

Pedagoga profesionālās kompetences pilnveide darbam pirmsskolā

Gundega Puķīte, *Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija*

Kopsavilkums. Raksta mērķis ir raksturot pirmsskolas pedagoga profesionālās kompetences pilnveides virzienus. Izmantotās metodes – literatūras, normatīvo dokumentu analīze, anketēšana, novērošana, pedagoģisko dokumentu analīze, pārrunas un intervijas. Pedagoģi iezīmē šādas profesionālās kompetences pilnveides virzienus – mācību procesa plānošanas prasmes pilnveide, zināšanas par bērnu vecumposmu attīstības likumsakarībām un metodiku, bet pētījuma rezultāti norāda, ka nepieciešams aktualizēt arī pedagoga prasmi analizēt, reflektēt un pašnovērtēt savu pedagoģisko darbību.

Atslēgas vārdi: profesionālā kompetence, profesionālā pilnveide, pirmsskolas pedagoga kompetence.

I. IEVADS

Latvijas Republikā izglītību var iegūt klātienē, neklātienē, pašizglītojoties, kā arī iegūstot izglītību ģimenē [1]. Atbilstoši pirmsskolas vecuma bērna attīstībai vēlamākā izglītības ieguves forma vismaz līdz trīs gadu vecumam būtu ģimenē, tomēr sociālekonomiskie apstākļi vecākus mudina izvēlēties pirmsskolas izglītības iestādi kā klātienē izglītības ieguves formu.

Lai arī pirmsskolā ir izmainījusies izglītības paradigma, kas balstās nevis uz mehānisku dažādu lietu mācīšanu bērnam, bet uz attīstības ideju pirmsskolas vecuma bērnu audzināšanā un izglītībā, un pakāpeniski notiek veseluma pieejas īstenošana audzināšanā, praksē pedagogiem tas sagādā grūtības, jo jaunākās didaktikas atziņas prasa tādu pedagoģiskā procesa organizēšanu, kurā tiktu radīti apstākļi un iespējas respektēt bērnu individuālo pieredzi un īpatnības.

Līdz šim pedagoģijas zinātnieki Latvijā nav pētījuši, kāda ir pirmsskolas pedagoga profesionālā kompetence un kā tā ietekmē ikviena pirmsskolas vecuma bērna, kurš iegūst pirmsskolas izglītību, personības vispusīgu un harmonisku attīstību.

Pedagogs pastāvīgi sastopas ar mainīgām, iepriekš nepieredzētām, dinamiskām situācijām. Viņa profesionālā darbība, viņa kompetence nepārtraukti tiek pakļauta kvalitātes pārbaudei. Turklāt tas notiek paaugstinātas emocionālas spriedzes apstākļos, kad pedagogu gaidoši vēro daudzi – bērnu vecāki, kolēģi, pirmsskolas administrācija, pašvaldība.

Pedagoga acumirkļi pieņemtais lēmums ietekmē katra bērna un visas grupas mācību procesa un mācīšanās rezultātu kvalitāti. Pedagoģi apzinās arī to, ka mācīšanās un mācīšanās procesa rezultativitāte ir atkarīga ne tikai no viņa vienpersoniskās izvēles un lēmumiem. Tā ir atkarīga arī no katra konkrētā bērna individuālās izpratnes par notiekošo, interpretācijas un reakcijas uz pedagoga darbību, veicinot vai kavējot sadarbību izvirzītā pedagoģiskā mērķa sasniegšanai.

Pedagoga un bērna sadarbībai pastāv noteikti situatīvi fiziskās, sociālās un kultūrvēsturiskās vides ierobežojumi [2].

Pedagogs ir tikai viens no pedagoģiskajā procesā iesaistītajiem dalībniekiem, tomēr viņa zināšanas, prasmes un attieksmes vērtības lielā mērā noteiks audzināšanas mērķa sasniegšanu. Vai Rīgas pilsētas pašvaldības pirmsskolu pedagoga profesionālā kompetence ir pietiekama, lai veiksmīgi īstenotu audzināšanas mērķi? Aktuāls ir jautājums, kā skolotāji pedagoģiskajā darbībā varētu pilnveidot savu profesionālo kompetenci.

Iepriekšminētās problēmas pamato rakstam izvirzīto mērķi – raksturot pirmsskolas pedagoga profesionālās kompetences pilnveides virzienus.

II. PEDAGOGA PROFESIONĀLĀS KOMPETENCES SATURS, KRITĒRIJI UN RĀDĪTĀJI

Kompetences jēdziens nav definēts viennozīmīgi. Jēdziens un tā saturs skaidrots dažādi, piemēram, kompetence ir zināšanu, prasmju un attieksmju kopums, kas kvalificē noteikta veida vai līmeņa uzdevumu veikšanai [3;4], teorētisko zināšanu un praktiskās darbības vienotību un kvalitātes izaugsmi [5], sistēmisks veidojums, kas izpaužas profesionālās un personiskās kultūras vienotībā uz vērtību sistēmas pamata un nodrošina pedagoģiskās darbības efektivitāti [6], spēja, pamatojoties uz zināšanām, izvēlēties situācijai vai darbībai atbilstošākos līdzekļus un adekvāti rīkoties [7]. Par kompetenci liecina veiksmīga, efektīva un produktīva pedagoga darbība [8].

Profesionālā kompetence ir attiecināma uz norisēm darba procesā. Tā liecina par darbības kvalitātes un efektivitātes stabilitāti un saglabājas, ja mainās organizācijas iekšējie un ārējie apstākļi. Profesionālā kompetence ir nosacījums, kas nodrošina iespēju sasniegt izcilus rezultātus sarežģītos apstākļos, turklāt tā pilnveidojas pastāvīgas profesionālās darbības procesā, bet to ietekmē iegūtā un uzkrātā pieredze [9].

Kompetences satura analīzes rezultātā ir iegūta lielā mērā vienota izpratne par tās trīs komponentiem jeb virzieniem (teorētisko, praktisko un personisko), proti, kompetenci veido zināšanas, kā lietot teorijas, prasme risināt problēmas, un attieksmes, kas izpaužas kā atbildība, spēja pieņemt lēmumus, vadīt, veidot saskarsmi ar citiem cilvēkiem [10].

Kaut arī eksistē vienota izpratne par kompetences satura komponentiem, teorijā iezīmējas šo komponentu samēra problēma, proti, viens no komponentiem tiek izvirzīts kā dominējošais, piemēram, zināšanas, prasmes un iemaņas ir pedagoģiskās kompetences komponenti, bet dominējošā ir attieksme. Zināšanas un prasmes ir tikai attieksmes veidošanas līdzekļi. Kompetences attīstīšana ir pedagoga attieksmju

harmonizēšana, kas šīm attieksmēm piešķir vērtības jēgu. Attieksmes tiek aplūkotas kā subjekta un objekta sakari, kas izpaužas vērtībās [6].

Pētnieku pozīciju nesakritība novērojama pedagogam nozīmīgo profesionālo īpašību izvēlē un tās pamatojumā. Svarīga ir ne tikai pedagoga prasme mācīt, bet arī viņa raksturs, tikumība un pārliecība, jo lielāko ietekmi uz bērniem atstāj viņa personība, nevis zinātne, kas izklāstīta elementārā veidā.

Bērni īpašu uzmanību pievērš pedagoga personībai, kas bieži vien ir izšķirošais faktors, kāpēc bērns izvēlas vienu vai otru nodarbību veidu. Pedagoga personība cieši sasaucas ar kompetences kvalitatīvajiem līmeņiem. Pedagoga personība ietver pedagoga prasmi pārvaldīt sevi, savu emocionālo stāvokli un runas tehniku, kā arī prasmi veidot komunikatīvas attiecības, sadarbojoties ar bērniem individuāli un kolektīvi pedagoģisko uzdevumu risināšanas procesā [5].

Ja pedagogam piemīt vērtību uztvere, viņa profesionālās darbības sfēra paplašinās un iegūst garīgu saturu, kas ļauj bērniem atklāt cilvēka kā augstākās vērtības būtību. Ja pedagogs bērnus uztver priekšmetiski, viņš tos vērtē pēc sociālās funkcijas: spēcīgie un vājie, labie un sliktie. Ja pedagogam piemīt vērtību uztvere, viņš pret bērnu izturas kā pret unikālu individualitāti. Šajā gadījumā mācību process iegūst pavisam citu – humānu – raksturu [11].

Mūsdienu izglītības procesa pārmērīgā racionalizācija un emocionālā nabadzība ir pirmsskolas dehumanizācijas izpausme. Izglītības humanizācija nav iespējama bez emociju integrācijas šajā procesā, kad bērnu (un arī pedagoga) jūtas un pārdzīvojumi ir tikpat nozīmīgi kā viņu domas, spriedumi un secinājumi. Caur saviem pārdzīvojumiem pedagogs pilnveido spēju novērtēt, saprast un pieņemt bērnu pārdzīvojumus un adekvāti paust savējos. Pārdzīvojumu psiholoģiski pedagoģiskā kultūra ir jāizkopj katram pedagogam, un tas iespējams, attīstot savas emocionālās pieredzes analīzi, prasmi uzmanīgi ieklausīties sevī un precīzi paust savus pārdzīvojumus, atšķirot pozitīvas emocijas no destruktīviem emocionāliem vērtējumiem [12].

Viena no pedagoga profesionālās kompetences iezīmēm ir prasme prognozēt bērna attīstības virzību un katrā posmā maksimāli paredzēt, cik tālu virzīt bērnu, apgūstot konkrētas zināšanas un prasmes, lai tās ir stabils pamats, mācoties tālāk [13].

Pedagogam nepieciešama prasme darbu individualizēt un diferencēt. Ja vienā telpā un vienā laikā mācās bērni ar dažādu pieredzi, tad katram no viņiem ir gan pienākums, gan tiesības iesaistīties pedagoģiskajā procesā un saņemt nepieciešamo palīdzību. Tomēr jāievēro, ka šāda diferencēšana nevar būt ārēja, tas ir, bērns nedrīkst uztvert pedagoga izvēlēto dalījumu „labākajos”, „sliktākajos” u.tml. Svarīgi koncentrēties nevis uz to, ko bērns nevar, bet uz to, ko var un spēj paveikt [14].

Ja kāds no šiem kompetences komponentiem iztrūkst – grūti sagaidīt sekmīgu rezultātu, tomēr praksē iezīmējas personas dotumu, īpašību problēma, proti, pedagogam zināšanas un prasmes pedagoģijā, psiholoģijā ir iespējams iegūt studiju un pašizglītības procesā, bet personības īpašības zināmā mērā ir iedzimtas. Lai gan pastāv uzskats, ka personības īpašības,

mērķtiecīgi vingrinot, var veidot un attīstīt [9], aktuāls paliek jautājums, kā sevi realizē pedagogi, kuriem iztrūkst vai nav pienācīgā apjomā pedagoga profesionālajai kompetencei nepieciešamie dotumi, personības īpašības.

Ir vairāki pedagoga profesionālās kompetences veidošanos vai neveidošanos ietekmējošie faktori – veicinošie faktori ir pareiza profesijas izvēle, labas studiju programmas, pozitīva pieredze, kas dod pārliecību par sava darba vērtību, atsaucīgi kolēģi, bet kavējošie un demotivējošie faktori ir pārāk zema darba samaksa, kādēļ skolotājs jūtas nenovērtēts un viņam zūd motivācija strādāt, nepareiza profesijas izvēle, pārāk liela birokrātija: dokumentu rakstīšana, noformēšana un kārtošana aizņem daudz laika, tādēļ pazeminās kvalitāte darbam ar bērniem, neatsaucīgs kolektīvs [4].

Profesionālās izglītības likuma izpratnē profesionālā kompetence ir profesionālās darbības veikšanai nepieciešamo zināšanu, prasmju un atbildības kopums noteiktā darba situācijā [15]. Pastāv uzskats, ka profesionālā kvalifikācija apliecina izglītības procesā iegūto profesionālo kompetenci [9]. Analizējot normatīvos dokumentus, ir konstatēts, ka profesionālā kompetence ir plašāks jēdziens nekā profesionālā kvalifikācija, tādēļ šāds apgalvojums nevar būt loģisks. Apgalvojums varētu būt patiesss gadījumā, ja ar jēdzienu profesionālā kompetence tiek saprasta amata, ko ļauj ieņemt atbilstoša profesionālā kvalifikācija, pilnvaras, nevis zināšanu, prasmju un attieksmju kopums. Turklāt kompetence, kas iegūta izglītības rezultātā, atšķiras no kompetences, ko papildina pastāvīga praktiskā darba pieredze.

Saskaņā ar Profesijas standartu [16] pedagogs atbild par sava darba kvalitāti, tomēr pastāv objektīvi šķēršļi, kā izvērtēt pedagoga darba kvalitāti. Pedagogs ir atbildīgs par sava darba kvalitāti, bet kvalitāti izmērīt nereti var tikai vairāku gadu garumā, turklāt ja tas tiek sistēmiski, nevis impulsīvi veikts.

Saskaņā ar Ministru kabineta 2011. gada 7. jūnija noteikumu Nr. 431 „Pedagogu profesionālās kvalifikācijas pilnveides kārtība” 2. punktu pedagogs ir atbildīgs par savas profesionālās kvalifikācijas pilnveidi trīs gadu laikā 36 stundas profesionālās kvalifikācijas pilnveides programmās [17]. Tā kā profesionālās kvalifikācijas pilnveides nepieciešamība noteikta normatīvā dokumentā, tad tās pēc būtības ir sankciju tiesības, proti, ja pedagogs nebūs izpildījis normatīvajā dokumentā noteiktās prasības attiecībā uz profesionālās kvalifikācijas pilnveidi, kontrolējošās institūcijas ir tiesīgas pedagogu par to sodīt. Tomēr loģiski būtu, ja pedagoga vajadzībai pilnveidot savu profesionālo kvalifikāciju būtu iekšēja motivācija.

Pedagoga profesionālās kompetences pilnveide sākas ar pedagoģiskās prakses izpēti un turpinās ar mācību procesa efektivitātes izaugsmi (uzlabotu praksi). Pedagoga profesionālās kompetences pilnveides vajadzību ietekmē gan izmaiņas sociālekonomiskajos apstākļos, gan bērni, viņu vecāki, kolēģi, gan izglītības iestādes vadība, eksperti (Izglītības kvalitātes valsts dienests, pašvaldības izglītības pārvaldes speciālisti u.c.), gan pedagoga pašnovērtējums, turklāt profesionālās kompetences pilnveide, kas notikusi pedagoga pašnovērtējuma rezultātā, dod lielāku pievienoto vērtību. Teorijā [18; 19; 20] šādu profesionālās kompetences pilnveides modeli dēvē par mācīšanos no pieredzes un shematiski zīmē apla vai spirāles formā, lai uzsvērtu pastāvīgu

attīstību un profesionālās kompetences pilnveides pakāpes saistību un pēctecību.

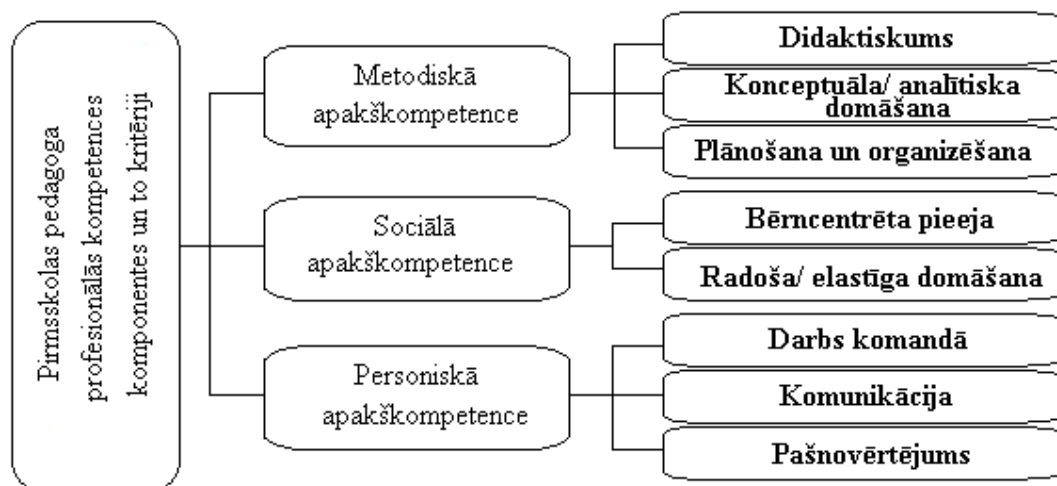
Pedagoga profesionālā kompetence tiek iedalīta četros līdz piecos līmeņos, atkarībā no tā, cik sīki tiek raksturots un atklāts pedagoga profesionālās kompetences līmeņa kvalitatīvais un kvantitatīvais saturs [21; 22; 23].

Pētījumos [22; 23] par pedagoga profesionālās kompetences izvērtējumu netiek nošķirts nekompetences līmenis kā sākuma punkts, jo ikvienam pedagogam, uzsākot savu pedagoģisko darbību, ir motivācija iegūt tam nepieciešamās zināšanas, prasmes, veidot attieksmi, lai savā attīstībā sasniegtu arvien

labākus rezultātus, kas liecinātu par pāreju nākamajā līmenī.

Pedagoga profesionālās kompetences satura ietvars meklēts skolotāja profesijas standartā, kurā minētās nepieciešamās zināšanas un prasmes nosacīti var iedalīt trīs komponentēs – metodiskā, sociālā un personiskā apakškompetencē [16].

Katrai komponentei tiek izvirzīti noteikti kritēriji ar atbilstošiem rādītājiem. Pastāv iespēja jebkuru no pedagoga profesionālās kompetences komponentēm papildināt ar citiem kritērijiem, tomēr šajā rakstā izvēlēti un atlasīti kritēriji, kas ļautu veikt pirmsskolā strādājošo pedagogu profesionālās kompetences vispārīgu izvērtējumu (skat. 1. attēlu).



1. att. Pirmsskolas pedagoga profesionālās kompetences komponentēm noteiktie kritēriji.

Metodiskā apakškompetence ietver tādas kritērijus kā didaktiskums, konceptuāla/analītiska domāšana, plānošana un organizēšana. Metodiskās apakškompetences kritērijus pedagogu darbībā iespējams noteikt pēc rādītājiem:

- prasme izvēlēties mācību metodes, formas un tehnoloģijas saskaņā ar audzēkņu spējām, individuālajām īpatnībām, mācīšanās stiliem, kā arī izvirzītajiem mērķiem un uzdevumiem;
- prasme izvirzīt pedagoģisko mērķi darbā ar noteikta vecuma un attīstības bērniem saskaņā ar izglītības programmu, prasme izstrādāt vai izvēlēties mācību programmas, izvēlēties vai veidot mācību metodiskos materiālus;
- prasme saskatīt sakarības starp situācijām un procesiem, kuri nav acīmredzami saistīti, identificēt būtiskākos jautājumus un pamatcēloņus sarežģītās situācijās;
- prasme domāt vispārīgākos, problēmas/situācijas izpratnē, sadalot to daļās un saskatot cēloņu/seku sakarības;
- prasme secināt;
- prasme sastādīt plānu, noteikt prioritātes, organizēt un kontrolēt savu un citu darbu īsā un ilgstošā laika posmā.

Bērncentrētu pieeju un radošu/elastīgu domāšanu kā sociālās apakškompetences kritērijus pedagogu darbībā iespējams noteikt pēc rādītājiem, kas raksturo pedagoga:

- prasmi savu pedagoģisko darbību mainīt atbilstoši bērnu vajadzībām un interesēm;

- prasmi saprātīgi mainīt plānus un prioritātes atbilstoši apstākļu, darba prasību, situāciju vai iestādes/nozares vajadzību izmaiņām;
- spēju šaubīties par tradicionāliem risinājumiem pedagoģiskā mērķa sasniegšanā;
- izpratnes un iejūtības parādīšanu;
- pārliecību, veicot mācību un audzināšanas darbu;
- interesi pētīt alternatīvas un atsaukties radošiem risinājumiem, izmantojot intuīciju, eksperimentus un jaunu skatījumu.

Personiskā apakškompetence ietver tādas kritērijus kā komunikācija, darbs komandā un pašnovērtējums. Personiskās apakškompetences kritērijus pedagogu darbībā iespējams noteikt pēc rādītājiem, ko raksturo:

- prasme veidot runas un uzvedības kultūru, uzklaut citus un veidot efektīvu komunikāciju, kas nodrošina atklātu saziņu iesaistīto personu starpā;
- prasme uzturēt koleģiālas attiecības un sadarboties ar kolēģiem, apmainīties ar nozīmīgu informāciju;
- prasme izvērtēt savu profesionālo darbību – analizēt izvēlēto mācību līdzekļu (metožu, formu u.c.) atbilstību audzēkņu spējām un izglītības mērķiem, savu sadarbību ar audzēkņiem un tās rezultātus, izvērtēt un pilnveidot savu profesionālo meistarību, veicināt sava darba efektivitāti;
- prasme reflektēt.

4. līmenis raksturo tādu rīcību, kura pastāvīgi pārsniedz prasības. Pedagoģs intuīcijas līmenī spēj pieņemt pareizus lēmumus un rīkoties konkrētā situācijā, konceptuālā domāšana prevalē pār analītisko, ko izmanto tikai jaunās situācijās vai gadījumos, kad rodas problēmas.

Noteikti jāatzīmē rezultāti, kas norāda, ka daļa pedagogu neuzskata par ļoti nepieciešamām vai nozīmīgām tādas prasmes kā prasmi saskatīt sakarības starp situācijām un procesiem, kuri nav acīmredzami, izprast problēmas/situācijas, iedalot tās daļās un saskatot cēloņu/seku sakarības, kā arī prasmi secināt, sistematizēt, izvēlēties prioritātes un sastādīt plānu, prasmi ātri un efektīvi pielāgoties (mainīt plānu, prioritātes) apstākļu, darba prasību, situācijas vai iestādes/nozares

Atbildes uz 3. jautājumu, kas nepieciešams skolotājam, lai pilnveidotu savu profesionālo kompetenci, ar kvantitatīvās kontentanalīzes palīdzību atbildes tika sistematizētas jēgas ziņā līdzīgās grupās, izveidojot 11 grupas. Atbilžu grupā „Citi” iekļautas tādas atbildes kā „sadarbība ar vecākiem”, „vēl viens skolotājs, lai bērnus varētu sadalīt divās grupās, ar kurām arī skolotājs strādā”, „nepieciešams papildu laiks materiālu gatavošanai”, „jābūt ļoti vispusīgi attīstītam pedagoģiskajā darbā”, „atbilstoša darba alga”, „bērna attīstības pakāpes novērtēšana gada sākumā individuāli

katram bērnam, lai izvirzītu turpmākos mērķus bērna attīstībai”.

Lūdzot pedagogiem minēt, kas būtu nepieciešams, lai pilnveidotu darbu pirmsskolā, pedagogi visbiežāk norāda nepieciešamību pēc labākas un pilnīgākas materiālās bāzes (skat. 1. tabulu).

1. TABULA

PEDAGOGU PROFESIONĀLĀS KOMPETENCES PILNVEIDES PRIEKŠNOSACĪJUMI

Pedagogu profesionālās kompetences pilnveides priekšnosacījumi	Gadījumu skaits
Materiālā bāze	28
Plānošana, vecumposma iezīmju, metožu pārziņāšana	22
Pedagoga personības īpašības	21
Kursi, semināri	17
Praktikumi	15
Skolotāja palīgs	13
Gatavi nodarbību plāni, jaunas programmas	12
Komandas darbs	11
Mazāks bērnu skaits	10
Jauna metodiskā literatūra, literatūra par vecumposmu īpatnībām	8
Citi	7

Vērā ņemamu vietu sava darba uzlabošanai pedagogi atvēl arī nepieciešamībai pilnveidot plānošanas prasmi, iegūt vai papildināt zināšanas par bērnu vecumposmu likumsakarībām, zināšanas un prasmes metodikā. Tomēr jāatzīmē, ka minētās profesionālās pilnveides iespējas jau šobrīd ikvienam pedagogam pieejamas, vēl vairāk – tām vajadzētu pedagogam jau būt (izņemot materiālās bāzes nodrošinājumu). Ja pedagogs norādījis, ka viņam nepieciešams pilnveidot plānošanu, papildināt zināšanas par vecumposmu iezīmēm un labāk orientēties metodikā, tad rodas pamatots jautājums, kā šie pedagogi ar bērniem strādājuši līdz šim.

Uz anketas 3. jautājumu iegūtie rezultāti tika salīdzināti ar jau iepriekš veikta pētījuma rezultātiem [24], kuros pirmsskolu vadītāju vietnieki izglītības jomā/ metodiski minējuši, viņuprāt, pedagogu profesionālās kvalifikācijas pilnveides vājās puses. Izglītības iestādes vadītāja vietnieki izglītības jomā un metodiski norāda, ka pedagogi „nepārzina metodes un paņēmienus, kas ir par iemeslu bērnu uzvedībai grupā” (27%), „neuzklausa un neatbalsta metodiskos norādījumus, mēdz izrādīt vienaldzību” (20%), „jaunajiem pedagogiem ir jāsniedz ne tikai konsultācijas un metodiskie ieteikumi, bet ir jānodrošina praktiska palīdzība (izanalizē nodarbību, kopā saplāno nākamo nodarbību, piedāvā apmeklēt pieredzējušu pedagogu nodarbības utt.)”. Kā vienu no lielākajām problēmām izglītības iestādes vadītāja vietnieki izglītības jomā un metodiski min vienveidīgu metožu un darba formu izmantošanu dažādās aktivitātēs (40%), arī pastaigu organizācijā (40%). Situācija ir izskaidrojama ar to, ka pedagogiem „nav izpratnes, kā organizēt darbu ar bērniem jauktā vecuma grupās” (33%) vai „nav bijis laika saplānot darbu, jo strādā blakusdarbā” (27%) [24].

Zīmīgi, ka gan pedagogi, gan izglītības iestādes vadītāja vietnieki izglītības jomā un metodiski norādījuši vienas un tās

pašas grūtības un nepieciešamos profesionālās kompetences pilnveides virzienus. Tomēr iepriekš 2. jautājuma atbildēs tika konstatēts, ka lielākā daļa pedagogu saņemtiem nepieciešamo atbalstu no pirmsskolas administrācijas, līdz ar to tiek iezīmēta pretruna starp pedagogu un izglītības iestādes vadītāja vietnieku izglītības jomā un metodisku vārdos pausto, proti, ja pedagogs pats apzinās, ka viņam nepieciešama profesionālās kompetences pilnveide, un ja no pirmsskolas administrācijas ir iespēja saņemt visu nepieciešamo informāciju un palīdzību, tad nevajadzētu būt problēmai meklēt un arī atrast praktisku iespēju pedagoga profesionālās kompetences pilnveidei, tomēr pastāv kādi šķēršļi, kādēļ tas tā nenotiek.

Iespējams, tas varētu būt saistīts ar pedagogu nevēlēšanos publiskajā telpā atklāt faktu, ka no pirmsskolas administrācijas tomēr pietiekams atbalsts netiek saņemts, vai arī pastāv izglītības iestādes vadītāja vietnieka izglītības jomā un metodiskā amata administratīvo funkciju prevalēšana pār pedagoģiskā procesa organizēšanas un atbalsta funkciju.

Nepieciešams pārvērtēt tāda pedagoga atbalsta personāla kā logopēda, psihologa, bet it īpaši skolotāja palīga iesaistīšanos mācību procesā, kas varētu nozīmēt, ka skolotāja palīga amatam varētu tikt izvirzītas kaut kādas noteiktas profesionālās kvalifikācijas prasības. Pašlaik skolotāja palīga amatā esošajiem darbiniekiem netiek izvirzītas īpašas prasības viņu izglītībai un kvalifikācijai, bet, kā rāda pētījuma rezultāti (gan respondentu atbildes uz anketas 3. jautājumu, gan rotaļnodarbībās novērotais, gan pārrunās un ekspertintervijās norādītais), tad skolotāja palīgs arvien vairāk tiek iesaistīts mācību procesā. Tas nozīmē, ka arī skolotāja palīgs uzņemas līdzatbildību par mācību procesa rezultātiem, tādēļ skolotāja palīgam arī ir jābūt elementārām zināšanām un prasmēm, kas ietilpst skolotāja profesionālās kompetences saturā.

Pedagoga profesionālās kompetences izpētei, kā vienai no empīriskajām metodēm, tika izvēlēta novērošana, lai konstatētu bērnu un pedagoga darbību rotaļnodarbībā. Novērošanas laikā iegūto datu analīze varētu sniegt atbildes uz jautājumu, vai pedagoga darbība sociālās apakškompetences ietvaros ir bērncentrēta un vai pedagogam ir radoša, elastīga domāšana, tādēļ novērošana tika veikta, mērķtiecīgi un plānveidīgi pievērsoties bērnu un pedagoga sadarbības momentiem. Novērojumu rezultāti tika reģistrēti šim nolūkam izstrādātos un izmantotos novērošanas protokolos. Plānveidība un sistemātiskums veicināja novērošanas objektivitāti un datu ticamību.

Pēc desmit vērotajās rotaļnodarbībās fiksēto faktu analīzes tika konstatēts – septiņos gadījumos bērnu aktivitātes nebija vai tā nebija intensīva, bet pamatā rotaļnodarbību laikā bija labvēlīga saskarsme. Sešos gadījumos tika piedāvāta aktivitāte, kas balstīta uz novērošanu, bet diemžēl piecos gadījumos bērnu aktivitāte tika pārtraukta, jo bija jādodas uz mūzikas, sporta nodarbību vai jānovāc galds otrajām brokastīm. Tikai četros gadījumos no desmit vide bija darbību stimulējoša, bērnam tika dota izvēles iespēja un telpa paša iniciatīvai.

Pedagogu valoda ir skaidra, bet divos gadījumos tika konstatēts nekorekts valodas lietojums („Kā tu sēž?”, „Šodien ira pavasaris”, „Tu neproti sēdēt pie galda”, „Logi prasās,

lai viņus iztīra"). Skolotājs ne vienmēr diferencē uzdevumus atbilstoši audzēkņu attīstības līmenim. Vērojot aktivitātes rīta aplī, tika atzīmēts, ka grupā ir vairāki mīļi rituāli, tradīcijas. Ne vienmēr skolotāja palīgs aktīvi iesaistās rotaļnodarbības organizēšanā. Nav izziņāts katra bērna individuālās attīstības līmenis, netiek ņemts vērā katra bērna mācīšanās temps un uzmanības noturība. Bērni tiek mudināti runāt, pārrunāt, stāstīt, bet salīdzinoši bieži tomēr tiek uzdoti jautājumi, uz kuriem ir iespējams atbildēt tikai ar „jā” vai „nē”. Ne vienmēr rīta aplī ir aktivitātes, kas nodrošina rotaļnodarbības mērķa, galvenā uzdevuma atklāšanu, kas liecinātu par bērncentrētu, uz bērna motivēšanu vērstu pieeju, nereti darbības rīta aplī ir ilgāka laika perioda iestrādes, kuras bērni atkārtoti bez ieinteresētības, nesekmīgi darbošanās un runātā jēgu, visbiežāk tas tika novērots rīta aplī darbībās ar kalendāru. Tajā pašā laikā atsevišķos gadījumos rīta aplī ir aktivitātes, ir vairākas dziesmas, dzejoliņi, kas, lai gan dienu no dienas nemainās, bērniem rada drošības izjūtu, kā arī viņi tiek pozitīvi noskaņoti darbībai, kas sekos tālāk. Tika novērots, ka bērni šajās aktivitātēs piedalījās bez piespiedšanās, un tieši tās ritms un nākamās darbības paredzamība grupā radīja nesteidzīgu, bet darbīgu gaisotni.

Pedagoģisko dokumentu (skolotāju dienasgrāmatu) analīze empīriskajā pētījumā tika izraudzīta, lai konstatētu pedagogu darbību pēc skolotāja dienasgrāmatā fiksētā novērojuma. Dati tika iegūti no tām pašām pirmsskolu grupām, kurās tika veikta novērošana, pirms tam skolotāja dienasgrāmatā esošās informācijas kopēšanu saskaņojot ar pirmsskolas izglītības skolotāju, kas veicis ierakstus dienasgrāmatā.

Pētījumā tika analizēti tikai dati par pedagoģiskajiem vērojumiem un individuālo darbu, jo tieši šajos ierakstos atbilstoši pētījuma autora zinātniskajām interesēm vajadzētu būt fiksētam pedagoga vērojumam, kas pēc tam pedagogam ļauj plānot individuālo darbību ar bērnu atbilstoši vērojumā fiksētajam.

Analizējot pedagoģisko vērojumu pierakstus skolotāju dienasgrāmatās, tika konstatēts, ka pedagogi vērojumus dažkārt neveic vai tos nefiksē dienasgrāmatā, pedagogi neplāno individuālo darbu atbilstoši vērojamajam, un reizēm pedagogam nav izpratnes par to, kas ietverams pedagoģiskā vērojuma saturā, jo tika fiksēti tādi ieraksti kā „*K. nelabprāt iesaistās grupas aktivitātēs – vingrošana, rīta aplis, lai viņa piedalītos, ir jāņem aiz rokas un jālūdz, lai darītu to, ko citi bērni*”, „*M. nodarbībā nepiedalās, traucē citiem bērniem, darbiņu atsaķās pildīt, arī individuāli*”, „*pastaigas laikā L. un G. neklausās, ko saka audzinātāja, uz aicinājumu iet grupiņā, bēg projām, slēpjas*”, „*bērniem grūtības noturēt uzmanību 1 min., ir haotiski, agresīvi, nedisciplinēti*”, „*bērni nodarbības laikā ir neuzmanīgi, neklausās, nevar mierīgi nosēdēt*”.

Minētie ieraksti liecina par to, ka nereti pedagogs fiksē parādības, bērnu rīcību, uzvedības izpausmes, kas varētu liecināt nevis par bērna uzvedības traucējumiem, bet paša pedagoga prasmi motivēt bērnus darbībai, plānošanas, analizēšanas prasmes trūkumu, nosakot bērnu uzvedības cēloņus. Tā kā skolotāju dienasgrāmatās netika konstatēti ieraksti, kas liecinātu par individuālā darba plānošanu atbilstoši paša pedagoga novērojamajam, tad šis varētu būt vēl

viens no pedagoga profesionālās kompetences pilnveides virzieniem, kas cieši saistīts ar pašnovērtējuma, analīzes un plānošanas prasmi veidošanu un pilnveidošanu.

Pārrunām tika izvirzīts mērķis konstatēt izglītības metodiķu viedokli par pedagogu profesionālās kompetences stiprājam un vājajām pusēm un iespējām tās pilnveidei.

Pārrunu rezultātus lietderīgi salīdzināt ar anketas 3. jautājumu, kurā pedagogi tika lūgti minēt priekšnosacījumus savas profesionalitātes pilnveidei. Lai gan pedagogi kā vienu no svarīgākajiem profesionālās pilnveides priekšnosacījumiem minējuši atbilstošas un pietiekamas materiālās bāzes esamību, izglītības metodiķi pārrunās šādu apstākli nemin vispār.

Viedokļi izglītības metodiķiem un pedagogiem sakrīt jautājumā, ka nepieciešams pilnveidot plānošanas prasmes, kas ietver arī uzdevumu diferencēšanu, mācību priekšmetu metodikas pārziņāšanu, un papildināt zināšanas par bērnu vecumposmu attīstības iezīmēm, ko apliecina tādi izteikumi kā „*(..) no audzinātājas tas prasa (..) uzdevumu diferencēšanu*”, „*bieži vien ir tā, ka aizrāda tam, kuram patiesībā tev ir tikai jāpalīdz*”, „*ļoti daudzas audzinātājas nezina, ko darīt pēcpusdienas cēlienā*”.

Kā profesionālās pilnveides priekšnosacījumu pedagogi izvirzījuši personības īpašības, piemēram, radošumu, darbotiesgribu, komunikabilitāti, pacietību, izturību, neatlaidību. Savukārt izglītības metodiķi pārrunās atzīmējuši problēmas ar pedagogu motivāciju strādāt – „*(..) viņa sākumā likās forša tāda, rosīga, tagad gads ir pagājis, nu... nekas nenotiek. (..) atrast tādu, kam deg acīs, sirdī un kam gribas strādāt... es nezinu, tādu nav, un, ja tādi ir, tad jau kaut kur strādā un pārvilināt ir nereāli*”. Lai noskaidrotu cēloņus pedagogu motivācijas trūkumam, nepieciešami tālāki pētījumi, kas ļautu atklāt pedagogu demotivējošos faktorus.

Iespējams, daļa demotivējošo faktoru atklāta citā pētījumā, kurā, veicot metodiskā darba SVID analīzi un pārrunu kontentanalīzi, konstatēts, ka pedagoģiskā procesa kvalitāti ietekmē pirmsskolas nodrošinājums ar pedagoģiskajiem darbiniekiem, jo nepietiekamais pedagogu skaits, zemais atalgojums, pedagogiem novērotais „izdegšanas sindroms”, pārslodze, strādājot vairākās darbavietās, pedagogu trūkuma dēļ regulārās aizvietošanas problēmas nerada motivāciju darbu veikt kvalitatīvi [24].

Pārrunās gan izglītības metodiķi, gan pedagogi atzīmējuši skolotāja palīga nozīmīgo atbalstu mācību procesa nodrošināšanā – „*(..) auklīte, protams, cenšas palīdzēt, bet nu, auklītes pienākumi paliek auklītes pienākumi, un ne vienmēr auklīte var būt klāt*”, „*(..) protams, pilotgrupā svētīgs ir palīgs*”, „*auklīte, abas audzinātājas, lai viņas visas būtu tandēmā un iesaistītos*”. Viens no izglītības metodiķiem norādījis, ka pedagogs diemžēl ne vienmēr var palauties uz skolotāja palīga atbalstu, jo skolotāja palīga amata pienākumi neparedz tiešu iesaistīšanos mācību procesā. Lai skolotāja palīgs varētu mācību procesā piedalīties ar līdzīgiem nosacījumiem kā pedagogs, viņam nepieciešama atbilstoša profesionālā kvalifikācija. Viens no risinājumiem varētu būt par skolotāju palīgiem piesaistīt pirmsskolas pedagoģijas studentus vai personas, kas savulaik ieguvušas vidējo pedagoģisko izglītību. Iespējams, ka būtu lietderīgi pārdomāt

iespēju izveidot vidējās profesionālās vai pirmā līmeņa augstākās profesionālās izglītības studiju programmas, kas salīdzinoši īsā laikā spētu sagatavot skolotāja palīgus ar nepieciešamajām pamatzināšanām bērnu vecumposmu attīstības psiholoģijā un didaktikā, lai sagatavotie speciālisti pedagoga vadībā spētu piedalīties mācību procesā. Protams, šādas ieceres realizēšana iespējama ar nosacījumu, ja tiek pārvērtēts gan skolotāja palīga, gan pedagoga atalgojuma apmērs.

Ekspertes atzīmējušas, ka mācību procesa plānošanai noteikti ir nepieciešams alternatīvs mācību procesa plānošanas dokuments salīdzinājumā ar šobrīd pirmsskolās plaši lietoto Izglītības un zinātnes ministrijas saskaņoto skolotāja dienasgrāmatas formu – „*Un tad, kad izveidojām šo audzinātāja dienasgrāmatu, tad lielākais gandarījums man bija, ko (..) audzinātājs pateica: „Beidzot man nav jāraksta divi plāni – viens priekš tevis, viens priekš sevis. Beidzot es varu ierakstīt visu to, ko es darīšu, un ir skaidrs.” Citādi viena grāmata, zaļā grāmata, bija jāsacer metodikim, lai viņam būtu, kur ķeksīti pielikt un pārbaudīt, un otra kladīte bija jāraksta sev, ko es īstenībā darīšu grupā*”.

Iepriekš lielākā daļa pirmsskolu netika izmantojušas iespēju izvēlēties alternatīvu mācību procesa plānošanas pieraksta formu, tomēr pašlaik skolotāja dienasgrāmatas valsts līmenī vairs netiek uzskatīta par obligātu dokumentu, līdz ar to pirmsskolai ir dota zināma autonomija meklēt risinājumus efektīvākai mācību procesa plānošanas formai.

Analizējot L. Baļčūnes pieredzes stāstījumu, kā viņa un kolēģi pirmsskolā, ļaujoties uz pedagoga intuīciju, uzsākuši strādāt pēc bērncentrētās programmas „Soli pa solim”, jāatzīmē, ka viens no pedagoga profesionālās kompetences pilnveides virzieniem ir vajadzība pētīt alternatīvas, iespējams meklēt netradicionālus risinājumus individuālas pieejas nodrošināšanai mācību procesā – „*Mēs sākam pirms „Soli pa solim” strādāt pa centriem, bet mums nebija tāda īsta pamata. Mēs tā kā to darījām, bet arī drusciņ baidījāmies, ka atnāks kāds un pakratīs mums ar pirkstu, un pateiks, uz kāda pamata jūs tā darāt? Kas jums tā ir atļāvis? Nevienam nav atļāvis, bet nevienam neesam arī prasījuši. Bet mēs arī redzam rezultātus, kā tas viss ir*”. Līdz ar to pedagogu uzskatam, kas tika pausts anketas 3. jautājuma atbildēs, ka profesionālā pilnveide tiks sekmēta, ja pedagogam būs pieejamas gatavas programmas, nodarbību konspekti, nav pamatojuma. Mācību procesu, lai cik tas rūpīgi būtu plānots, ne vienmēr ir iespējams prognozēt – tādēļ gatavi rotaļnodarbību konspekti varētu palīdzēt tikai ierosmei, bet tie nevar aizstāt pedagogam nepieciešamo prasmī saprātīgi mainīt savus plānus, uzdevumus atbilstoši bērnu vajadzībām un interesēm konkrētajā situācijā, jo „*šajā grupā prognozēt nevar pilnīgi neko. Te viss katru reizi veidojas pilnīgi no jauna*” un „*mēs jau neredzam to otru slēpto pusi, tajā brīdī, kad viņš palīdz mazākam, viņš apgūst pilnīgi citas prasmes. Un varbūt, ka tas nebija audzinātājs tiešais uzdevums un viņa pat viņu neplāno netieši, bet, ja viņa pēc tam fiksē, ko tai dienā mēs izdarījām, ko apgūvām, kas bija, tad varbūt tas ir lielāks veiksmes stāsts*”.

Šajos ekspertu izteikumos iezīmējas vēl kāda būtiska prasme un nepieciešamība reizē – pedagogam pastāvīgi jāveic

pētnieciskā darbība, pašnovērojot savu un bērnu darbību rotaļnodarbībās un pārējā dienas cēlienā, pašnovērojumu fiksējot un veidojot atbilstošus konstatējumus un secinājumus, lai plānotu tālāko pedagoģisko darbību. Nereti novērošana un pašnovērošana netiek pienācīgi novērtētas mācību procesa plānošanā, bet tās ir neaizstājamas tādā mācību procesa plānošanas posmā kā diagnosticēšana, kurai tieši vajadzētu būt par pamatu mācību audzināšanas uzdevumu izvirzīšanai.

IV. IETEIKUMI

Ņemot vērā pētījuma rezultātu analīzē konstatēto un respektējot Latvijā pastāvošo pedagogu tālākizglītības hierarhisko sistēmu, turpinājumā ir piedāvāti ieteikumi pedagogu profesionālās kompetences pilnveidei darbam pirmsskolā, strukturējot tos atbilstoši institūcijai vai personai, uz kuru ieteikums attiecināms.

Valsts pārvaldei:

- izvērtējama nepieciešamība arī pirmsskolas izglītības iestādēm izstrādāt un noteikt vienotas prasības darba kvalitātes novērtēšanai;
- izskatāma iespēja pirmsskolas skolotāja palīgam izvirzīt noteiktas profesionālās kvalifikācijas prasības, līdzīgi kā tās ir noteiktas pedagoga palīgam skolā.

Augstākās izglītības iestādēm:

- organizēt iestājek sāmenus – pedagoģiskās piemērotības testus, intervijas, kas ļautu prognozēt, vai topošajam pedagogam piemīt pedagogam nepieciešamās personības īpašības, dotumi;
- studiju programmu un kursu mērķos akcentēt topošā pedagoga pasaules uzskata pilnveidi, pašnovērtēšanas, analizēšanas prasmju veidošanos un pilnveidošanos, kā arī mācību saturā (mācību priekšmetu metodikā pirmsskolā) topošajiem pedagogiem nostiprināt un vingrināt uzdevumu diferencēšanas prasmi;
- mācot bērnu vecumposmu attīstības psiholoģiju, vērst uzmanību uz šo zināšanu nepārvērtējamo nozīmi mācību procesa plānošanā un organizēšanā, lai iegūtās zināšanas pedagogi būtu motivēti izmantot savā pedagoģiskajā darbībā;
- ieviest studentu portfolio, kas nodrošinātu teorētisko zināšanu pēctecību praktiskajā darbībā un pēc studiju beigšanas varētu kalpot kā vadlīnijas.

Tālākizglītības centriem – kursu, semināru, praktiku organizētājiem pirms kursu vadīšanas vispirms izpētīt klausītāju profesionālo kompetenci, lai nodrošinātu kursu satura atbilstību klausītāju līmenim, tādējādi sekmējot iegūto zināšanu, prasmju pielietojumu pedagoga praktiskajā darbībā.

Rīgas pilsētas pašvaldībai – izstrādāt vienotas prasības, kritērijus pedagoģiskās darbības analīzei, par pamatu ņemot pētījumā izstrādātos pedagoga profesionālās kompetences kritērijus, rādītājus un līmeņus, tādējādi ļaujot pedagogam kompetenci saskatīt veselumā.

Pirmsskolu administrācijai:

- veicināt pedagogu pašpiedziņas mācīšanos, kas ne tik daudz būtu vērsta uz pieredzes apmaiņu ar citām pirmsskolām, bet vairāk attiecināta uz pedagoga darbības pašanalīzi, kļūdu vai labās prakses analīzi un vērtēšanu, refleksiju;

- motivēt un veicināt pedagogu pašnovērtēšanu, viņa pārdomu un plānošanas rezultātus sistemātiski izmantojot pirmsskolas darba vērtēšanā. Pēc pašnovērtējumu analīzes pedagogus iepazīstināt ar secinājumiem, kādi iegūti no šīs analīzes, un tālākās darbības plānu. Pašnovērtējumu organizēt par konkrētu pirmsskolas darbības jomu, rosinot pedagogu izvērtēt savu darbu noteiktā aspektā;
- uzlabot izglītības metodiķu un pedagogu sadarbību, veicot analītisku situācijas izpēti un nosakot katram pedagogam nepieciešamos profesionālās kompetences pilnveides virzienus, pirms piedāvāt pedagogiem tālākizglītības iespējas kursus, semināros, praktikumos;
- izstrādāt pirmsskolas izglītības mācību procesa plānošanas dokumenta formu, kas būtu kvalitatīva mācību procesa plānošanai un pedagoga vajadzībām atbilstoša, padarot rotaļnodarbību uzdevumu un satura plānošanu un pedagoģisko vērojumu pierakstus jēgpilnus;
- pirms pieņemt darbā skolotāja palīgu, izvērtēt pretendenta izglītību un pieredzi un nepieciešamības gadījumā nodrošināt skolotāja palīga profesionālo pilnveidi kursus, praktikumos vai sniegt izglītības metodiķa konsultatīvo atbalstu sekmīgai skolotāja palīga iesaistīšanai mācību procesā.

Pedagogiem – lai nojauktu pašu pedagogu veidotās mākslīgās barjeras, stereotipus, pedagogiem būtu jāmacās filosofisks, izprotošāks skatījums uz pasauli, fenomenoloģiska pieeja – koncentrēšanās uz doto, nevis steidzīga novēršanās no tā, lai izteiktu redukcionistisku spriedumu, savas apziņas virzīšana tā, lai neapēnotu bērna pašvērtību. Šeit būtiska varētu būt gan paša pedagoga pašanalīze, gan pirmsskolas izglītības metodiķa analīze pēc vērotām rotaļnodarbībām, gan izglītības psihologa atbalsts, ja tāda amata vienība pirmsskolā ir pieejama.

V. SECINĀJUMI

Apkopojot pētījumā balstītos konstatējumus un ieteikumus pedagoga profesionālās kompetences pilnveidei, ir pamats secinājumiem:

1. Pedagogu profesionālās kompetences noteikšanas problēma saistīta ar atsevišķu tās struktūrkomponentu subjektivitāti un neizmērāmību.
2. Pedagoga profesionālā kompetence sekmīgāk tiktu pilnveidota, ja pats pedagogs uzņemtos atbildību par savu izglītību, no izpildītāja kļūtu par autonomu profesionāli, kas pats ir atbildīgs par savu mācīšanos un profesionālo attīstību un kā reflektīvs praktiķis apzinās savas iespējas un ierobežojumus, tomēr pētījuma rezultāti ļauj secināt, ka pedagogi šādai autonomijai vēl nav gatavi.
3. Pedagogu profesionālās kompetences pilnveidei pastāv gan dabīgās barjeras (tādi objektīvi šķēršļi kā nepietiekama materiālā bāze, liels bērnu skaits grupā, nepietiekams skolotāja palīga atbalsts), gan mākslīgās barjeras (pedagogu priekšstati, uztveres, ieradumu noteiktie šķēršļi).
4. Lai gan pedagogi savas profesionālās kompetences pilnveidei iezīmē šādus virzienus – mācību procesa plānošanas prasmes pilnveide, tajā skaitā uzdevumu

diferencēšanas prasme, zināšanas par bērnu vecumposmu attīstības likumsakarībām, metodiku papildināšana kursus, semināros un praktikumos, tomēr pētījuma rezultāti norāda, ka nepieciešams aktualizēt pedagoga prasmes analizēt, reflektēt un pašnovērtēt.

Pētījuma rezultāti liecina, ka, iespējams, reālā situācija pirmsskolas pedagogu profesionālās kompetences jomā neatbilst pašu pedagogu iedomātajai. Turpmākajos pētījumos nepieciešams pētīt cēloņus pedagogu attieksmei, fenomenoloģiskās pieejas trūkumam, profesionālo darbību demotivējošajiem faktoriem, kas liedz gan jaunajiem, gan gados vecākiem pedagogiem pilnveidot kompetenci darbam pirmsskolās.

LITERATŪRAS SARAKSTS

- [1] Izglītības likums [http://www.likumi.lv/doc.php?id=50759] *Latvijas Republikas likums*, 29.10.1998. Rīga: Latvijas Republikas Saeima [skatīts 22.03.2012]. Pieejams: http://www.likumi.lv.
- [2] Madalāne, S. *Topošo skolotāju pētnieciskās kompetences pilnveidošanās pētnieciskajā darbībā augstskolā*: promocijas darbs. Latvijas Universitāte. Rīga, 2010. 158 lpp.
- [3] Lukjanova, M. I. *Psihologo-pedagoģiskā kompetentnost' uchitelja. Diagnostika i razvitie*. Moskva: Sfera, 2004. 144 s.
- [4] Andersone, R. Skolotāju profesionālā kompetence sabiedrības ilgtspējīgai attīstībai. *Latvijas Universitātes raksti*, 747. sējums. *Pedagoģija*, Rīga, Latvija, 2009. 8.-19. lpp.
- [5] Šibajevs, V., Krūmiņa, I. Profesionālā kompetence kā pedagoga personības priekšnosacījums. *Bērna audzināšana demokrātiskajai sabiedrībai. Starptautiskās konferences materiāli*. Rīga: RPIVA, Izglītības solī, 2000. 294.-301.lpp.
- [6] Čehlova, Z., Čehlovs, M. Skolotāja pedagoģiskās kompetences teorētiskie pamati. *Latvijas Universitātes raksti*, 747. sējums. *Pedagoģija*. Rīga, Latvija, 2009. 57.-63.lpp.
- [7] Koķe, T. Nepārtrauktā izglītība: galvenie uzdevumi un to īstenošana. *Nepārtrauktās izglītības sociāli pedagoģiskie aspekti*. Rīga: Izglītības solī, 2003. 4.-17. lpp.
- [8] Martinet, M. A., Raymond, D., Gauthier, C. *Teacher Training. Orientations. Professional Competencies*. Gouvernement du Québec, 207 p. [skatīts 23.12.2012]. Pieejams: http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/antérieur/69-2118A.pdf.
- [9] Vēbers, E. Izglītības vadītāja amata pretendenta kvalifikācija un kompetence. Zinātnisko rakstu kopsavilkumu krājums un rakstu krājums CD formātā. *Apvienotais Pasaules latviešu zinātnieku 3.kongress un Letonikas 4.kongress Izglītība izaugsmei: pagāne, tagadne un nākotne*. Rīgā 2011. gada 24. –27. oktobrī, nepublicēts materiāls, 2011.
- [10] CEC – Commission of the European Communities. *Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning*. Brussels: Commission of the European Communities (2006/962/EC) [skatīts 17.03.2012]. Pieejams http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF.
- [11] Shhukova, N. E. *Prikladnaja pedagogika vospitanija: uchebnoe posobie*. Sankt-Peterburg: Piter, 2005. 366 s.
- [12] Byington, T. A., Tannock, M. T. Professional Development Needs and Interests of Early Childhood Education Trainers. *Early Childhood Research & Practice. Internet-only journal*, 2011, Vol.13, No.2, [skatīts 05.03.2012]. Pieejams http://ecrp.uiuc.edu/v13n2/byington.html.
- [13] Rychen, D. S., Tiana, A. *Developing Key Competencies in Education: Some Lessons from International and National Experience*. Geneve: UNESCO-IBE, 2004, 80 p.
- [14] Anspoka, Z. Pirmsskolas un skolas izglītības pēctecība: problēmas un risinājumi. *Skolotājs*, 2009, Nr.4 (76), 10.-18.lpp.
- [15] *Profesionālās izglītības likums* [http://www.likumi.lv/doc.php?id=20244] Latvijas Republikas likums, 14.07.1999. Rīga: Latvijas Republikas Saeima. [skatīts 22.03.2012]. Pieejams: http://www.likumi.lv.
- [16] *Profesijas standarts*. [http://visc.gov.lv/saturs/profizgl/standarti/ ps0238.pdf] Apstiprināts ar Ministru kabineta 27.02.2004. rīkojumu Nr. 116. Rīga: Ministru kabinets [skatīts: 26.02.2012]. Pieejams: http://www.visc.gov.lv.
- [17] *Pedagogu profesionālās kvalifikācijas pilnveides kārtība* [http://www.likumi.lv/doc.php?id=231455] Latvijas Republikas

- Ministru kabineta noteikumi Nr.431, 07.06.2011. Rīga: Ministru kabinets. [skatīts 15.12.2012]. Pieejams: <http://www.likumi.lv>.
- [18] Honey, P., Mumford, A. *The Manual of Learning Styles*. Venue: Peter Honey Publications, 1992. 94 p.
- [19] Vujičić, L. Research and Improvement of One's Own Practise – A Way to the Development of Teacher's/Preschool Teacher's Practical Competence. *Materials of the International Conference – ATEE Spring University „Teacher of the 21st Century: Quality education for quality teaching”*, Rīga: Latvijas Universitāte, 2008. 184.-185.lpp.
- [20] Broderick, J. T., Hong, S. B. Introducing the Cycle of Inquiry System: A Reflective Inquiry Practice for Early Childhood Teacher Development. *Early Childhood Research & Practice. Internet-only journal*, 2011, Vol. 13, No. 2, [skatīts 05.03.2012]. Pieejams: <http://ecrp.uiuc.edu/v13n2/broderick.html>.
- [21] Gordon Training International. *Conscious competence learning model*. Alan Chapman. [skatīts: 13.03.2012]. Pieejams: <http://www.businessballs.com/consciouscompetencelearningmodel.htm>
- [22] Strode, A. Studentu profesionālās kompetences vērtēšana pedagoģiskajā praksē. *Izglītības iestāžu mācību vide: problēmas un risinājumi. Zinātnisko rakstu krājums*. Rēzekne: RA, 2006. 106.-116.lpp. Pieejams: http://ru.lv/res/fak/ped/pspi/zinraksti/2006/aina_strode.pdf.
- [23] Katz, L. G. *The Developmental Stages of Preschool Teachers*. ERIC Digest. ERIC Identifier: ED057922, [skatīts 04.03.2012]. 1972, 11 p. Pieejams: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED414086.pdf>.
- [24] Pelle, I. *Metodiskais darbs pirmsskolas pedagoģiskā procesa kvalitātes uzlabošanā*. Maģistra darbs. Latvijas Universitāte. Rīga, 2012. 111 lpp.

Gundega Puķīte, Mag. paed., 2013, Riga Teacher Training and Educational Management Academy.
Work experience – currently chief specialist at Riga city council's education, culture and sport department, Krišjāņa Valdemāra iela 5, Rīga, LV-1010; previously primary school teacher at Riga Imanta secondary school.
E-mail: Gundega.Pukite@riga.lv.

Gundega Puķīte. Teacher's professional competences improvement in the pre-school

The aim of the article is to define orientations for the pre-school teacher's professional competence development. The aim was achieved by using the theoretical methods such as literature, laws and regulations analysis, empirical methods such as questionnaires, observation of teaching, pedagogical documents analysis, interviews and discussions, and the statistical methods such as statistical data analysis, qualitative and quantitative content analysis, open and axial coding. Teacher's professional competence determination problem associated with its certain structure's component subjectivity aspect and impossibility to measure it. Teacher's of their professional competences development highlights the following directions – learning and teaching process planning skills development, including task differentiation skills, knowledge about children's development characteristic, main methods improvement in courses and workshops, although the survey results indicate that teachers also need to raise skills to analyze, reflect, and self-estimate. Teachers need to encourage self-experience learning, which focuses on teacher actions introspection, mistakes or good practice analysis and evaluation, reflection. Teachers professional competence development has the natural barriers (such as insufficient material basis for handouts, a large number of children in the group, insufficient teacher assistant support) and artificial barriers (teachers' perceptions, barriers, that are behavioral, habits and stereotypes created). The teacher's diary as teaching process planning document could facilitate professional competence development, but its form should provide that activities tasks, education content planning and pedagogical observations records are meaningful.

Гундега Пуките. Совершенствование профессиональной компетенции учителя дошкольного учреждения

Целью статьи является определение направлений для профессионального развития компетенции дошкольного педагога. Цель была достигнута с помощью теоретических методов, таких как анализ литературы, законов и нормативных документов, эмпирических методов, таких как анкетирование, наблюдение обучения, анализ педагогических документов, интервью и дискуссий, а также статистических методов, таких как анализ статистических данных, анализ содержания.

Проблема определения профессиональной компетентности учителя связана с аспектом субъективности определенных его компонентов и невозможностью измерить его. Учителя об их профессиональном развитии компетенций выделяют следующие направления – развитие навыков планирования преподавания, в том числе навыков дифференцировать задачи, знаний о развитии детей, улучшить методику в курсах и семинарах, хотя результаты опроса показывают, что учителя также должны повысить навыки анализировать, рефлексировать, и самооценивать. Учителя должны поощрять личный опыт обучения, который направлен на самоанализ действий учителя, анализ и оценку ошибок или хорошей практики, рефлексии. Учителей с их профессиональным развитием компетенции, существующих как естественные барьеры (например, объективно недостаточная материальная основа для подготовки педагогического процесса, большое количество детей в группе, недостаточная поддержка помощником учителя), так и искусственные барьеры (восприятие учителя, барьеры, которые создали привычки и стереотипы).

Дневник учителя в качестве документа планирования учебного процесса мог бы способствовать профессиональному развитию компетентности, но его форма должна обеспечить, чтобы записи задач деятельности, планирований и педагогических наблюдений имели смысл.