

PEDAGOGA PROFESIONALITĀTE UN NEPĀRTRAUKTA PROFESIONĀLĀ PILNVEIDE

TEACHER'S PROFESSIONALISM AND CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Līvija Zeiberte
Latvijas Universitāte
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083
zeiberte@gmail.com
mob.t.26428690

Abstract. The world's society in 21st century is experiencing not only deep changes in all fields of life, but as well realization that to understand and to manage these changes you need a completely conceptually new approach. In the situation, when general education is beginning to become an element of societies lifelong-learning, teachers have been asked to participate in the process of reaching new goals of this new education. It is obvious that the major and the most important involvement in this process is the teachers' professionalism. Nowadays teachers' professionalism is measured by three within themselves connected concepts: knowledge, autonomy and responsibility.

The education in the state level in many countries, including Latvia, is monitored by the professional standard of the teachers. It specifies all necessary competences as well as points to the next available way in professional development in further education. Continuous Professional Development in further education has been looked at as a coefficient for systematic development and as a confirmation of achieving educational goals, which guides teachers to achieve and develop individual skills and knowledge as well as helps to prepare themselves for work in their profession.

Today by professional development we understand: lifelong learning, a fulcrum of self-development, a monitoring and security tool for teachers at their work place, the tool to ensure society of the teachers' professionalism, a confirmation that all state's education institution requirements and suggestion have been fulfilled, a professional competence confirmation for an employer.

There are three basic teachers' further education elements mentioned within the scientific literature, they are following:

1. To ensure the undisrupted continuity of the professional teachers' competence development in helping to modernize and widen professional skills and knowledge.
2. To ensure available options to develop competences what lets one prepare for development in their professional career.
3. To develop individual and professional effectivity therefore rising self confidence in teachers and their satisfaction with their work.

Different education models let you systemize the working spheres where the professional development is happening. As one of the nowadays most common models is the constructivist paradigm matching the transformative further education model.

Key words: teachers' professionalism, further education, continuous professional development (CPD)

Pedagoga profesionalitāte 21.gadsimtā

Pasaules sabiedrība 21.gadsimtā piedzīvo ne tikai dziļas pārmaiņas visās dzīves jomās, bet arī to, ka to izpratnei un vadīšanai nepieciešama konceptuāli jauna pieeja. Pedagoģa profesionalitātes kvalitātes rādītājs vienmēr ir spēja atbilstoši ātri un efektīvi sekot sociālajām, organizācijas un tehnoloģiju pārmaiņām, reaģēt uz valdības politikas un Eiropas savienības norādījumiem un ieteikumiem. Kā atzīmē Skots, par pagātni jāuzskata agrākie, modernisma sabiedrībai raksturīgie slēgto izglītības sistēmu modeļi un tādi jēdzieni kā lineārā domāšana,

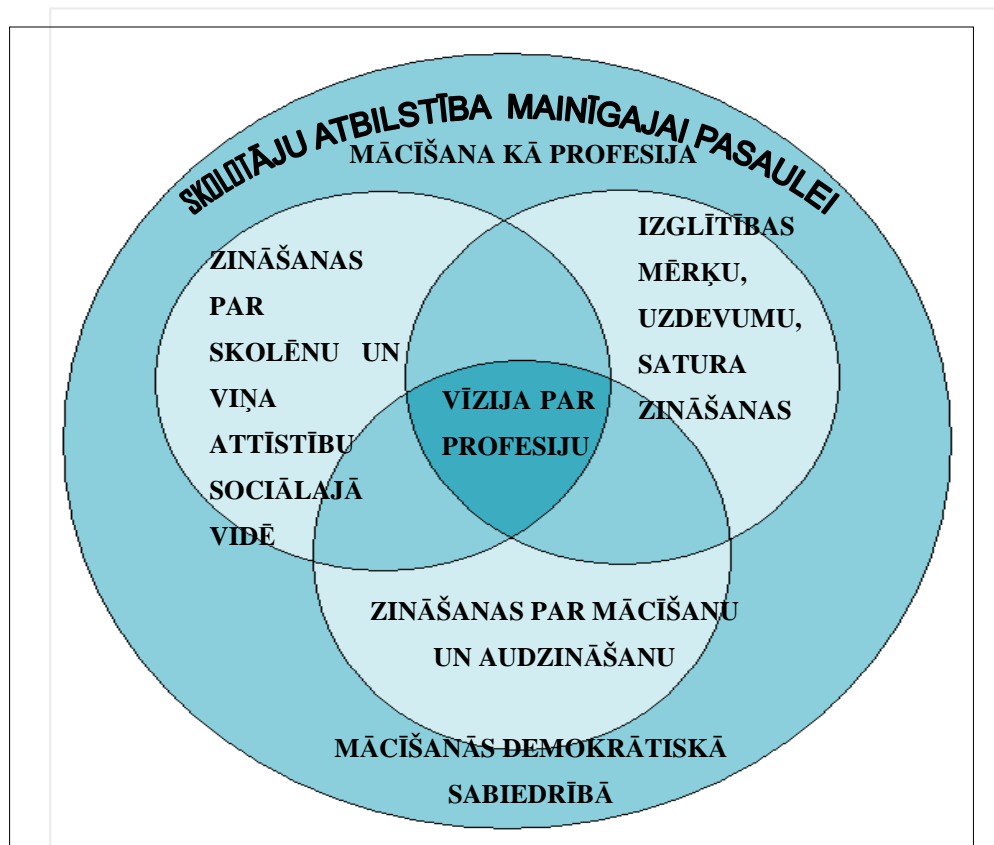
stabilitāte, gadījums, dabiskā kārtība, utml. Biheavioristiskās, kognitīvās un pragmatiskās teorijas, kuras akcentē tradicionāli vispāratzītu zināšanu nodošanu nākamajai paaudzei, 21.gadsimtā nomaina konstruktīvā izglītības paradigma, kura piedāvā katram indivīdam savas zināšanas par pasauli konstruēt pašam (Skots, 2003). Pedagoģa profesionalitāte kā teorētisks jēdziens un kā apzīmējums praktiskai darbībai, tiek plaši diskutēts zinātniskajā literatūrā (Orr, 2008; Darling-Hammond, 2006; Blūma, 2008; Gleeson, 2005; Kennedy, 2005; Sachs, 2003; Robson, et al., 2004; Stronach, et.al., 2004, Bathmaker, 2000; Fulans, 1999, u.c) un atspoguļots izglītības politikas dokumentos. Veicot zinātniskās literatūras izpēti, rakstā tiek piedāvāta pedagoģa nepārtrauktas profesionālās pilnveides un profesionalitātes saturs izpratnes analīze.

Jaunajā situācijā, kad formālā izglītība kļūst par mūžizglītības elementu, pedagoģi tiek aicināti piedalīties jaunās zināšanu sabiedrības mērķu sasniegšanas nodrošināšanā. Darlinga-Hammonda uzsver, ka acīmredzams kļūst fakts, ka šajā procesā, no visiem izglītības resursiem pedagoģa profesionālais ieguldījums ir izšķirošais. (Darling-Hammond, 2006).

Arī Persons norāda, ka pedagoģu profesionalitāti sāk uzskatīt par vienu no garantiem izglītības politikas īstenošanai (Persson, 2010). Blūma atzīmē, ka mūsdienu izglītības saturs izvirza augstas prasības pedagoģu profesionalitātes līmenim līdz ar to profesionālā kompetence pilnveidojama visas profesionālās darbības laikā kā mūžizglītības būtība (Blūma, 2008).

Metodiskajā materiālā „Jaunais skolotājs” tiek sniegts aprakstošs pedagoģa profesionalitātes skaidrojums, „... skolotājam jābūt pieņemamam pamatotus lēmumus, gan lai spētu kvalitatīvi vadīt mācību procesu, gan lai modelētu un attīstītu lēmumu pieņemšanas un pamatošanas un komunicēšanas prasmi savos skolēnos. Skolotājam jāspēj nebaidīties no jaunā, nezināmā, jāizjūt vēlme un prieks mācīties visa mūža garumā...” (Jaunais skolotājs, 2006,23).

Darlinga-Hammonda (*skat.1.att.*) veido vīziju par pedagoģa profesiju, norādot, ka demokrātiskā sabiedrībā pedagoģam ik dienas jāpieņem svarīgi un sarežģīti lēmumi, kas var būtiski ietekmēt skolēna nākotni.



*1.attēls. Pedagoģs demokrātiskā sabiedrībā.
(adaptēts Pēc Darling-Hammond & Bransford,2005).*

No profesionāla pedagoga sabiedrība sagaida plašas, dažādu veidu zināšanas gan par skolēnu un viņa attīstības procesiem, gan izglītības mērķu, uzdevumu, satura izpratni un zināšanas par mācīšanu, mācīšanos un audzināšanu. Tas liek pedagogam nepārtraukti pilnveidot nepieciešamās kompetences, vienlaicīgi ievērojot, ka izglītības procesa posmus vienmēr cauruž pedagoga profesijā tik nepieciešamais morālais aspekts (Darling-Hammond, 2006).

Robsons pedagoga profesionalitāti raksturo ar trīs savstarpēji saistītiem jēdzieniem- zināšanas, autonomija un atbildība. Pedagogs savā darbībā saskaras ar sarežģītām un bieži neprognozējamām situācijām, kur nepieciešamas īpašas zināšanas, bet, lai tās lietu, ir nepieciešama noteikta brīvība lēmumu pieņemšanā. Nodrošinot autonomiju, pedagogam kļūst iespējams darboties atbildīgi, saskaņā ar profesionālajām vērtībām (Robson, 2004).

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

Trīs tendences, kas 21.gadsimtā raksturo pedagoga profesionalitāti un nepārtrauktās profesionālās pilnveides procesu, Kollinsones pētījumā ir:

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

Pedagoga profesionalitātes veidošanās aspekti

Kvalitātes indikatoru noteikšana ir izaicinājums un aktuāla nepieciešamība ne tikai izglītības jomā. Pedagogu profesionalitāti izvērtējot vienkāršāk ir mērīt „aisberga” virsūdens daļu - mācīšanas prasmes un zināšanas priekšmetā, kas veido daļu no skolotāja darbības efektivitātes faktoriem. Kompetenta profesionāla darbību ietekmē dažādi identitāti veidojoši faktori, arī sociālās lomas, pašvērtējums, rakstura īpašības un motivācija (Bubb, Earley, 2007).

Karnels, raksturojot pedagoga profesionalitātes attīstību, nosauc četrus aspektus:

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

Var pievienoties atziņai, ka 21.gadsimtā mainoties pedagoga profesijas saturam, mainās arī profesionalitātes izpratne, kas būtiski ietekmē nepārtrauktas pedagogu profesionālās pilnveides saturu. (Kennedy, 2005; Sachs, 2003).

Evans savā profesionalitātes definīcijā ietver tās metodoloģisko aspektu, uzskatot, ka tā ir ideoloģiski, attieksmju, intelektuāli un epistemoloģiski balstīta indivīda nostāja attiecībā uz profesiju, kurai viņš pieder, un kas ietekmē viņa profesionālo darbību (Evans, 2002).

Stronahs, apkopojot diskusiju par šī jēdziena nozīmi pedagoga profesijas būtības noskaidrošanā saka, ka profesionālisms ir jēdziens, kas ir radīts no „metodoloģiskiem ierobežojumiem, retorikas inflācijas un universālisma pārpilnības” (Stronach et al., 2004, 109).

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

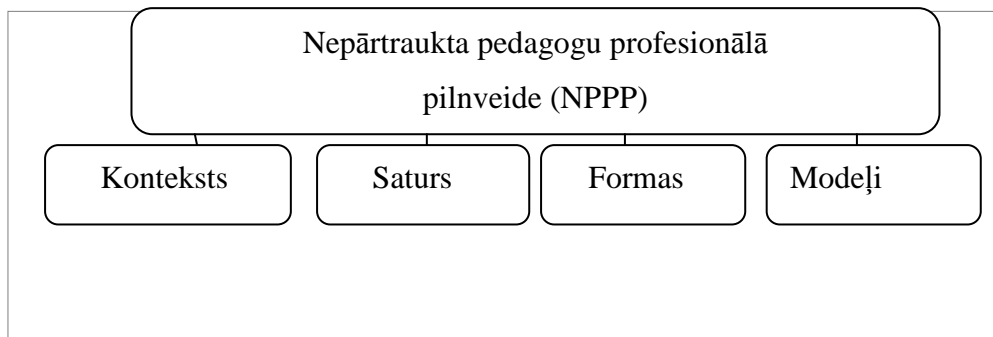
Piekrītot uzskatam, ka Pedagoga profesijas standarts (2004) arī Latvijā ļoti apjomīgi un vispārīgi, uzskaita visas kompetences, kuras raksturo pedagogu kā profesionāli, jānovērtē, ka tas tomēr sniedz vienotu skatījumu, kuru iespējams izmantot, ne tikai pedagogu profesionālajā sagatavošanā augstskolā,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

Profesionalitāte un nepārtraukta profesionālā pilnveide

Pedagogu profesionālo pilnveidi, kā profesionalitātes veidošanās procesu, var raksturot pētot tās saturu, formas, modeļus un kontekstu. (2. att.).

Valsts izglītības mērķu kontekstā, pedagogu profesionālā pilnveide tiek aplūkota kā svarīgs līdzeklis to sasniegšanā. Šis vērtējums nozīmē pilnveides procesa ilgstamību un nebeidzamību, kas ļauj uzskatīt to par nepārtrauktu.

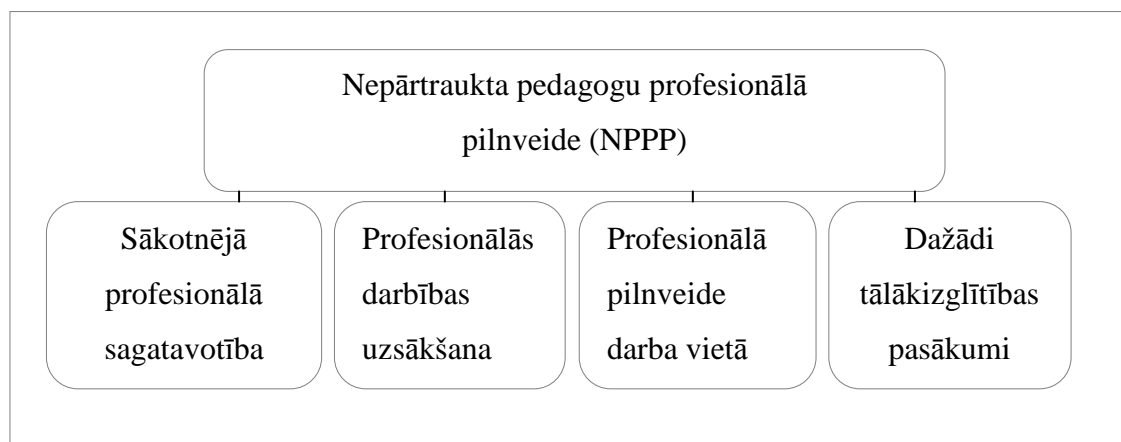
Tātad, profesionālā pilnveide mūsdienās tiek aplūkota kā nepārtraukts process, un tāpēc pētījumos tiek lietots nepārtrauktas pedagogu profesionālās pilnveides (NPPP) jēdziens, kas ir viens no pamatjēdzieniem tālākizglītībā.



2.attēls. Pedagogu profesionālās pilnveides aspekti.

Jēdziena izpratnē sastopamies ar tā lietošanu plašākā un šaurākā nozīmē. Kā tiek atzīmēts OECD TALIS pētījumā, atšķirības veido tas, ka plašākajā jēdziena izpratnē tiek iekļauta arī sākotnējā profesionālā sagatavotība augstākajās mācību iestādēs un mācību prakse izglītības iestādē. Tātad profesionālā pilnveide tiek aplūkota kā sistemātiskas aktivitātes, kuras palīdz pedagogam iegūt un nepārtraukti attīstīt individuālās prasmes, zināšanas, un palīdz sagatavoties visām profesijā nepieciešamajām darbībām (OECD, TALIS, 2009, 49) (3.att.).

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



3. attēls. Profesionālā pilnveide mūžizglītības izpratnē.

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

Jēdziens *tālākizglītība* Latvijas izglītības telpā tiek lietots šaurākajā nozīmē, apzīmējot izglītības turpināšanu pēc formālās izglītības ieguves un darba gaitu uzsākšanas. Savukārt, *pedagogu profesionālā pilnveide* ir sistemātiska pedagoga profesionālās kompetences (kursos, semināros, projektos, pieredzes apmaiņas pasākumos, mācību materiālu un grāmatu izstrādē utml.) paaugstināšana (Pedagogu tālākizglītības metodiskā tīkla nodrošinājuma izveide, 2008). Pirmajā gadījumā tiek domāta izglītības forma, otrajā tiek raksturots tālākizglītības saturs. Līdzīgu

skaidrojumu sniedz arī Fīlds, uzskatot, ka pedagoga profesionālā pilnveide ietver jebkuru aktivitāti, kura vairo skolotāja zināšanas un izpratni (Field, 2005).

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

Tomēr Frīdmans un Filips konstatē, ka bieži par profesionālo pilnveidi tiek saukti formāli, ar vispārīgiem darba jautājumiem vai kvalifikāciju saistīti kursi. Viņuprāt, profesionālās pilnveides jēdzienu svarīgi saistīt ar plašāko mūžizglītības jēdzienu (Friedman, & Philips, 2004). Pēdējo divdesmit gadu pētījumi ir konstatējuši jaunu pedagogu profesionālās pilnveides paradigmu, kura noraida kampaņveidīgus, obligātus seminārus un kursus, dodot priekšroku jaunām, efektīvākām formām, kur vienlīdz svarīgs ir tālākizglītības saturs, konteksts un tās organizācijas plānojums.

Arī Gordons attīsta izpratni par pedagoga tālākizglītību kā mūžizglītību, kuru raksturo komplicēts, nepārtraukts, interaktīvs un dinamisks nepārtrauktas profesionālās pilnveides process (Gordon, 2009).

Perratons, Krīds un Robinsons atzīmē, ka šodien profesionalitātes pilnveide notiek, ja:

- nepārtraukti tiek papildināts skolotāja vispārējās izglītības līmenis;
- nostiprinātas zināšanas un sapratne par viņa priekšmetu;
- veidota sapratne par to kā mainās mācīšanās process no priekšmeta uz priekšmetu;
- attīstītas praktiskās zināšanas un iemaņas;
- apgūtas jaunas mācīšanās stratēģijas;
- iegūtas zināšanas, kā lietot jaunas tehnoloģijas;
- pilnveidota pedagoģiskā profesionālitate;
- papildinātas un aktualizētas zināšanas un prasmes, kas saistītas ar vienmēr mainīgajām sabiedrības vajadzībām (Perraton H., et al., 2001).

Jēdziens „transformatīvā skolotāju profesionalitāte” (*transformative teacher professionalism*) pēdējo gadu laikā ir bieži sastopams pētījumos, kur tiek pētīta pedagoga profesionalitātes pilnveide (Little, 2003, Friedman&Philips, 2004; Kennedy, 2005, u.c.). To var uzskatīt par 21.gadsimta konstruktīvajai mācīšanās mācīties paradigmai visatbilstošāko, vispusīgāko atbalstu pedagogam gan personiskajā gan profesionālajā līmenī, jo tiek akcentēta

saikne starp teoriju un praksi, refleksija, jaunu zināšanu konstruēšana un pielietošana jaunās situācijās, kā arī profesionālās un politiskās vides iepazīšana.

Secinājumi

1. 21.gadsimtā pedagoga profesionalitātei ir būtiska nozīme zināšanu sabiedrības izglītības mērķu sasniegšanā, ātri un efektīvi reaģējot uz sociālajām, organizācijas un tehnoloģiju pārmaiņām.
2. Profesionalitātes nodrošināšanā būtiska nozīme ir nepārtrauktai profesionālajai pilnveidei.
3. Pedagoga profesionalitātes kritēriji saistās ar prasmi būt radošam pētniekam, kurš atvērts jaunajam, aktīvi līdzdarbojas sabiedrības kopīgo izglītības mērķu īstenošanā, dažādās formās un veidos mācās pats un veicina pārējo mācīšanos.
4. Profesionālā pilnveide ir:
 - mūžizglītība;
 - personības pilnveides līdzeklis;
 - kontroles un drošības garants pedagogam darba vietā;
 - līdzeklis, lai pārliecinātu sabiedrību par pedagoga profesionālismu;
 - apliecinājums tam, ka valsts izglītības institūciju ieteikumi un prasības izglītības sistēmā tiek izpildītas;
 - profesionālās kompetences apliecinājums darba devējiem.
5. Pārmaiņas pedagoga profesionalitātē var raksturot ar jēdzieniem: zināšanas, mācīšanās, pašizziņa, attīstība, pilnveide, socializācija, izaugsme, novitāšu ieviešana, kognitīvās un afektīvās pārmaiņas, autonomija un atbildība.
6. Pedagogu profesionalitāti 21.gadsimtā raksturo transformatīvā profesionalitāte, kas tiek uzskatīta par vienu no garantiem izglītības politikas īstenošanai.

Izmantoto literatūras avotu saraksts

1. Bathmaker, A-M. (2000). Standardising teaching: the introduction of the national standards for teaching and supporting learning in further education in England and Wales. In: *Journal of In-service Education*, 26(1), 9-23.
2. Blūma, D. (2008). Skolotāju profesionālā pilnveide. Krāj.: Pedagogu tālākizglītības metodiskā tīkla izveide. Rīga: VIKNVA, 13-18.
3. Bubb, S., Earley, P. (2007). Leading and managing continuing professional development. PCP, Sage.
4. Carnell, E. (2001). The value of meta-learning dialogue. *Professional development today*, 4(2), 43-54.
5. Collinson, V., Kozina, E., Lin, Y., et al. (2009). Professional development for teachers: a world of Change. *European Journal of teacher Education* Vol.32 (1), 3-19.
6. Darling – Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. In: *Journal of Teacher Education*, Vol. 57 (10), 1-15.

7. Evans, L. (2002). What is teacher development? In: Oxford review of education 28(1), 123-137.
8. Field, K. (2005). Continuing professional development for leaders and teachers: the english perspective. In: The continuing professional development of educators. Symposium Books. 61-79.
9. Friedman, A., Philips, M. (2004). Continuing professional development: developing a vision, In: *Journal of education and work*, Vol 17.No 3, 361-376.
10. Fulans, M. (1999). Pārmaiņu spēki: izglītības reformu virzieni. Rīga, Zvaigzne ABC.
11. Gleeson, D., Davies, J., Wheeler, E. (2005). On the making and taking of professionalism in the further education workplace. In: *British Journal of Sociology of Education*, 26(4), 445-460.
12. Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E., Wisniewski, J. (2009). Key competences in Europe: opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education. Warsaw : CASE.
13. Hoban, G.F. (2002). Teacher learning of educational change. Contextual model of learning. Available at: <http://www.ilinet.org/contextualmodel.htm> (skatīts 2008.16.11.)
14. Jaunais skolotājs (2006). Rīga: IAC.
15. Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development (CPD): a framework for analyses. In: *Journal of In-service Education*, 31 (2), 235-250.
16. Little, J.W. (2003). Inside teacher community: representations of classroom practice. In: *Teachers College Record*, 105(6), 913-945.
17. Middlewood, D., Parker, R., Berre, J. (2005). Creating a learning school. Paul Chapman Publications.
18. OECD Teaching and learning international survey (TALIS) (2009). http://www.oecd.org/document/0/0,3746,en_2649_39263231_38052160_1_1_1_1,00.html (skatīts 2010.11.08.).
19. Orr, K. (2008). Room for improvement? The impact of compulsory professional development for teachers in England's further education sector. In: *Journal of In-service education*, 34(1), 97 -108.
20. Perraton, H., Creed, C. and Robinson, B. (2002). Teacher education guidelines: using open and distance learning. Paris: UNESCO.
21. Persson, M., Oscarsson, H.(2010). Did the egalitarian reforms of the Swedish educational system equalise levels of democratic citizenship? In: *Scandinavian Political Studies* 33(2), 135-163.
22. Robson, J., Bailey, B., Larkin, S.(2004). Adding value: investigating the discourse of professionalism adopted by vocational teachers in further education colleges. In: *Journal of Education and Work*, 17(1), 183-195.
23. Sachs, J. (2003). The activist teaching profession. Buckingham: Open University Press.
24. Scott, W. R.(2003). Organizations: rational, natural and open systems. NJ: Prentice Hall.
25. Stronach, I., Corbin, B., McNamara, O. (2004). Towards and uncertain politics of professionalism: teacher and nurse identities in flux. In: *Journal of Education Policy*, 17(1), 109-138.