.3.3.att.). Novērojums par vērtēšanas kritēriju pieejamību rakstiski ir vērtējams kā negatīvāks par situāciju ar iepazīstināšanu ar kritērijiem mutiski. Novērojuma laikā 32,6% gadījumu rakstiskas informācijas nebija, kas tika novērtēts ar 1 balli.

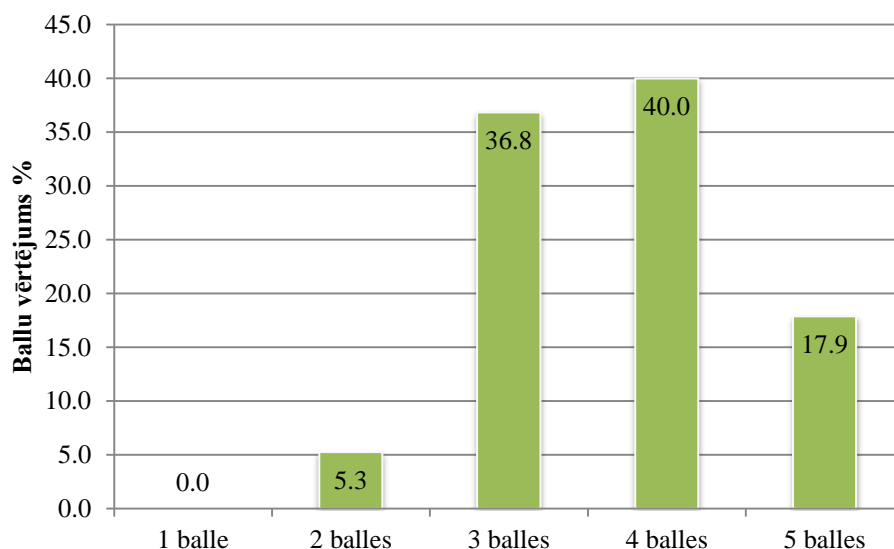
11,6% gadījumu rakstiskie vērtēšanas kritēriji ir vērtējami vidēji labi, jo informācija bija nepilnīga vai neuzskatāma. 55,8% novērojumu gadījumu audzēknim pieejamā vērtēšanas kritēriju rakstiskā informācija ir vērtējama ar 4 vai 5 ballēm – tas ir laba un pilnīgi atbilstoša. Pēc šiem rezultātiem var izdarīt pieņēmumi, ka pedagogi darbā ar audzēkņiem ar speciālām vajadzībām vairāk izmanto mutisko informācijas nodošanu, kā arī stundas mērķa un darba

izpildes kritēriju informāciju. Lai arī mutiski informāciju var nodot ātrāk un vienkāršāk, pat bez iepriekšējas sagatavošanās – tad rakstiskā informācija ir vairāk uzskatāma, pieejama stundas laikā, to ir mazāk iespējams interpretēt vai pārprast. Tas ir īpaši būtiski, ņemot vērā to, ka 64% novērojumā iesaistīto audzēkņu ir ar intelektuālās attīstības traucējumiem, kas ne vienmēr var dot pārliecību, ka vienu reizi dzirdot un atkārtoti, neesot iespējai redzēt vērtēšanas kritērijus, tie patiesi tiks uztverti un saglabāti atmiņā. Turklāt, lai arī tikai 8%, tomēr svarīgi, ka ir audzēkņi ar dzirdes traucējumiem. Tādējādi šiem audzēkņiem izpaliek iespēja uztvert vērtēšanas kritērijus.



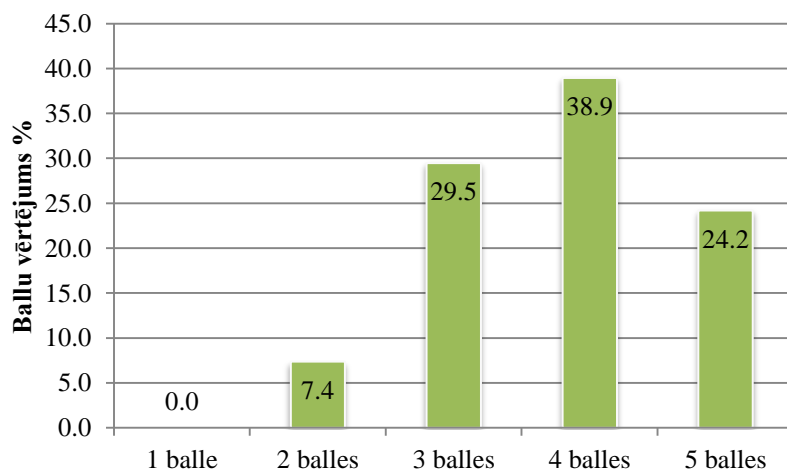
3.3.att. Novērojuma rezultāti – audzēkņim vērtēšanas kritēriji ir pieejami rakstiski
(N=95)

Trešais audzēkņu novērojuma aspekts bija saistīts ar to, vai audzēknis izprot vērtēšanas kritēriju nozīmi profesionālās kompetences paaugstināšanā – skat.3.4.att. Secināms, ka izteikti vairāk ir novērtējams, ka audzēkņi izprot vērtēšanas kritēriju nozīmi vērtējumā vismaz uz 3 ballēm (vidēji, ko varēja novērot 36,8%), novērtējams ar 4 ballēm ir 40% audzēkņu izpratne, bet ar 5 ballēm (17,9% audzēkņu). Var konstatēt, ka gandrīz visi audzēkņi izprot, kāpēc tiek veikta vērtēšana, ko tas dod mācību procesā. Tas rada pieņēmumu par to, ka, ja pastāv izpratne par vērtēšanas nozīmi mācību procesā, tad izprotamā veidā piedāvāti rakstiski vērtēšanas kritēriji radītu papildus nozīmību saistībā ar apgūstamo profesionālo kompetenci. Rezultāti ir pozitīvi vērtējami arī tādā nozīmē, ka vērtēšanas izpratne vispār veicina pašvērtējuma izpratni – ja ir kopumā skaidra vērtējuma nozīme, tad arī sevis izprašana un novērtēšana kļūst saprotama. Autore pieņem, ka izprotot, audzēkņiem ir lielāka motivācija pašvērtējumam, pozitīva attieksme pret vērtēšanu vispār. Pēc korelāciju rezultātiem izpratnei par vērtēšanas nozīmi ir vidēji cieša saistība ar uzdevumu veikumu un rezultātu ($r=0,843$).



3.4.att. Novērojuma rezultāti – vai audzēknis izprot vērtēšanas kritēriju nozīmi (N=95)

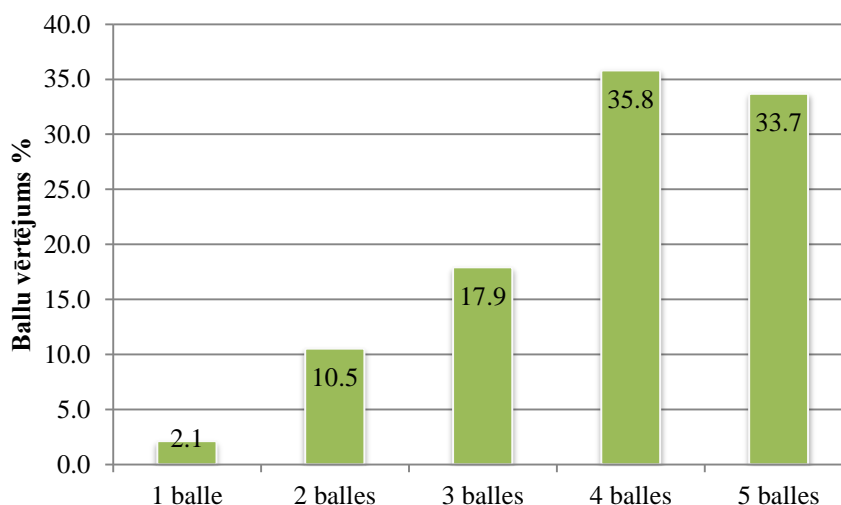
Ceturtais pētītais aspekts deva iespēju noskaidrot, vai audzēknis apzinās veicamā uzdevuma sasniedzamo rezultātu (skat.3.5.att.). Iegūtie rezultāti liecina, ka audzēkņi gandrīz vienmēr apzinās veicamā uzdevuma sasniedzamo rezultātu, ko var vērtēt 3-5 ballu intervālā. 24,2% audzēkņu pilnībā apzinās veicamā uzdevuma sasniedzamo rezultātu, 38,9% audzēkņu to apzinās gandrīz pilnībā, bet aptuveni trešdaļa jeb 29,5% audzēkņu veicamā uzdevuma sasniedzamo rezultātu apzinās daļēji.



3.5.att. Novērojuma rezultāti – vai audzēknis apzinās veicamā uzdevuma sasniedzamo rezultātu (N=95)

Kā nākamais tika vērtēts mainīgais par to, kā audzēknis veic uzdevumu, balstoties uz kritērijiem nevis uz iepriekšējo pieredzi (skat.3.6.att.). Saistībā ar šo mainīgo aprēķini liecina par augstākiem korelācijas rādītājiem ar citiem mainīgajiem, līdz ar to var konstatēt, ka tieši tas, kā audzēknis veic uzdevumu, balstoties uz kritērijiem, būtiski ietekmē uzdevumu veikšanu, sasniedzamo rezultātu, vērtēšanu un audzēkņu pašvērtējumu. Tas apstiprina

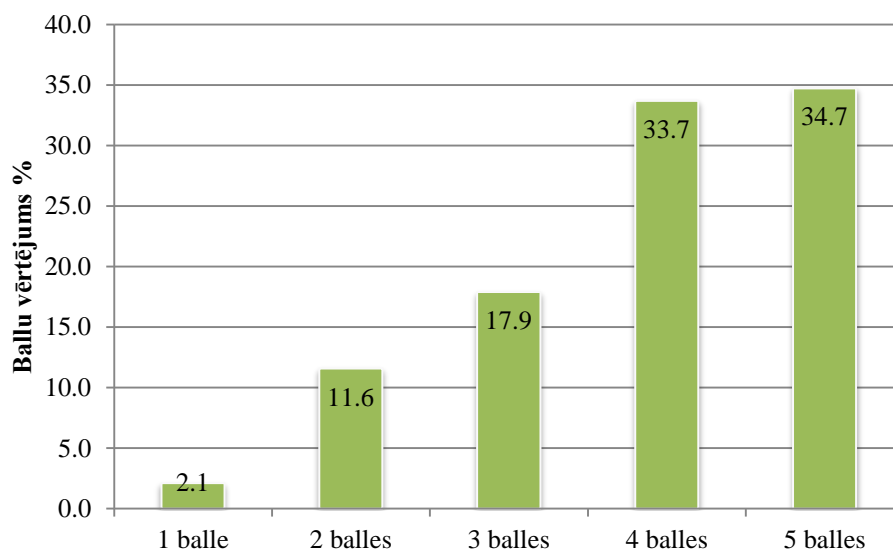
hipotēzes pieņēmumu: Pašvērtēšanas prasmes pozitīvi ietekmē audzēkņu ar īpašām vajadzībām profesionālās kompetences sekmēšanu, ja: skolotājs ir izstrādājis vērtēšanas kritērijus, kas ir izprotami audzēkņiem un ar tiem tiek iepazīstināti audzēkņi.



3.6.att. Novērojuma rezultāti – audzēknis veic uzdevumu, balstoties uz kritērijiem nevis uz iepriekšējo pieredzi (N=95)

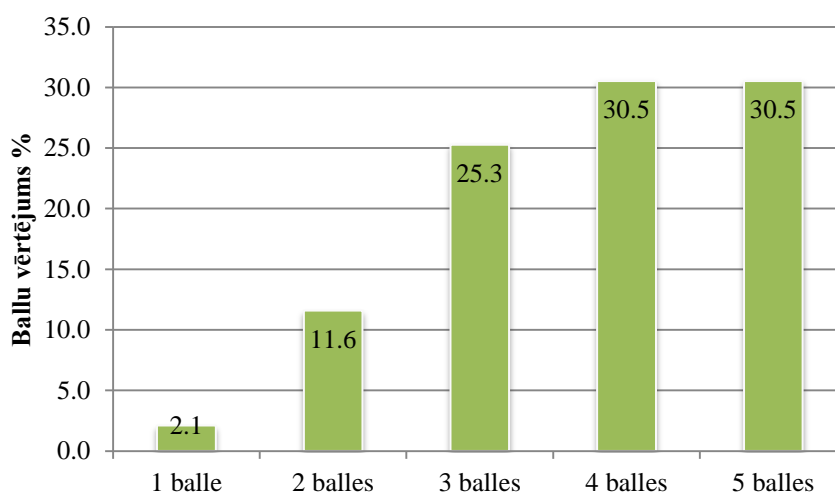
Iegūtie rezultāti ļauj konstatēt, ka 33,7% audzēkņu pilnībā izprot un realizē to, ka veic uzdevumu, balstoties uz kritērijiem nevis iepriekšējo pieredzi. 35,8% to dara gandrīz pilnīgi, bet 17,9% - daļēji. 10,5% audzēkņu pamatā neveic uzdevumu, balstoties uz kritērijiem nevis iepriekšējās pieredze – 2,1% audzēkņu balstās nevis uz kritērijiem, bet tikai iepriekšējās pieredzes. Arī šim mainīgajam ir ciešākās korelācijas ar vairākiem citiem mainīgajiem, kā tas tika jau pieminēts. Līdz ar to var teikt, ka tieši sekošana kritērijiem ir viens no uzdevumu izpildes un sekmīgu rezultātu sasniegšanas priekšnosacījumiem.

Sestais novērojumā vērtētais kritērijs ir, vai audzēknis seko līdzīgi pedagoģa izvirzītajiem vērtēšanas kritērijiem mācību procesa laikā (skat.3.7.att.). Secināms, ka rezultāti neizsaka vienu tendenci – tie ir vairāk izkliedēti kā iepriekšējie mainīgie – līdzīgs skaits audzēkņu ir tādi, kuri pilnībā seko līdzīgi pedagoģa kritērijiem (34,7%), kuri gandrīz pilnībā seko līdzīgi (33,7%), bet gandrīz 1/5 daļa jeb 17,9% daļēji seko līdzīgi pedagoģa izvirzītajiem kritērijiem, 11,6% gandrīz neseko, bet 2,1% pilnībā neseko.



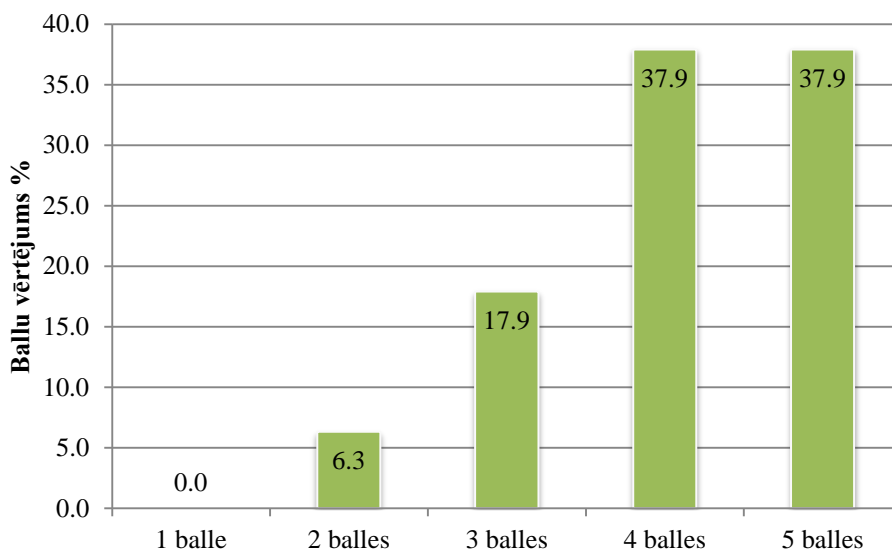
3.7.att. Novērojuma rezultāti – audzēknis seko līdzi pedagoga izvirzītajiem vērtēšanas kritērijiem mācību procesa laikā (N=95)

Septītais mainīgais, pēc kā tika vērtēti audzēkņi – vai audzēknis spēj novērtēt savu darbu atbilstoši pedagoga izvirzītajiem vērtēšanas kritērijiem – kas jau liecina par pašvērtējuma prasmi. Pēc 3.8.att. apkopotiem rezultātiem var teikt, ka 30,5% audzēkņu pilnībā spēj novērtēt savu veikumu pēc pedagoga izvirzītajiem kritērijiem, tikpat daudz to var veikt gandrīz pilnībā. 25,3% audzēkņu savu veikumu var novērtēt daļēji, bet 11,6% to var izdarīt ar grūtībām, 2,1% audzēkņu nevar sevi novērtēt pēc pedagoga noteiktiem kritērijiem. Iegūtie rezultāti šajā ļoti nozīmīgajā pētījumam aspektā liecina, ka 61% audzēkņu var sevi novērtēt pēc pedagoga izvirzītiem kritērijiem. Tomēr mazliet mazāk par 40% audzēkņu to var izdarīt daļēji vai nemaz.



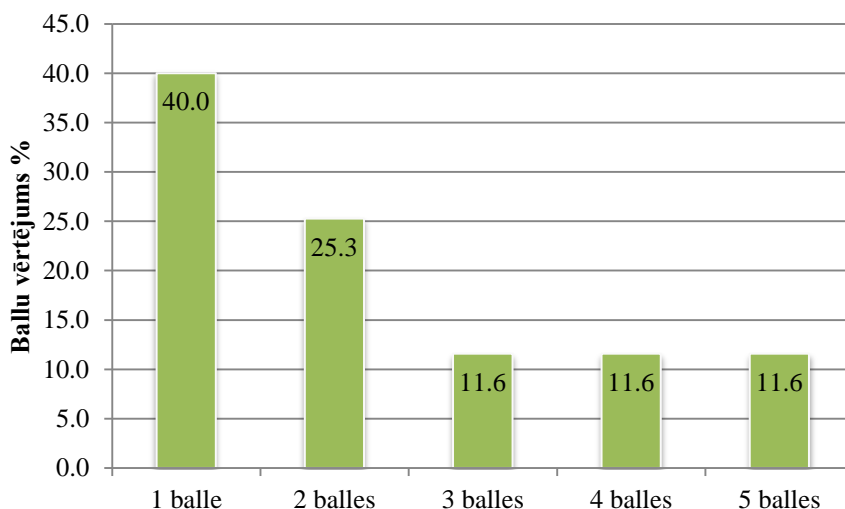
3.8.att. Novērojuma rezultāti – audzēknis spēj novērtēt savu darbu atbilstoši pedagoga izvirzītajiem vērtēšanas kritērijiem (N=95)

Astotais novērojuma mainīgais bija par to, vai audzēknis ir apmierināts ar pedagoga vērtējumu (skat.3.9.att.). Iegūtie rezultāti ļauj secināt, ka vienlīdz liels skaits audzēkņu (37,9%) ir pilnībā vai gandrīz pilnībā apmierināti ar pedagoga vērtējumu.17,9% audzēkņu ir daļēji apmierināti ar pedagoga vērtējumu, bet tikai 6,3% audzēkņu nav apmierināti. Autore uzskata, ka šādi rezultāti liecina par to, ka audzēkņi uzticas pedagogu vērtējumam, to respektē un vairums gadījumu izprot, ka pedagoga vērtējums atbilst darba rezultātam. Kopumā tas liecina par pedagogiem kā par autoritātēm un viedokļu līderiem skolā.



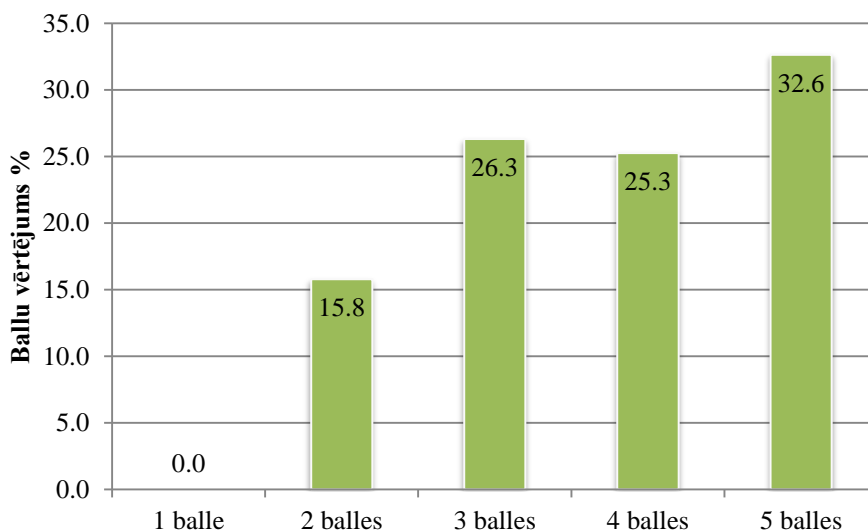
3.9.att. Novērojuma rezultāti – audzēknis ir apmierināts ar pedagoga vērtējumu (N=95)

Nepietiekama vērtējuma gadījumā audzēkņiem ir iespēja to labot. Šajā saistībā ir skatāms devītais novērojuma mainīgais – audzēknim ir vēlme veikt darbu atkārtoti, lai uzlabotu sasniegto rezultātu (skat.3.10.att.).



3.10.att. Novērojuma rezultāti – audzēknim ir vēlme veikt darbu atkārtoti, lai uzlabotu sasniegto rezultātu (N=95)

Konstatējams, ka iegūtie rezultāti acīmredzami liecina, ka atkārtot uzdevumu vairums audzēkņu nevēlas. 40% audzēkņu noteikti nevēlas atkārtot darbu, lai uzlabotu sasniegto rezultātu. 25,3% un 11,6% audzēkņu nedaudz vēlas atkārtot darbu, lai uzlabotu sniegumu – tikai 11,6% vēlas gandrīz pilnīgi atkārtot darbu vai atkārtot pilnīgi, lai uzlabotu sasniegto rezultātu. Šim aspektam ir vāja korelācija ar citiem novērotiem aspektiem. Desmitais novērojuma mainīgais bija – audzēknis noslēgumā spēj noteikt iegūtās prasmes tālāko nozīmi (skat.3.11.att.).



3.11.att. Novērojuma rezultāti – audzēknis noslēgumā spēj noteikt iegūtās prasmes tālāko nozīmi (N=95)

Apkopotie rezultāti liecina, ka 32,6% audzēkņu noslēgumā pilnīgi spēj noteikt iegūtās prasmes tālāko nozīmi, 25,3% to spēj gandrīz pilnīgi, 26,3% - daļēji. 15,8% audzēkņu gandrīz nespēj noteikt iegūtās prasmes tālāko nozīmi.

Tika aprēķināts pedagogu novērtējuma rezultātu Kronbaha alfa koeficients. Kronbaha alfa koeficients ir $\alpha=0,901$ (skat.3.5.tab.) – līdz ar to autores pedagogu novērojuma rezultāti ir vērtējami kā akceptējami.

3.5.tabula

Pedagogu novērojuma rezultātu Kronbaha alfa (N=95)

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,901	,923	10

Tabulā ar rezultātiem no SPSS „Vienuma kopsumma” parāda gala slejā „Cronbach's Alpha if Item Deleted”, kā parādīts zemāk (skat.3.6.tab.).

3.6.tabula

Pedagogu novērojuma rezultātu skalu ietekme uz Kronbaha alfa rezultātu (N=95)

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Ped_1	34,88	58,465	,232	.	,912
Ped_2	35,84	43,645	,670	.	,900
Ped_3	34,52	53,316	,848	.	,887
Ped_4	35,24	49,973	,876	.	,879
Ped_5	35,47	45,316	,967	.	,868
Ped_6	35,47	45,316	,967	.	,868
Ped_7	34,54	51,060	,925	.	,880
Ped_8	34,56	52,313	,371	.	,916
Ped_9	35,37	54,916	,432	.	,904
Ped_10	34,82	53,319	,801	.	,888

Konstatējams, ka vairums skalu izslēgšana no rezultātiem pazeminātu Kronbaha alfa koeficientu visai skalai. Triju skalu (Ped_1, Ped_8 un Ped_9) izslēgšana mazliet uzlabotu kopējo Kronbaha alfa – tomēr pētījuma jēgai ir būtiski visas 10 skalas, kas uzrāda akceptējamu rezultātu. Kopumā pedagogu novērojumā visas skalas dotu līdzīgu rezultātu datu ticamībai.

Atbilstība normālajam sadalījumam tika vērtēta ar Kolmogorova-Smirnova testu. Iegūtie rezultāti par pedagogu novērojumiem liecina, ka skalu p-vērtība liecina par atbilstību normālsadalījumam. Izmantojot korelācijas koeficienta aprēķinus, autore noteica iespējamo korelāciju starp pedagogu novērojuma rezultātiem (skat.3.7.tab.).

3.7.tabula

Korelācija r starp pedagogu novērojuma rezultātiem 10 skalās (N=95)

Mainīgie	1.Sniedz_mutiskus_kritis	2.Sniedz_rakstiskus_kritis	3.Individuāla_pieeja	4.Pārliecināt_ka_izprot	5.Seko_lidzi_uzd	6.Seko_izmanto_pedagoga_kritis	7.Kopā_audzēkni_novērtē	8.Piedāvā_atkārtot_darbu	9.Noslēdzošie_sacinājumi	10.Izcel_positīvo
1.Sniedz_mutiskus_kritis	1	,046	,562**	,207*	,314**	,314**	,279**	-,178	,195	,355**
2.Sniedz_rakstiskus_kritis	,046	1	,578**	,755**	,700**	,700**	,714**	,099	,625**	,538**
3.Individuāla_pieeja	,562**	,578**	1	,881**	,814**	,814**	,870**	,285**	,420**	,771**
4.Pārliecināt_ka_izprot	,207*	,755**	,881**	1	,870**	,870**	,862**	,336**	,362**	,839**
5.Seko_lidzi_uzd	,314**	,700**	,814**	,870**	1	1,000**	,890**	,583**	,403**	,895**
6.Seko_izmanto	,314**	,700**	,814**	,870**	1,000	1	,890**	,583**	,403**	,895**

o_pedagoga_k rit					**					
7.Kopā_audzē kni_novērtē	,279**	,714**	,870**	,862**	,890**	,890**	1	,537**	,374**	,818**
8.Piedāvā_atkā rtot_darbu	-,178	,099	,285**	,336**	,583**	,583**	,537**	1	,075	,430**
9.Noslēdzošie secinājumi	,195	,625**	,420**	,362**	,403**	,403**	,374**	,075	1	,010
10.Izceļ_pozitī vo	,355**	,538**	,771**	,839**	,895**	,895**	,818**	,430**	,010	1

** . Korelācija ir nozīmīga ar 0,01 ticamību.

* . Korelācija ir nozīmīga ar 0,05 ticamību.

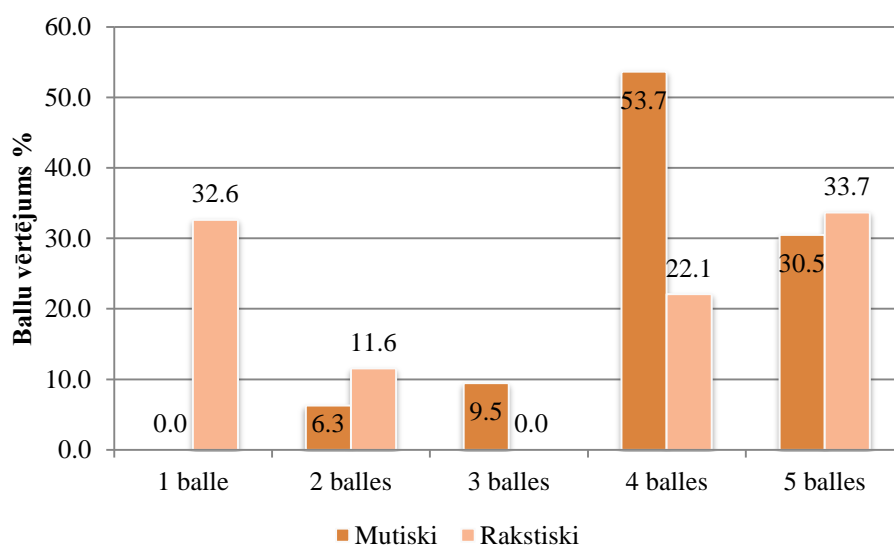
Pedagogu novērojuma rezultātu aprakstam autore katra mainīgā rezultātu raksturoja gan atsevišķi, gan arī meklēja kopsakarības. Pedagogu novērojuma mainīgajos atklājās vairāk korelāciju. Pēc veiktajiem aprēķiniem ir secināms, ka īpaši ciešas ir sakarības starp šādiem novērojuma mainīgajiem:

- Pedagogs seko līdzi, vai audzēknis veic uzdevumu, balstoties uz kritērijiem nevis uz iepriekšējo pieredzi un Pedagogs seko līdzi, vai audzēknis vadās pēc pedagoga izvirzītajiem vērtēšanas kritērijiem mācību procesa laikā ($r=1$).
- Pedagogs seko līdzi, vai audzēknis veic uzdevumu, balstoties uz kritērijiem nevis uz iepriekšējo pieredzi un Pedagogs vērtējot darbu, izceļ pozitīvo, iedrošina tālākai mācību apguvei ($r=0,895$).
- Pedagogs seko līdzi, vai audzēknis vadās pēc pedagoga izvirzītajiem vērtēšanas kritērijiem mācību procesa laikā un Pedagogs vērtējot darbu, izceļ pozitīvo, iedrošina tālākai mācību apguvei ($r=0,895$).

Visas novērotās korelācijas ir tiešas – izņemot vienu. Pastāv arī vājākas saistības, tomēr kopējais secinājums ir tāds, ka pastāv vairākas saistības starp dažādiem pedagogu novērtējuma mainīgajiem, ciešākos autore raksturoja. Šādas ciešākas sakarības ir ieskaidrojamas ar pedagoga profesionālo darbību – ja pedagogs realizē vienu mācību aspektu, tas bieži vien ir saistīts ar citiem – pamatojoties uz didaktiku, mācību metodēm un citiem faktoriem. Audzēkņiem mācību aspekti ir mazākā mērā saistīti, jo viņi vēl ir indivīdu, kuri attīstās, kuri pieiet mācību procesam nevis profesionāli, bet gan pēc savām iekšējām sajūtām, prasmēm, reizēm pat noskaņojuma.

Iegūtie novērojuma dati tika interpretēti arī kā mainīgo ballu kopējie rezultāti, tos grupējot tematiski. Šādi aprēķini daļēji dublē statistisko rezultātu interpretāciju, bet vielaifīgi arī papildina, sniedzot plašāku skatījumu. Daļa novērojuma mainīgie bija par to, vai pedagogs vienkāršā valodā ar vērtēšanas kritērijiem iepazīstina mutiski un ir sagatavojis katram audzēknim rakstiskus vērtēšanas kritērijus (skat.3.12.att.). Secināms, ka 30,5% gadījumu pedagogi ir vērtēšanas kritērijus sagatavojuši mutiski. 53,7% pedagogu gandrīz pilnīgi

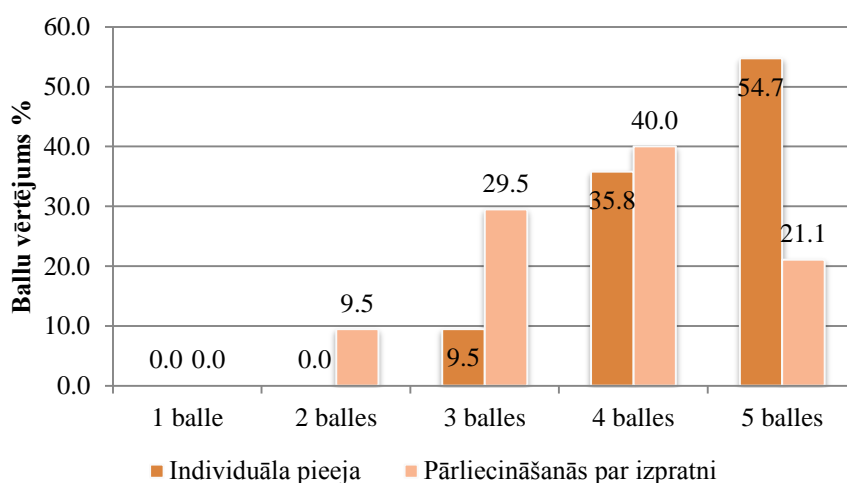
ie pazīstina audzēkņus mutiski ar vērtēšanas kritērijiem. Kopumā 15,8% gadījumu – kritēriji mutiski nav vai ir nepilnīga informācija.



3.12.att. Novērojuma rezultāti – pedagogs ar vērtēšanas kritērijiem iepazīstina mutiski un rakstiski, novērojuma ballēs (N=95)

Ar rakstiskiem kritērijiem situācija ir sliktāka. 33,7% pedagogu vienmēr labi sagatavo informāciju par kritērijiem arī rakstiski – 22,1% - gandrīz pilnīgi sagatavo šādu informāciju. Savukārt 32,6% šādu informāciju nesagatavo nekad, 11,6% - gandrīz nekad.

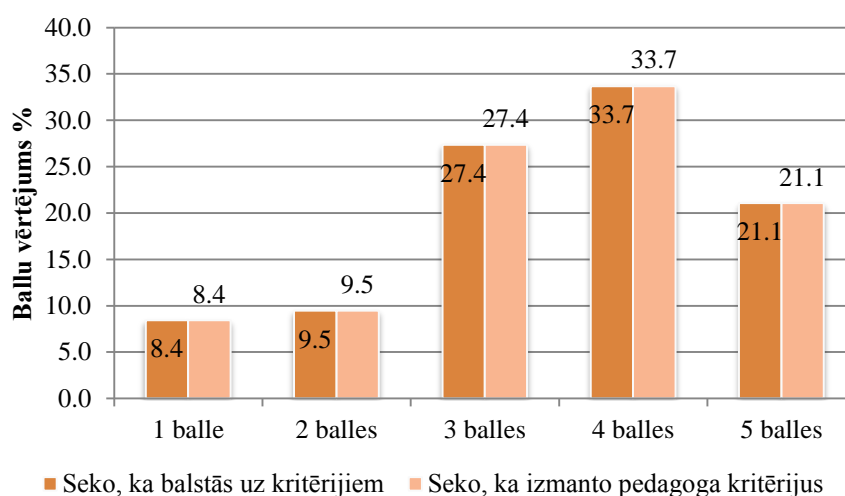
Nākamie mainīgie bija – ka pedagogs kritēriju izskaidrošanā un demonstrācijā ņem vērā audzēkņa individuālos ierobežojumus, veselības traucējumus (individuālā pieeja) un pedagogs pārliecinās, vai audzēknis izprot vērtēšanas kritēriju nozīmi profesionālās kompetences paaugstināšanā (skat.3.13.att.).



3.13.att. Novērojuma rezultāti – individuālā pieeja un pārliecināšanās, ka audzēknis izprot vērtēšanas kritēriju nozīmi profesionālās kompetences paaugstināšanā (N=95)

Secināms, ka kopumā 90,5% pedagogu realizē gandrīz pilnīgu vai pilnīgu individuālo pieeju audzēkņiem. 9,5% pedagogu to realizē daļēji. Tas vēlreiz akcentē, ka audzēkņiem ar speciālām vajadzībām faktiski ir individuālas apmācības – pielāgojot mācību saturu, programmu un mācību procesu stundās. Sliktāki ir novērojuma rezultāti par to, ka pedagogi pārliecinās par audzēkņu izpratni – 21,1% pārliecinās par izpratni vienmēr, 40% gandrīz vienmēr un pilnībā, 29,5% - daļēji. 9,5% pedagogs nepārliecinās par audzēkņu izpratni.

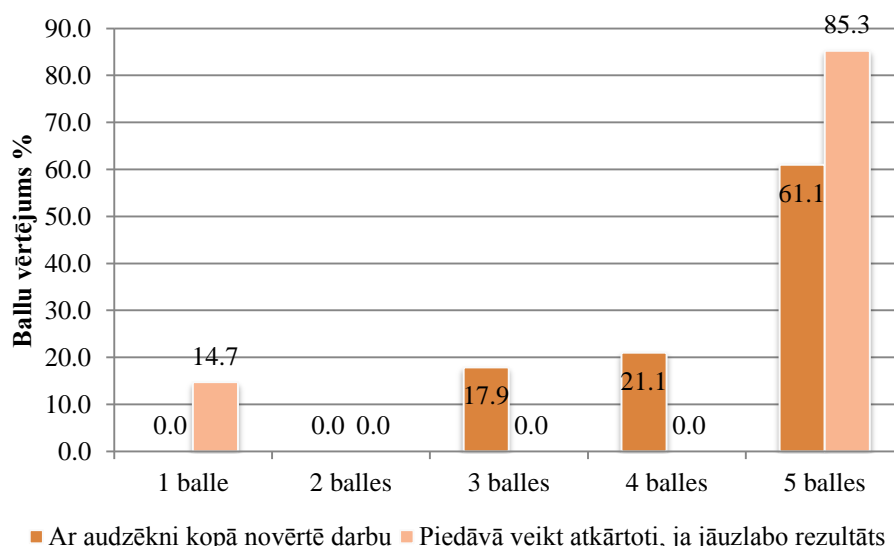
Kā nākamie mainīgie tika vērtēti – pedagogs seko līdzi, vai audzēknis veic uzdevumu, balstoties uz kritērijiem nevis uz iepriekšējo pieredzi, un seko līdzi, vai audzēknis vadās pēc pedagoga izvirzītajiem vērtēšanas kritērijiem mācību procesa laikā (skat.3.14.att.).



3.14.att. Novērojuma rezultāti – pedagogs seko līdzi, vai audzēknis veic uzdevumu, balstoties uz kritērijiem, un vadās pēc pedagoga izvirzītajiem vērtēšanas kritērijiem (N=95)

Iegūtie rezultāti ir nevienmērīgi – daļa pedagogu seko līdzi, ka audzēkņi mācību procesu balsta uz kritērijiem (21,1% pilnīgi, 33,7% gandrīz pilnīgi) – kā arī liela daļa pedagogu pārliecināt, ka tiek izmantoti tikai viņa dotie kritēriji (attiecīgi 21,1% pilnīgi, 33,7% gandrīz pilnīgi). Tāpat vienāds procentuāls skaits pedagogu daļēji seko līdzi kritērijiem un to pielietošanai. Kopumā 17,9% pedagogu gandrīz nepievērš uzmanību kritēriju pielietojumam.

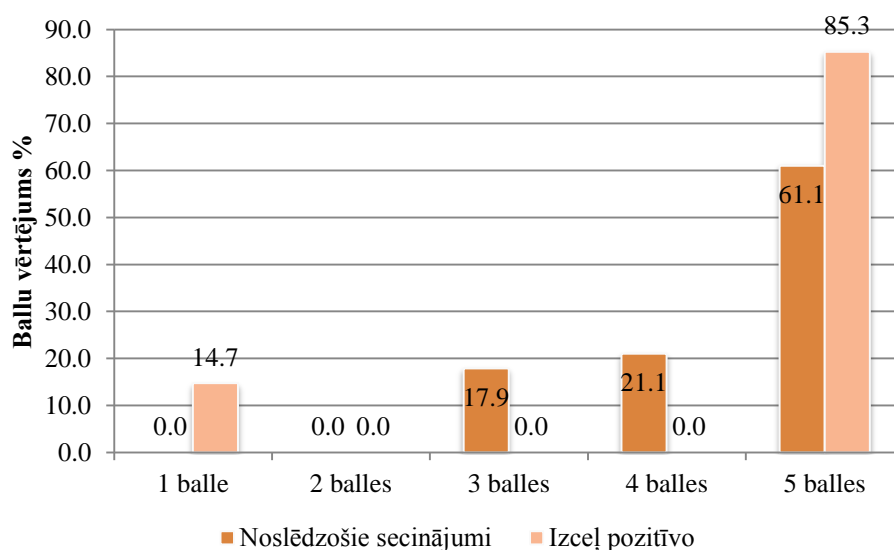
Nākamie mainīgie bija pedagogs kopā ar audzēkni novērtē darbu atbilstoši izvirzītajiem vērtēšanas kritērijiem un pedagogs nepietiekama vērtējuma gadījumā piedāvā veikt darbu atkārtoti, lai uzlabotu sasniegto rezultātu (skat.3.15.att.).



3.15.att. Novērojuma rezultāti – pedagogs kopā ar audzēkņi novērtē darbu atbilstoši izvirzītajiem vērtēšanas kritērijiem un piedāvā veikt darbu atkārtoti (N=95)

Konstatējams, ka 61,1% pedagogu kopā ar audzēkņiem pilnīgi novērtē darbu, 85,3% - piedāvā uzlabot rezultātu, ja tas ir neapmierinošs. Ar audzēkņiem daļēji darbu kopā novērtē 39% pedagogu. 14,7% - nepiedāvā veikt darbu atkārtoti – bet iespējams, tas ir saistīts ar to, ka darba atkārtošana nebija nepieciešama, jo rezultāti bija labi.

Pēdējie divi vērtētie mainīgie bija – pedagogs izdara noslēdzošos secinājumus par katra audzēkņa darbu un pedagogs vērtējot darbu, izceļ pozitīvo, iedrošina tālākai mācību apguvei (skat.3.16.att.).



3.16.att. Novērojuma rezultāti – pedagogs izdara noslēdzošos secinājumus un pedagogs izceļ pozitīvo (N=95)

Konstatējams, ka 61,1% pedagogu izdara noslēdzošies secinājumus maksimāli pilnīgi, 21,1% to izdara gandrīz pilnīgi, 17,9% - daļēji. Kritērijā par pozitīvo rezultātu novērtējumā – 85,3% pedagogu izceļ pozitīvo audzēkņu rezultātos un mācību procesā. 14,7% pedagogu – pozitīvo neakcentē. Interesanti ir rezultāti, ka mainīgais par pozitīvā izcelšanu – novērojumi liecina, ka vai nu pozitīvais ir vai arī nav pilnībā.

Novērojums liecina, ka katras stundas kritēriji atbilst mācību plānam, kas ir interpretēts ar individuālo pieeju audzēkņiem. Pamatā audzēkņu reakcija un attieksme ir pozitīva un kritēriji ir izprotami – jo apraksta konkrētas lietas. Piemēram, tabulā ir dota pašvērtējuma karte audzēkņu pašvērtējumam (skat.3.8.tab.).

3.8.tabula

Audzēkņa pašvērtējuma kartes piemērs (autores veidots)

Temata nosaukums	Kā man veicas?	Kā es to zinu?	Ko es esmu darījis?	Ko es darīšu tālāk?
Atbilstoši mācību plānam	<input type="checkbox"/> Esmu apguvis pilnīgi	<input type="checkbox"/> No skolotāja novērtējuma		
	<input type="checkbox"/> Esmu apguvis daļēji	<input type="checkbox"/> No pašnovērtējuma		
	<input type="checkbox"/> Neesmu apguvis			

Mācību process novērotā skolā ir pozitīvs, audzēkņi nav orientēti uz kļūdām, pedagogi viņus iedrošina attīstīties un pilnveidot savas zināšanas un prasmes. Pašvērtējuma prasmes katram audzēknim ir dažādas – ir daļa tādu, kam pašvērtējums sakrīt ar skolotāja vērtējumu, ir daļa tādi – kuriem pašnovērtējums tuvinās skolotāja novērtējumam, audzēkņu sasniegumi mācību gada laikā ir paaugstinājušies. Tomēr ir daļa audzēkņu, kuri savu iniciatīvu vērtē kā viduvēju, bet pozitīvu, pašnovērtējums zemāks nekā skolotāja novērtējums, tomēr sasniegumi dinamikā paaugstinās. Protams, daļa audzēkņiem pašnovērtējums augstāks nekā skolotāja novērtējums, bet nav sasniegumu, nav arī mācību sasniegumu attīstības. Korelācija starp kādu pedagoga darbību un skolēna izpausmi

Interviju rezultātu apkopojums. Praktiskā pētījumā, lai papildinātu novērojuma rezultātu izpratni un veidotu secinājumus par situāciju, autore veica četras intervijas ar izglītības iestādes pedagogiem, kuri ir tieši iesaistīti audzēkņu pašvērtējuma prasmju un kompetenču izveides procesos. Visiem intervējamajiem tika uzdoti vienādi jautājumi. Apraksta ērtībām intervējamie rezultātu apkopojumā ir attiecīgi kodēti: ID1, ID2, ID3 un ID4.

Atkopojoat atbildes uz pirmo intervijas jautājumu par to, vai skolas audzēkņiem ar speciālām vajadzībām ir nepieciešamas pašvērtējuma prasmes, ID1 izteicās, ka šīs skolas

audzēkņiem ļoti īpaši nepieciešamas pašvērtējuma prasmes, jo viņos jānostiprina pārliecība, ka viņi – prot un var. Jāmācās sevī saskatīt labo un varošo. Tas dos drošību. Ja kaut kas neizdodas, tā nav traģēdija, bet jāmācās iet lūgt palīdzību un atbalstu. No tā nav jāvairās.

Savukārt ID2 un ID3 apgalvoja, ka šīs prasmes ir ļoti aktuālas ID4 norādīja, ka pašvērtējuma prasmes ir aktuālas, bet skolēniem daudz jāmācās, lai tās apgūtu. Pēc atbildēm uz pirmo jautājumu var secināt, lai skolēni novērtētu savas prasmes, jāveicina skolēnu līdzdalība, sadarbība un atbildība pedagoģiskajā procesā.

Apkopojot atbildes uz otro jautājumu par to vai audzēkņi izprot, kas ir vērtēšanas kritēriji viņu darbībai un kā nosaka novērtējumu. ID1 izteicās, ka audzēkņiem, kuriem līdzās ir bijuši vai vēl arvien ir nobriedušas personības, kuras prot mācīt cienīt sevi un citus, kurām ir svarīgi, lai ikdienu sadarbībā ar līdzcilvēkiem ir cieņpilna, tiem ir lielāka vai mazāka izpratne par noteikumiem, kas rosina vērtēt un tādējādi nosaka rīcību. Tiem audzēkņiem, kuriem nav mācīts skatīt, redzēt un atpazīt, viņos nav “ieslēgta” kritiskā domāšana. Šādi audzēkņi ir tikai izpildītāja lomā. Turklāt, ja viņiem pašiem vēl jāiegulda piepūle, lai izprastu situāciju, tad tas var izraisīt nepatiku un vēlamo rezultātu nenākas viegli panākt. Daļai no viņiem ikdienā ir bijušas komandas – “aizej!”, “paņem”, “atnes”. Bet, kāpēc? Tāpēc, ka teica, un viss.

Lai vērtētu jebkādu situāciju, ID4 izteicās, ka nepieciešami vienoti nosacījumi, kurus ievēro visi, kas iesaistīti noteiktās darbības procesā. Nevajadzētu būt atļaidēm noteikumu ievērošanā, jo pielaižu rada neizpratni, tātad nav skaidrs, ko drīkst, ko nē. Vērtēt vieglāk, ja skaidri kritēriji, kurus ievēro visi. Intervējamā ID2 secina, ka skolēni izprot vērtēšanas kritērijus. ID3 apgalvo, ka vismaz 80% skolēnu izprot vērtēšanas kritērijus. Pēc atbildēm uz otro jautājumu var secināt, ka vērtēšanas kritērijiem ir jābūt skaidriem, skolēniem saprotamiem.

Apkopojot atbildes uz trešo intervijas jautājumu par to, cik būtiska ir mutvārdu un rakstiskā informācija par audzēkņu veikuma vērtēšanas kritērijiem – ir obligāti jābūt abējādai informācijai (mutiski, rakstiski) intervējamā ID1 izteicās, ka vajag gan mutiski, gan rakstiski. Taču katra konkrētā situācija jāvērtē individuāli. Zinot un pazīstot savu audzēkni, pedagogs patīs izvēlēties pareizo risinājumu. Intervējamā vairāk piekrīt mutiski paustam viedoklim, jo viņa redz savu sarunu biedru aci pret aci, redz viņa mīmiku un viņš pats arī var paust viedokli. Intervējamā uzskata, ka tas ir efektīvāk. Intervējamā ID3 savukārt uzskata, ka katram audzēkņim ir sava uztveres sistēma un vēlams informāciju sniegt abos veidos – gan mutiski, gan rakstiski. Arī intervējamās ID2 un ID4 ir vienprāt par to, ka informācija šiem audzēkņiem jāsaņem abos veidos – mutiski un rakstiski. Gan mutiski, gan rakstiski var

secināt, kas skolēnam vēl jāmacās gan jau pildot darbu, gan izdarot secinājumus pēc skolotāja veiktās kļūdu analīzes.

Apkopojot atbildes uz ceturto intervijas jautājumu par to, cik bieži praksē nesakrīt audzēkņu pašvērtējums ar skolotāja novērtējumu ID1 apgalvo, ka skaitļos tas nav izmērāms, bet tā kā sarunā ir skolotājs un audzēknis, kur abiem ir viedoklis, tad pie īstās patiesības var nonākt abas puses lēnām solīti pa solītim, mēģinot sadzirdēt teikto un vērtējot situāciju bez aizskārumiem un kategoriskiem uzstādījumiem, ja vien tas nepārkāpj augstākās ētikas normas.

Intervējamā apgalvo, ka viņas praksē ir bijuši tikai daži gadījumi, kuros nav pratusi motivēt savas prasības. Intervējamā ID2 norāda, ka tas bijis reti, savukārt ID3, uzskata, ja audzēknim ir zems pašvērtējums vai savukārt augsts, tad audzēkņu un skolotāju pašvērtējums nesakrīt. To pašu paskaidroja arī intervējamā ID4.

Autore secina, lai skolēniem mācītu novērtēt savas zināšanas un prasmes, tas jā dara pakāpeniski, mērķtiecīgi gatavojoties stundām, stundas sākumā jānoskaidro stundas beigās sasniedzamais rezultāts un atgriezeniskā saite, tad arī skolēni adekvāti varēs novērtēt savu sasniegumu.

Apkopojot atbildes uz piekto intervijas jautājumu par to, kāda ir nozīme nepietiekamo vērtējumu uzlabot – veikt darbu/uzdevumu atkārtoti, intervējamā ID1 paskaidroja, ka nepiekrīt, ka, lai labotu atzīmi, var iet vēlreiz atkārtoti veikt uzdevumu. Atļaujot to darīt, skolotājs atkāpjas no nosacījumiem, ka uz mācību stundu nāk sagatavojies, bet, ja nesaprot, tad iet uz individuālajām nodarbībām. Tātad iestājas jukas, kurās nav skaidrs – kas ir kas. Pieļaujot to, apliecina, ka drīkst būt divkosīga rīcība, kas neliecina, ka audzēknis varētu sākt domāt kritiski. Intervējamā ID3 norāda, ka uzlabot nepietiekamo vērtējumu ir liela nozīme, bet ID2 un ID4 secina, ka zināšanas tiek nostiprinātas, atkārtojot nesaprotamo materiālu un nepieciešama audzēkņu pašmotivācija.

Autore konstatē, ka mācību sasniegumu vērtēšanas nolikumā ir teikts, ka nepieciešamo mācību procesa korekciju izglītojamo mācību sasniegumu uzlabošanai ir noteikts laiks, kad to izdarīt, tas ir divas, nedēļas pēc pārbaudes darbu veikšanas. Skolas, kurās mācās bērni ar speciālām vajadzībām, var pieņemt savu mācību sasnieguma laiku, lai skolēni varētu savas zināšanas un prasmes uzlabot.

Apkopojot atbildes uz sesto intervijas jautājumu par to, kādas ir lielākās grūtības saistībā ar audzēkņu pašvērtējumu attiecībā uz viņa profesionālo kompetenci, intervējamā ID1 norādīja, ka skolēni neprot atbildēt – “ko es gribu” un “ko es spēju”. Intervējamā ID2 atbildēja, ka skolēniem nav izpratnes un saistības uz viņu profesionālo kompetenci. Intervējamā ID3 norādīja, ka tas jāmaca jau no mazām dienām, bet ID4 norādīja, ka

audzēkņiem pamatā ir paaugstināts pašvērtējums, kas nesakrīt ar kompetencēm. Secinājums: jāveicina audzēkņu sadarbība, jāpielieto dažādas mācību metodes, jāmāca pašvērtējuma prasmes.

Apkopojot atbildes uz pēdējo septīto intervijas jautājumu par to, kāda ir vērtēšanas kritēriju nozīme profesionālās kompetences paaugstināšanā, intervējamā ID1 secināja, ka tas ir starta laukums atspērienam uz atbildēm – “kur to var apgūt”, “kas man var palīdzēt”, “ko es pats varu darīt lietas labad”. Intervējamā ID2 norādīja, ka tas audzēkņiem palīdz izprast, ko vērtē, kā vērtē. Kritēriji precīzi nosaka veicamā darba kvalitāti, teica ID3 intervējamā, bet ID4 intervējamā norādīja, ka skaidri izstrādāti kritēriji palīdz paaugstināt kompetences. Autore secina, ka vērtēšanai jābūt izkārtotai no vienkāršākā uz sarežģītāko un vērtēts pēc vienādiem kritērijiem.

3.3. Rezultātu analīze (diskusija)

Diskutējot par iegūto rezultātu nozīmi saistībā ar pirmo audzēkņu novērojuma aspektu, ir jāuzsver, ka audzēkņiem ar speciālām vajadzībām informācijas nodošana mutiski būtu obligāta. Autore uzskata, ka ir arī būtiski, ka informācija ir vai nu vieglā valodā vai arī papildināta ar vizuāliem elementiem, lai būtu labāk uztverama, izceļos galveno. Ja 15,8% audzēkņu nesaņem mutisku informāciju, tas var ietekmēt viņu izpratni par mācību stundas tēmu, mērķi un veicamajiem uzdevumiem. Autore uzskata, ka jo īpaši speciālo vajadzību audzēkņiem izglītības iestādē ir iespēja uzdot papildus jautājumus tieši dialogā ar skolotāju.

Diemžēl rakstiskā vērtēšanas kritēriju informācija novērojumā ir vērojama nepilnīgāk sagatavota nekā mutiskā. Tikai aptuveni pusei audzēkņu tā bija pieejama labā vai pilnīgi atbilstošā apmērā, tas ir kritiski vērtējams, jo audzēkņiem iespējams nepieciešams stundas laikā pārskatīt vērtēšanas kritērijus, pārlicināties, ka informāciju pareizi atceras.

Jāakcentē to, ka jautājumos par audzēkņu izpratni par vērtēšanas kritēriju nozīmi un veicamā uzdevuma sasniedzamo rezultātu – attiecīgi 36,8% un 29,5% bija novērtēti ar vidējo balli (3) - līdz ar to autore uzskata, ka pedagoģisko procesu iespējams uzlabot šiem gandrīz trešdaļai audzēkņu abus šos mācīšanās un vērtēšanas aspektus izskaidrojot papildus, ar dažādiem uzskates līdzekļiem, tad kopējā izpratne audzēkņu vidū ievērojami uzlabosies. Novērojuma rezultāti liecina par šo problēmu - lai gan aspektos par vērtēšanu kritērijiem un sasniedzamiem rezultātiem vairums ir labi vērtējami, trešdaļa audzēkņu izprot šos aspektus daļēji.

Pedagogiem ir jāizprot, ka tādi mācīšanās aspekti kā tas, ka audzēknis veic uzdevumu, balstoties uz kritērijiem nevis uz iepriekšējo pieredzi, un seko līdzīgi pedagoga izvirzītajiem vērtēšanas kritērijiem mācību procesa laikā – nosaka mācību kvalitāti un iegūstamo rezultātu.

Nepietiek tikai iepazīties un izprast vērtēšanas kritērijus, lai izpildītu pareizi uzdevumu – ir būtiski šos kritērijus ņemt vērā uzdevuma veikšanas laikā – šeit jo vairāk iezīmējas tas, ka rakstiski kritēriji būtu vēlami – jo mutiskos kritērijus audzēkņi var piemist vai arī atcerēties tikai deļēji – kas tomēr maina vērtēšanas gala rezultātu pēc visiem kritērijiem, ne tikai tiem, kurus audzēknis atceras.

Audzēkņu pašvērtējuma prasmes līdz ar to ir gala rezultāts iepriekš aprakstītiem aspektiem, īpaši ja audzēkņiem ir rakstiski un mutiski zināmi sava mācību darba vērtēšanas kritēriji. Stundas laikā tiem tiek sekots līdzī, ja audzēkņi izmanto kritērijus kā vadlīnijas, bet ne savu pieredzi un interpretāciju – tad ir iespēja izprast sasniedzamā rezultāta formu un rādītājus – salīdzināt ar rezultātu un novērtēt pašam audzēknim savu veikumu. Pretējā gadījumā pašvērtējums nav adekvāts vai audzēknis to neprot veikt.

Lai gan 305% spēj veikt savu adekvātu pašvērtējumu, 30,5% to spēj gandrīz pilnībā, 32,6% audzēkņu noslēgumā pilnīgi spēj noteikt iegūtās prasmes tālāko nozīmi, 25,3% to spēj gandrīz pilnīgi – kritēriju izpratnes un pielietojuma darba procesā mācību stundā vēl ir ievērojami uzlabojams. Kā rekomendācijas ir gan uzskate, gan līdzīga shēma, kā notiek kritēriju izprašana un pielietošana – lai tas mācību gada laikā nostiprinās kā vērtēšanas un pašvērtēšanas prasmes.

Novērojums pedagogu darbības aspektiem akcentē problemātiku – lai arī tiek uzsvērts, ka vērtēšanas kritēriji būtu jāizmanto stundas laikā, ar tiem jāsalīdzina savs veikums, kā arī tie precīzi jāievēro – trešdaļa pedagogu nesagatavo vērtēšanas kritērijus audzēkņiem rakstiski – stundas sākumā ir lielākoties mutiska informācija. Šeit autore saskata problēmu sēloni – audzēkņiem ar speciālām vajadzībām īpaši ir vajadzīga uzskate, dažādi vizuāli materiāli, viegli uzskatāmi un izmantojami. Arī tas, ka kopumā 17,9% pedagogu gandrīz nepievērš uzmanību kritēriju pielietojumam mācību stundās – pasliktina situāciju.

Kompetences ietvaros profesionālajā izglītībā autore uzskata, ka ir iespēja sasniegt labus vērtēšanas kritērijus no abām mācību procesā tieši iesaistītām pusēm. Galvenais ir uzskatāmība un viegls un informatīvs saturs. Pašvērtējuma prasmju attīstībā, piemēram, var izmantot dažādas vienkāršas tabulas, attēlus, kuros jāaizpilda savs pašvērtējums, jāapvelk viedoklis.

SECINĀJUMI

1. Izglītības iestādēs pašvērtējumam un tā attīstībai ir jāpievērš būtiska uzmanība – jo mācību process bieži ir saistīts ar kļūdu labošanu, uzdevumu risināšanas kļūdām, labojumiem gan zināšanās, gan prasmēs – tomēr personai nebūtu vēlams mācību procesa izaicinājumus un grūtības sasaistīt ar savu kopējo vērtējumu – tam būtu jābūt noturīgi pozitīvam un adekvātam.
2. Personības attīstības psiholoģiskais pamats, kas spēj atrast savu vietu pasaulē, ir adekvāts pašnovērtējums. Pašvērtējums ir svarīgs personības veidojums, kas ir saistīts ar personības dzīves īpatnībām un sāk veidoties agrā vecumā. Vēlākajos gados izglītības iestāžu audzēkņiem attīstās adekvāts vai tieši otrādi neadekvāts pašvērtējums, kas vēlāk ietekmēs indivīda dzīves kvalitāti kopumā.
3. Pašvērtējumam ir ietekme uz indivīda profesionālo darbību, kā arī attīstības iespējām gan kā personai, gan savas profesionālās jomas pārstāvim. Neadekvāts pašvērtējums ietekmē arī neadekvātu un indivīda spējām nepiemērotu profesijas izvēli. Var sasaistīt, ka spēja veikt pašvērtējumu ir saistīta ar spēju noteikt savu profesionālo kompetenci.
4. Pašvērtējumu izglītības procesā attīsta ar noteiktu kritēriju palīdzību, salīdzinot savu spēju un zināšanu atbilstību šiem kritērijiem, prasmēm. Šeit liela loma ir skolotājam un izstrādātai kritēriju sistēmai. Ir būtiski audzēkņus ar to iepazīstināt un detalizēti izskaidrot, kā arī noteikt mērķi pašvērtējuma attīstībai ilgtermiņā – profesionālā izglītībā tas ir noteiktas profesionālās kompetences sasniegšana.
5. Pedagoģis ir cilvēks, kurš spēj radīt apstākļus radošo spēju attīstībai, attīstīt skolēniem tieksmi uz zināšanu uztveri, mācīt viņus patstāvīgi domāt, patstāvīgi formulēt sev jautājumus, izpētīt materiālu, pilnveidot viņu vajadzības, paaugstināt motivāciju par mācību priekšmetu, veicināt viņu individuālās tieksmes un dotības. Personības skolotājs, organizē un īsteno mācību – audzināšanas procesu, tā ir persona, kura ir speciāli apmācīta un profesionāli nodarbināta pedagoģiskajā darbībā.
6. Nepieciešams savienot gan pozitīvas domāšanas, atvērtību jaunajam un pedagoģisko pieeju pamatnostādnes, gan veicināt audzēkņos pozitīvu pieeju, labu vārdu veikšanu, pozitīvu saskarsmi klasē un starp skolēniem un skolotājiem. Pēdējos divos gadsimtos klasiķi un izcili pedagoģi akcentē humānisma, domāšanas, sadarbības un citu pozitīvo aspektu labvēlīgo ietekmi uz personības attīstību un efektīvu mācību procesu, labiem un plānotiem mācību procesa rezultātiem.
7. Audzēkņiem ar speciālām vajadzībām ir atbilstošas izglītības programmas, kas tiek realizētas likuma noteiktā kārtībā. Pedagoģiskā procesā liels uzsvars ir uz individuālu

pieeju, kā arī mācību satura un mācību priekšmeta apguves atvieglojumu – būtiska loma ir audzēkņa pašvērtējumam, kas pozitīvi ietekmē izglītības rezultātu un procesa kvalitāti. Pētījuma rezultātos un veiktajos secinājumos atspoguļojas hipotēzes apliecinājums.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA UN AVOTI

1. Abykanova, B., Tashkeyeva, G., Idrissov, S., Bilyalova, Z., & Sadirbekova, D. (2016). Professional Competence of a Teacher in Higher Educational Institution. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(8), 2197-2206.
2. Anusic, I., & Schimmack, U. (2016). Stability and change of personality traits, self-esteem, and well-being: Introducing the meta-analytic stability and change model of retest correlations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 110(5), 766.
3. Asmaa, B. (2016). On Studying Teachers' Self Esteem Based on Revised Janis Scale Application. *LiBRI. Linguistic and Literary Broad Research and Innovation*, 5(1), 34-47.
4. Assari, S., & Dejman, M. (2016). Heterogeneity of the Link between Depression and Self-Esteem based on Race.
5. Babalola, M. T., Stouten, J., & Euwema, M. (2016). Frequent change and turnover intention: The moderating role of ethical leadership. *Journal of Business Ethics*, 134(2), 311-322.
6. Barry, C. T., Doucette, H., Loflin, D. C., Rivera-Hudson, N., & Herrington, L. L. (2017). "Let me take a selfie": Associations between self-photography, narcissism, and self-esteem. *Psychology of popular media culture*, 6(1), 48.
7. Becher, T. (2018). *Professional practices: Commitment and capability in a changing environment*. Routledge.
8. Bergeron, K. E. (2017). *Challenging the Cult of Self-Esteem in Education: Education, Psychology, and the Subaltern Self*. Routledge.
9. Berns, R. (2012). *Child, family, school, community: Socialization and support*. Nelson Education.
10. Biesta, G. (2017). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom?. In *A Companion to Research in Teacher Education* (pp. 435-453). Springer, Singapore.
11. Biesta, G. J. (2015). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Routledge.
12. Bikbulatova, V., Orlova, I., Rabadanova, R., Shishov, S., & Yulina, G. (2016). Professionalization of an Individual Involved in the Educational Process in a Higher Education Institution. *International journal of environmental and science education*, 11(15), 8599-8605.
13. Bleidorn, W., Arslan, R. C., Denissen, J. J., Rentfrow, P. J., Gebauer, J. E., Potter, J., & Gosling, S. D. (2016). Age and gender differences in self-esteem—A cross-cultural window. *Journal of personality and social psychology*, 111(3), 396.

14. Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (2013). *Reflection: Turning experience into learning*. Routledge.
15. Broudy, H. S. (2017). Types of knowledge and purposes of education. In *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp. 1-17). Routledge.
16. Brownell, M. T., & Jones, N. D. (2015). Teacher Evaluation in Special Education: Approaches, Supporting Research, and Challenges Confronted. *Journal of Special Education Leadership*, 28(2).
17. Burns, T., & Köster, F. (2016). Modern governance challenges in education.
18. Casey, A., Goodyear, V. A., & Armour, K. M. (Eds.). (2016). *Digital technologies and learning in physical education: Pedagogical cases*. Taylor & Francis.
19. Cherry, K. (2017). Maslow's Hierarchy of Needs. Dursun, A. (2011). Dede Korkut Hikâyelerinde Halk Hukuku. *Electronic Turkish Studies*, 6(4).
20. Cross Jr, W. E., & Frost, D. M. (2016). Black identities, internalized racism, and self-esteem. *Meaning-Making, Internalized Racism, and African American Identity*. Albany, NY: SUNY, 229-243.
21. Cvencek, D., Fryberg, S. A., Covarrubias, R., & Meltzoff, A. N. (2018). Self-concepts, self-esteem, and academic achievement of minority and majority north American elementary school children. *Child development*, 89(4), 1099-1109.
22. Darling-Hammond, L. (2015). Can value added add value to teacher evaluation?. *Educational Researcher*, 44(2), 132-137.
23. D'Souza, J., & Gurin, M. (2016). The universal significance of Maslow's concept of self-actualization. *The Humanistic Psychologist*, 44(2), 210.
24. Durso, L. E., Latner, J. D., & Ciao, A. C. (2016). Weight bias internalization in treatment-seeking overweight adults: Psychometric validation and associations with self-esteem, body image, and mood symptoms. *Eating behaviors*, 21, 104-108.
25. Emler, N. (2002). The costs and causes of low self-esteem. *Youth Studies Australia*, 21(3), 45.
26. Fedorenko, M. V., & Bykova, S. S. (2016). Work of the Psychologist on Correction of Senior Preschool Children Self-Esteem. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(9), 2773-2783.
27. Ferris, D. L., Lian, H., Brown, D. J., & Morrison, R. (2015). Ostracism, self-esteem, and job performance: When do we self-verify and when do we self-enhance?. *Academy of Management Journal*, 58(1), 279-297.

28. Fiorilli, C., Capitello, T. G., Barni, D., Buonomo, I., & Gentile, S. (2019). Predicting adolescent depression: The interrelated roles of self-esteem and interpersonal stressors. *Frontiers in Psychology*, 10.
29. Flores, M. A. (2016). Teacher education curriculum. In *International handbook of teacher education* (pp. 187-230). Springer, Singapore.
30. Fraser, W. R. (2018). *Reforms and restraints in modern French Education*. Routledge.
31. Freedy, J., & Hobfoll, S. E. (2017). Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout. In *Professional burnout* (pp. 115-129). Routledge.
32. Fu, J. R., & Chen, J. H. (2015). Career commitment of information technology professionals: The investment model perspective. *Information & Management*, 52(5), 537-549.
33. Gabrys-Barker, D. (2018). On teacher beliefs, self-identity and the stages of professional development. *Linguarum Arena: Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*, 1, 25-42.
34. Gertler, P. J., Martinez, S., Premand, P., Rawlings, L. B., & Vermeersch, C. M. (2016). *Impact evaluation in practice*. The World Bank.
35. Hanko, G. (2016). *Increasing competence through collaborative problem-solving: Using insight into social and emotional factors in children's learning*. David Fulton Publishers.
36. Hargreaves, D. H. (2017). *Interpersonal relations and education*. Routledge.
37. Howells, K., & Bowen, J. (2016). Physical activity and self-esteem: 'Jonny's story'. *Education 3-13*, 44(5), 577-590.
38. Hurt-Avila, K. M., & Castillo, J. (2017). Accreditation, professional identity development, and professional competence: a discriminant analysis. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 4(1), 39-51.
39. Hussar, W. J., & Bailey, T. M. (2016). *Projections of Education Statistics to 2023*. NCES 2015-073. National Center for Education Statistics.
40. IAP 2014 – 2020 (2013). *Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.-2020.* GADAM. Rīga: Izglītības un zinātnes ministrija. Tiešsaiste: <http://www.lsa.lv/wp-content/uploads/2013/03/Izglitibasattistibaspamatnostadnes.pdf>
41. *Izglītības likums* (1999). Stājas spēkā: 01.06.1999. Tiešsaiste: <https://likumi.lv/doc.php?id=50759>
42. Jacobi, C., & Neubert, S. (2005). Psychosoziale Risikofaktoren und aufrechterhaltende Bedingungen von Essstörungen. Ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand. *Psychotherapie in Psychiatrie, Psychotherapeutischer Medizin und Klinischer Psychologie*, 10(1), 73-86.

43. Jacoby, M. (2016). *Shame and the origins of self-esteem: A Jungian approach*. Routledge.
44. James, W. (1968). The self. *The self in social interaction*, 1, 41-49.
45. Jetten, J., Branscombe, N. R., Haslam, S. A., Haslam, C., Cruwys, T., Jones, J. M., ... & Thai, A. (2015). Correction: Having a lot of a good thing: multiple important group memberships as a source of self-esteem. *PloS one*, 10(6), e0131035.
46. Jurāne-Brēmane, A. (2018). *Formatīvā vērtēšana studiju procesā*. Rīga: LU.
47. Kalugin, A. Y. (2015). The Structure Of Value-Semantic Sphere Of The Personality As A Manifestation Of Meaning-Making Activity. In *the World of Scientific Discoveries/V Mire Nauchnykh Otkrytiy*, 63.
48. Kline, P. (2015). *Personality (Psychology Revivals): Measurement and Theory*. Routledge.
49. Knobel, M. I. C. H. E. L. E., & Kalman, J. U. D. Y. (2016). Teacher learning, digital technologies and new literacies. *New literacies and teacher learning: Professional development and the digital turn*, 1-20.
50. Koddebusch, C., & Hermann, C. (2018). A proposed conceptualization of therapeutic competence: the three level model. *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process and Outcome*, 21(1).
51. Koha, A., Ivanova, T., & Ivanova, I. (2018). Medicīnas koledžas studentu motivācijas sekmēšana profesionālo kompetenču attīstībā. In *Proceedings of the International Scientific Conference. Volume I (Vol. 237, p. 247)*.
52. Kravets, A.G., Belov, A.G., & Sadovnikova, N.P. (2016). Models and methods of professional competence level research. *Recent Patents on Computer Science*, 9(2), 150-159.
53. Marek, T., Schaufeli, W. B., & Maslach, C. (2017). *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Routledge.
54. Mbuva, J. (2017). Exploring Teachers' Self-Esteem and Its Effects on Teaching, Students' Learning and Self-Esteem. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 17(3), 123-134.
55. McCormick, R., & James, M. (2018). *Curriculum evaluation in schools*. Routledge.
56. McDowall, A., Kinman, G., & Grant, C. (2015, January). Developing work-life balance competence: the importance of context. *The British Psychological Society*.
57. McLean, K. C., & Syed, M. U. (Eds.). (2015). *The Oxford handbook of identity development*. Oxford University Press, USA.
58. Michalos, A. C. (2017). Education, happiness and wellbeing. In *Connecting the quality of life theory to health, well-being and education (pp. 277-299)*. Springer, Cham.

59. Migliaccio, T. (2015). Teacher engagement with bullying: Managing an identity within a school. *Sociological Spectrum*, 35(1), 84-108.
60. MK noteikumi Nr.322 (2017). "Noteikumi par Latvijas izglītības klasifikāciju". Stājas spēkā: 16.06.2017. Tiešsaiste: <https://likumi.lv/doc.php?id=291524>
61. MK noteikumi Nr.492 (2006). "Mācību sasniegumu vērtēšanas kārtība speciālās izglītības programmās". Stājas spēkā: 28.06.2006. Tiešsaiste: <https://likumi.lv/doc.php?id=138365>
62. Moldovan, L. (2016). Training outcome evaluation model. *Procedia Technology*, 22, 1184-1190.
63. Morin, A. (2017). Toward a glossary of self-related terms. *Frontiers in psychology*, 8, 280.
64. Niemi, H., Toom, A., & Kallioniemi, A. (Eds.). (2016). *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Springer.
65. O'Hagan, T. (2017). *Jean-Jacques Rousseau*. Routledge.
66. Palacios, E. G., Echaniz, I. E., Fernández, A. R., & De Barrón, I. C. O. (2015). Personal self-concept and satisfaction with life in adolescence, youth and adulthood. *Psicothema*, 27(1), 52-58.
67. Peale, N. V. (2012). *The power of positive thinking*. Random House.
68. Popkewitz, T. S. (2018). *Critical studies in teacher education: Its folklore, theory and practice*. Routledge.
69. Posavac, E. J. (2015). *Program evaluation: Methods and case studies*. Routledge.
70. Ramdhani, M. A., & Muhammadiyah, H. (2015). *The Criteria of Learning Media Selection for Character Education in Higher Education*.
71. Reynolds, M. (2017). *Organizing reflection*. Routledge.
72. Rousseau, J. J. (2018). *Rousseau: The Social Contract and other later political writings*. Cambridge University Press.
73. Savery, J. R. (2015). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Essential readings in problem-based learning: Exploring and extending the legacy of Howard S. Barrows*, 9, 5-15.
74. Schiraldi, G. R. (2016). *The self-esteem workbook*. New Harbinger Publications.
75. Schmidt, M. K., Murdock Bishop, J. L., & Becker, K. (2018). Using Photography to Enhance Development of Self, Professional Identity, and Multicultural Awareness. *Journal of Creativity in Mental Health*, 1-10.
76. Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.

77. Schratz, M. (2010). What is a 'European teacher'. The first ten years after Bologna, 97-102.
78. Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2016). Self-efficacy theory in education. *Handbook of motivation at school*, 2, 34-54.
79. Schwarz, B. B., & Baker, M. J. (2016). *Dialogue, argumentation and education: History, theory and practice*. Cambridge University Press.
80. Sellar, S., Thompson, G., & Rutkowski, D. (2017). *The global education race: Taking the measure of PISA and international testing*. Brush Education.
81. Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it?. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10(1), 4-33.
82. Shen, T., & Osorio, A. E. (2017). Does family support matter? The influence of support factors an entrepreneurial attitudes and intentions of college students. *Academy of Entrepreneurship Journal*.
83. Tsutsui, K., & Fujiwara, M. (2015). The relationship between positive thinking and individual characteristics: Development of the Soccer Positive Thinking Scale. *Football Science*, 12, 74-83.
84. Vilkaste, A. (2018). Skolotāju prasmes novērtēt un plānot kā priekšnoteikums efektīvas mācīšanas vadīšanai skolēnu dziļas izpratnes un kompetences veidošanā. *Education Reform in Comprehensive School: Education Content Research & Implementations Problems*.
85. Vilnīte, I. (2016). Bērnu ar speciālām vajadzībām izglītošana. Rīga: VISC Speciālās izglītības nodaļa.
86. Vispārējās izglītības likums (1999). 14.07.1999. Tiešsaiste: <https://likumi.lv/doc.php?id=20243>
87. Vonk, R., Radstaak, M., de Heus, P., Jolij, J., & Deventer, S. H. (2017). Accepted by *Self & Identity*.
88. Wang, H. H., Chen, H. T., Lin, H. S., & Hong, Z. R. (2017). The effects of college students' positive thinking, learning motivation and self-regulation through a self-reflection intervention in Taiwan. *Higher Education Research & Development*, 36(1), 201-216.
89. Whitty, G. (2017). *Sociology and school knowledge: Curriculum theory, research and politics*. Routledge.
90. Wilson, L. (2017a). *Positive Thinking and Action: The Key to Success*.
91. Wilson, L. (2017b). *The academic man: A study in the sociology of a profession*. Routledge.

PIELIKUMI

1.pielikums. Novērojuma protokols

NOVĒROJUMA PROTOKOLS

Datums: 2018. gada ____ . novembris

Klase: _____

Audzēkņa iniciāļi: _____

Speciālo vajadzību raksturojums:

- Redzes traucējumi
- Dzirdes traucējumi
- Funkcionālie traucējumi
- Intelektuālie traucējumi

Dzimums:

- Sieviete
- Vīrietis

Audzēkņa novērojuma rezultāti (novērtējums 1-5 balles, atbilstoši kritēriju aprakstam)

Nr.p.k.	Kritērijs	1	2	3	4	5	Piezīmes
1.	Audzēkņi ar vērtēšanas kritērijiem iepazīstina mutiski						
2.	Audzēkņim vērtēšanas kritēriji ir pieejami rakstiski						
3.	Audzēkņis izprot vērtēšanas kritēriju nozīmi profesionālās kompetences paaugstināšanā						
4.	Audzēkņis apzinās veicamā uzdevuma sasniedzamo rezultātu						
5.	Audzēkņis veic uzdevumu, balstoties uz kritērijiem nevis uz iepriekšējo pieredzi						
6.	Audzēkņis seko līdzi pedagoga izvirzītajiem vērtēšanas kritērijiem mācību procesa laikā						
7.	Audzēkņis spēj novērtēt savu darbu atbilstoši pedagoga izvirzītajiem vērtēšanas kritērijiem						
8.	Audzēkņis ir apmierināts ar pedagoga vērtējumu						
9.	Audzēkņis ir vēlme veikt darbu atkārtoti, lai uzlabotu sasniegto rezultātu						
10.	Audzēkņis noslēgumā spēj noteikt iegūtās prasmes tālāko nozīmi						

Pedagoga novērojuma rezultāti (novērtējums 1-5 balles, atbilstoši kritēriju aprakstam)

Pedagoga darba stāžs: _____

1.	Pedagogs vienkāršā valodā ar vērtēšanas kritērijiem iepazīstina mutiski						
2.	Pedagogs ir sagatavojis katram audzēkņim rakstiskus vērtēšanas kritērijus						

3.	Pedagogs kritēriju izskaidrošanā un demonstrācijā ņem vērā audzēkņa individuālos ierobežojumus, veselības traucējumus						
4.	Pedagogs pārlicinās, vai audzēknis izprot vērtēšanas kritēriju nozīmi profesionālās kompetences paaugstināšanā						
5.	Pedagogs seko līdzi, vai audzēknis veic uzdevumu, balstoties uz kritērijiem nevis uz iepriekšējo pieredzi						
6.	Pedagogs seko līdzi, vai audzēknis vadās pēc pedagoga izvirzītajiem vērtēšanas kritērijiem mācību procesa laikā						
7.	Pedagogs kopā ar audzēkni novērtē darbu atbilstoši izvirzītajiem vērtēšanas kritērijiem						
8.	Pedagogs nepietiekama vērtējuma gadījumā piedāvā veikt darbu atkārtoti, lai uzlabotu sasniegto rezultātu						
9.	Pedagogs izdara noslēdzošos secinājumus par katra audzēkņa darbu						
10.	Pedagogs vērtējot darbu, izceļ pozitīvo, iedrošina tālākai mācību apguvei						

Secinājumi:

2.pielikums. Interviju jautājumi

1. Cik, pēc Jūsu domām šīs skolas audzēkņiem ar speciālām vajadzībām ir nepieciešamas pašvērtējuma prasmes?
2. Vai audzēkņi izprot, kas ir vērtēšanas kritēriji viņu darbībai un kā Jūs nosakāt novērtējumu?
3. Cik būtiska ir mutvārdu un rakstiskā informācija par audzēkņu veikuma vērtēšanas kritērijiem – ir obligāti jābūt abējādai informācijai (mutiski, rakstiski)?
4. Cik bieži praksē nesakrīt audzēkņu pašvērtējums ar skolotāja novērtējumu?
5. Kāda ir nozīme nepietiekamo vērtējumu uzlabot – veikt darbu/uzdevumu atkārtoti?
6. Kādas ir lielākās grūtības saistībā ar audzēkņu pašvērtējumu attiecībā uz viņa profesionālo kompetenci?
7. Kāda ir vērtēšanas kritēriju nozīme profesionālās kompetences paaugstināšanā?

Paldies!

GALVOJUMS

Es, _____
apliecinu, ka darbs izstrādāts atbilstoši zinātniskās ētikas principiem.

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

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

Darba autors

(vārds, uzvārds)

(paraksts)

Datums: _____

LATVIJAS UNIVERSITĀTE
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

(studiju programmas nosaukums)

Vadītāja atsauksme maģistra darbam

Darba autora vārds, uzvārds _____

(pētījuma temats)

Kritēriji/vērtējums ballēs	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Izvirzītā mērķa un plānoto uzdevumu savstarpējā saistība										
Darba satura atbilstība izvirzītajam mērķim un uzdevumiem										
Pētījuma teorētiskās diskusijas kvalitāte										
Empīriskā pētījuma saistība ar teorijā gūtajām atziņām *										
Empīriskā pētījuma metožu izvēle un lietojuma korektums *										
Empīriskā pētījuma datu apstrāde un rezultātu analīze un interpretācijas korektums *										
Pētījuma praktiskā nozīme *										
Literatūras un avotu sarakstā minēto avotu izmantošanas pakāpe										
Atsauču korekts lietojums										
Secinājumu atbilstība izvirzītajiem uzdevumiem										
Secinājumu pamatotība										
Priekšlikumu konkrētība un atbilstība pētījuma saturam										
Pētījuma valodas kvalitāte										
Darba noformējuma atbilstība RPIVA metodiskajiem norādījumiem										

* tiek vērtēts, ja veikts empīriskais pētījums

Darba kopējais vērtējums (1–10 balles) _____

Vērtējuma pamatojums:

Pētniecisko darbu

Ieteikt aizstāvēšanai

Neieteikt aizstāvēšanai

Darba vadītājs

(akadēmiskais. amats, zinātniskais grāds, vārds, uzvārds, paraksts, tālrunis)

Datums

IZZIŅA PAR AIZSTĀVĒŠANU

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

LU

(fakultāte)

Ar savu parakstu apliecinu, ka darbs izstrādāts patstāvīgi.

Darba autors

(vārds, uzvārds, paraksts)

Rekomendēju darbu aizstāvēšanai.

Darba zinātniskais vadītājs

(akadēmiskais amats, zinātniskais grāds, vārds, uzvārds, paraksts)

Kvalifikācijas darbs / Bakalaura darbs / Diplomdarbs / Maģistra darbs aizstāvēts

Pārbaudījuma komisijas 20__ .gada _____ sēdē, protokola Nr. _____

vērtējums

(vērtējums)

(vērtējums vārdiem)

Valsts pārbaudījuma

komisijas priekšsēdētājs

(akadēmiskais amats, zinātniskais grāds, vārds, uzvārds)

(paraksts)