

DOCĒTĀJA PROFESIONĀLĀ KOMPETENCE HUMĀNISTISKĀS PARADIGMAS ASPEKTĀ

The Professional Competence of a University Teacher within the Humanistic Paradigm

Mihails Čehlovs

Informācijas sistēmu menedžmenta augstskola, Latvija

E-pasts: kerprusov1@inbox.lv

Abstract. *In view of the changes that have taken place in the methodological framework of pedagogy, it is necessary to bring to the foreground issues concerning the professional competence of a university teacher in accordance with the new ideas of the humanistic paradigm. The object of the research – the professional competence of a university teacher. The purpose of the study – to determine the basis, content and structure for the professional competence of a university teacher in new historical circumstances. Research methodology – an aggregate of methods: epistemological (personal activity), culturological, humanistic, and competence-based methods.*

Keywords: *humanistic paradigm, professional competence, professional and personal culture.*

Ievads

Introduction

20.gs.beigās veidojas jauns zinātnes tēls un jauns racionālisms, kas ir tāls līdz šim zināmajai izglītības darba koncepcijai. 20.gs. tāpat parādījušies jauni sadzīves veidi, alternatīvā zinātne un jaunas zināšanu formas vispār. Nav iespējams neņemt vērā jaunās tendences un nepārvērtēt vērtības. Izglītībā tiek novērota tendence, ka gan teorijā, gan praksē notiek pāreja no zināšanām, zinātniskā akcenta uz personību, visu kultūras pasauli un antropoloģisko paradigmu. Izglītībai jāklūst nevis sociocentrētai, bet gan cilvēkcentrētai, kā arī jāsniedz jaunajām paaudzēm izpratne par jaunā humānisma un jaunā racionālisma idejām, tas nozīmē, ka izglītībai jākalpo cilvēku un sabiedrības, pat visas cilvēces (globalizācijas apstākļos) vajadzībām, tomēr jāņem vērā realitāte, kas skar Zemes civilizāciju 21.gs.sākumā (Neimatovs, 2002).

Tā kā notiek pedagoģijas metodoloģisko pamatu izmaiņas, nepieciešams aktualizēt docētāja profesionālās kompetences problēmu atbilstoši jaunajām humānistiskās paradigmas idejām.

Pētījuma priekšmets – docētāja profesionālā kompetence.

Pētījuma mērķis – noteikt docētāja profesionālās kompetences pamatus, saturu un struktūru jaunos vēsturiskos apstākļos.

Pētījuma metodes – darbības, gnozeoloģisko, kulturoloģisko un humānistisko metožu kopums.

Jaunās humānisma idejas izglītībā
New Ideas of the Humanism in Education

Humānizācija ir tāda sociokultūras pozīcija, kas izriet no cilvēka kā augstākās vērtības prioritātes, tā paredz visas kultūras pārveidi, tas nozīmē, arī izglītības sistēmas pārveidi homocentrētā virzienā. Šīs pārorientācijas būtība ir humānisma jauno ideju realizācijā: pāreja no cilvēka kā izglītības objekta (pasīva informācijas uztvērēja) uz cilvēku kā izglītības subjektu, kas spēj pašizglītoties un pašpilnveidoties. Jaunā izglītības humānistiskā paradigma paredz pāreju no zināšanu, prasmju un iemaņu pragmatisko izglītības mērķu kopuma uz humānisma mērķi – subjektu, uz viņa personības attīstību. Šādā inversijā utilitāri pragmatiskie mērķi pārveidojas līdzekļos un tiek noteikts jauns mērķis. Šī mērķa realizācija paredz arī citus mehānismus, ne tikai cilvēces sociokultūras pieredzes apguvi, bet arī personības pašrealizācijas pieredzes producēšanu, kam piemīt divējāda daba – cilvēces personības individualitātes un sociokultūras pieredze. Tādā veidā izglītības humānistiskā paradigma paredz izglītības mērķu izmaiņas. Par šādu mērķi kļūst personības attīstība un ne tikai profesionālās lietderības, t.i., zināšanu, prasmju un attieksmju ieguves aspektā. Šajā pārorientācijā neizbēgama ir pašas pedagoģijas, kas ilgu laiku par galveno izglītības vērtību uzskatīja zinātni, humanizācija. Jaunajai pedagoģijai jābalstās ne tikai uz zinātni, t.i., uz racionālu pasaules izzināšanas veidu, bet gan uz visu kultūru kopumā. Jaunās izglītības paradigmas būtība atklājas didaktikas un kultūras sintēzē.

Jaunajam izglītības modelim piemīt sociāli personisks raksturs, kas apkopo gan sabiedrības, gan personības garīgo interešu parametrus. Mainās izglītības procesa pamatattiecības – „mācīšana – mācīšanās”, tās, ņemot vērā kulturoloģisko komponentu, kļūst konkrētākas un iegūst saturu „izglītība – kultūra – cilvēks”.

Mūsdienu izglītības kā kultūras fenomena izpratne, kas atbilst mūsdienu kultūras tendencēm un dinamikai, maina izglītības raksturu un paplašina projicēšanas robežas, tajā pašā laikā ļaujot subjektiem izvirzīt inovatīvus, kvalitatīvus un vērtīborientētus uzdevumus. Tātad nepieciešams paplašināt izglītības pamatprocesu - mācību, audzināšanas, pedagoģiskā atbalsta - kultūras saturu (Čehlovs, 2011).

Runa ir par citādu mācību un audzināšanas procesu vērtību piepildījumu, par citu kultūru, kuru nav iespējams iemācīties. Kultūra tiek nodota un pārņemta sadarbībā un kopīgā dzīves darbībā, tieši tādā darbības formā, kas nepiemīt mūsdienu izglītībai, kas vēl joprojām balstās uz zināšanu pieejas realizāciju. Nepieciešama jauna pedagoģiskās darbības izpratne, par kuras dominanti kļūst nevis pastarpinātas kultūras informācijas nodošana, bet gan personiska kultūras interese, studentu darbība, viņu sadarbība, refleksija.

Izglītībā zināšanu dominanti nomaina kultūras darbības un radošuma dominante, par galveno izglītības telpu kļūst docētāja un studenta patstāvīgā, radošā (produktīvā un praktiskā, ne tikai izzinošā) darbība.

Docētāja kompetences teorētiskie pamati **The Theoretical Framework for the Competence of a University Teacher**

Ir mainījušies vēsturiskie apstākļi, ir mainījies izglītības saturs, parādījušās jaunas izglītības paradigmas, tāpēc docētāja profesionālā kompetence iegūst jaunu jēgu.

Rietumu psiholoģijas un pedagoģijas zinātnē kompetences problēma tradicionāli tiek aplūkota, balstoties uz strukturālo un konstruktīvo pieeju. Ir noteikti kompetences struktūras komponenti: zināšanas, prasmes, iemaņas. Daži pētnieki piedāvā iekļaut arī attieksmes. Citi pētnieki šo komponentu attīstību aplūko kā intrapsihisko procesu funkcionēšanas mehānisku rezultātu. Personībai, pēc D. Ļeontjeva domām, piemīt pasīva loma (Ļeontjevs 1998). Viens no analīzes veidiem, kas tiek izmantots rietumu zinātnē, ir nozīmīgāko profesionālās kompetences īpašību, kas nodrošina pedagoģiskās darbības efektivitāti, saraksta izstrāde. Šīs īpašības piemīt ideālam docētājam. Svarīga ir pašanalīze, kas balstīta uz salīdzinājumu ar ideālu docētāju.

Dž.Ravens darbā „Kompetence mūsdienu sabiedrībā” izceļ, ka „kompetence ir motivētas spējas” (Ravens, 2002). Viņš izdala 39 kompetences veidus. Kompetenci viņš nosaka, izejot no kategorijām „gatavība”, „spēja”, „atbildība”, „pārlicība” („spēja efektīvi strādāt kā padotajam; gatavība ļaut citiem cilvēkiem patstāvīgi pieņemt lēmumus” utt.). Ravena kompetenču sistematizācijai nav noteikta pamatojuma.

Konstruktīvajai pieejai nav docētāja kompetences īpašību klasifikācijas pamatojuma.

Pasaules pētnieki ir sākuši ne tikai pētīt Ravena kompetenci, bet arī veidot mācības, aplūkojot kompetenci kā mācību procesa rezultātu. Kompetences pieeja izglītībā kļūst aktuāla. Eiropas Padome 1990.gadā sistematizē kompetences, izdalot stratēģisko, sociālo, sociolingvistisko, valodu un mācību kompetenci.

90.gadu beigās UNESCO materiālos tiek noteikts kompetenču loks, kas visiem būtu jāaplūko kā izglītības vēlamais rezultāts. Starptautiskās komisijas ziņojumā par XXI gs. izglītību „Izglītība: apslēptais dārgums” Ž.Depors min galvenās globālās kompetences: iemācīties izzināt, iemācīties darīt, iemācīties dzīvot kopā, iemācīties dzīvot (Depors, 1996).

Tajā pašā gadā (1996) Eiropas Padomes programmas simpozijā Bernē tika izvirzīts jautājums, ka būtiski ir noteikt izglītības reformas pamatkompetences (*Keycompetencie*), kas jāapgūst izglītojamajiem gan veiksmīgai darba dzīvei, gan arī augstākās izglītības ieguvei. Apkopojošā V.Hutmahera (Mr.WaloHutmacher) ziņojumā tika atzīmēts, ka pats jēdziens „kompetence”, kas ietilpst tādos jēdzienos kā prasme, spēja, meistarība, saturiski līdz šim brīdim nav precīzi noteikts. Tomēr, kā atzīmēja V.Hutmahers, visi pētnieki piekrīt tam, ka jēdziens „kompetence” ir tuvāks vārdu savienojumam „zinu, kā”, nekā vārdu savienojumam „zinu, ko”. V.Hutmahers uzsver, ka „pielietojums ir kompetence darbībā”(Hutmahers 1996). G.Halažs (G.Halasz), viens no kompetences izstrādātājiem, aplūko formulējumu kā atbildi uz izaicinājumiem, kuru priekšā atrodas Eiropa: atvērtas demokrātiskas sabiedrības saglabāšana, multilingvisms, darba tirgus jaunās prasības, ekonomiskās izmaiņas (Halažs, 1997).

Veiktā analīze parāda, ka šobrīd izglītība ir saskārusies ar diezgan grūtu un pētniekiem neviennozīmīgi atrisināmu uzdevumu – šī jēdziena satura noteikšanu, kā arī pamata kompetenču nošķiršanu un tajās ietilpstošo komponentu apjoma noteikšanu.

Analizējot mākslas kompetenci, D.Ļeontjevs atklāja darbības pieejas priekšrocības. Viņš pamatoja ideju, ka personības aktivitāte darbībā ir svarīgs kompetences attīstības faktors. D. Ļeontjevs uzskata, ka svarīgs faktors ir darbības raksturs, no tā ir atkarīgs kompetences attīstības līmenis (Ļeontjevs, 1998). Cilvēks, pirmkārt, ir darbības veicējs.

Radošajā darbībā kompetence no potenciālajām iespējām pārvēršas reālās spējās. Ideja par darbības pieeju, pēc D.Ļeontjeva domām, palīdz kompetences analīzi no aprakstošā konstatētājlīmeņa pārvērst darbības konceptuālajā līmenī. Darbības pieejas priekšrocības, analizējot kompetenci, ir tādas, ka tieši darbībā atklājas cilvēka būtība.

Metodoloģiski nozīmīga darbības pieejas aspektā ir N.E.Šurkovas ideja. Viņa apgalvo, ka personības pilnveides mehānisms ir attiecību izmaiņas. Pats svarīgākais, lai attiecības kļūtu personiski nozīmīgas, kļūtu par vērtību gan docētājam, gan studentam (Šurkova, 1998).

Balstoties uz darbības pieeju, I.A.Zimņaja ir mēģinājusi noteikt un teorētiski pamatot pamatkompetenču grupas, noteikt to saturu, kā arī katrā kompetencē ietilpstošos komponentus vai to veidus. Zimņaja ir izdalījusi trīs pamatkompetenču grupas, par teorētisko balstu izmantojiet darbības pieejas pamatojumu:

- cilvēks ir saskarsmes, izziņas, darbības subjekts;
- cilvēks apliecina sevi attieksmē pret sabiedrību, attieksmē pret citiem cilvēkiem, attieksmē pret sevi un attieksmē pret darbu.

Pētniece I. A. Zimņaja izdala trīs kompetenču grupas:

- kompetences, kas attiecināmas uz sevi kā personību, kā dzīvesdarbības subjektu;
- kompetences, kas attiecināmas uz cilvēka sadarbību ar citiem cilvēkiem;
- kompetences, kas attiecināmas uz cilvēka darbību, kas izpaužas visos veidos un formās (Zimņaja, 2003).

Pamatojoties uz darbības pieeju, tika izstrādāts un pamatots strukturāli funkcionālais modelis pedagoģiskās kompetences veidošanai, kas tiek reprezentēts trīs blokos: saturiski mērķtiecīgajā, organizatoriski tehnoloģiskajā un rezultatīvajā. Tomēr amerikāņu psihologs Gi Lefransuā grāmatā „Skolotāja psiholoģija” raksta, ka kompetences problēma līdz pat šim brīdim nav atrisināta (Lefransuā, 2005). Uzskatu, ka esošajos modeļos nav ņemtas vērā izglītības attīstības jaunās tendences.

Kompetenču teorētisko pamatojumu analīze parādīja darbības pieejas nepilnības, izstrādājot profesionālās kompetences satura apjomu un pamatojumu. Tas ir saistīts ar 21.gs. pedagoģijas metodoloģisko pamatu izmaiņām. Par noteicošo kļūst humānistiskā pieeja. Tās galvenās idejas: cilvēks ir visu lietu mērs uz Zemes (Protagors), cilvēks ir neatkārtojama individualitāte.

Izglītības humānistiskās paradigmas galvenā jēga ir nevis iepriekš noteiktu vērtību sistēmas veidošanās un iepriekš noteiktu paraugu apguve, bet gan cilvēka spēja veidot savu iekšējo pasauli, orientējoties pasaules kultūrā, vērtībās, teorijās un noteikumos, veidot personiskās domas, tajā pašā laikā, saglabājot savu neatkarīgumu, sadarbojas ar citiem cilvēkiem, ir gatavs sadarbībai dažāda rakstura problēmu risināšanā (Čehlovs, 2011).

Kultūra – docētāja profesionālās kompetences saturiskais pamats **Culture – the Content Basis for the Professional Competence of a University Teacher**

21.gs. nostiprinās jaunā kultūras izpratne, kas humānitārā modeļa saturā ir dominējošais komponents. Jaunajā izpratnē kultūra tiek izskatīta kā cilvēka attieksmes pret dabu, pret citiem cilvēkiem un pašam pret sevi līmenis. Citiem vārdiem runājot, kultūra ir cilvēka domāšanas, lemšanas, darbības un dzīves veida brīvības līmenis.

Kultūras galvenais saturs ir vērtības (Kagans, 1998). Humānistiskajā paradigmā dominējošā ir personiskā jēga kā vērtība. Ar to šī paradigma atšķiras no kultūrcentriskās paradigmas. Šī ideja tiek novērota amerikāņu zinātnieku teorijās. Pēc viņu domām, kultūra ir individuāli apgūtas garīgās vērtības. Tā ir realizētu objektīvu vērtību un jēgu sistēma. F. Feniks atzīmē, ka kultūra ir „jēgu valstība” (Phoenix, 1984). Izglītības būtība nav zināšanu apguve, bet tuvināšanās jēgu valstībai. Personiskā kultūras jēga rodas un pastāv saskarsmē – dialogā (Thomas, Harri-Augstei, 1978).

Kultūrā vienmēr ietilpst pašattīstības personiskais faktors, tas nes sevī personības pašrealizācijas tieksmi sabiedrībā. Tādējādi, kultūra nav stāvoklis, bet process, kuram nav beigu (Čehlova, Čehlovs, 2009).

Kultūra funkcionē divējādi: tā ir virzīta gan uz visu pasauli (pasaules aktualizēšana, pasaules veidošana par cilvēkam līdzīgu), gan uz katru cilvēku atsevišķi (visu cilvēka sociālo īpašību aktivizēšana) (Leontjevs, 1998).

Docētāja profesionālās kompetences saturs un struktūra **The Content and Structure for the Professional Competence of a University Teacher**

Izmaiņas pedagoģijas metodoloģijā noveda pie jaunas izpratnes par augstskolas docētāja kompetenci. Mūsdienu humānistiskās izglītības paradigmas un jaunās kultūras izpratnes kontekstā tika noteikts jauns pamatojums kompetenču diferenciacijai. Pēc mūsu domām, tāds pamatojums ir docētāja profesionālā kultūra kā profesionālās un personiskās kultūras vienotība. Profesionālā kultūra procesuālajā aspektā – tā ir sociāli nozīmīga radoša darbība dialektiskā sakarībā ar tās rezultātiem: profesionālo kultūras pieredzi (zināšanām, prasmēm, vērtībām, kompetencēm) un cilvēka attīstību un pašattīstību profesionālajā darbībā.

Kompetents cilvēks – tas nav cilvēks, kurš daudz zina un prot, bet gan tas, kuram piemīt viņa darbību profesionālajā sfērā. Šie orientieri ir šādi: radoša darba kultūra, humānistiskās saskarsmes kultūra, izziņas kultūra, pasaules uzskata kultūra, realitātes estētiskas apguves kultūra.

Kompetenču īpatnību diferenciācijas jaunais pamatojums mainīja mūsdienu augstskolas docētāja kompetences modeli. Kompetences modeļa izstrādei tika izmantots pieeju kopums: gnoseoloģiskā, darbības, kulturoloģiskā un humānistiskā, kur humānistiskā pieeja ir vadošā.

Profesionālās kompetences saturā es saskatu 3 aspektus: saturiski jēdzienisko, saturiski strukturālo un darbības procesuālo. Saturiski jēdzieniskais aspekts ir pārstāvēts šādos savstarpēji saistītos komponentos: izziņas kognitīvā kultūra, psiholoģiski pedagoģiskā kultūra un informatīvi tehnoloģiskā kultūra.

Saturiski strukturālais aspekts ietver motivācijas vērtību komponentu, saturisko mērķa komponentu un operacionāli tehnoloģisko un rezultatīvo komponentu.

Darbības procesuālais aspekts atklājas struktūras komponentu savstarpējā sakarībā un atkarībā. Tā kā kompetencei ir darbības raksturs, tad šī savstarpējā sakarība realizējas darbības ciklā.

Pēdējos desmit gados pētnieki atklāja, ka starp profesionālās kompetences struktūras komponentiem pastāv cieša sakarība, kas raksturo kompetenci kā sistēmisku veidojumu. Svarīgs ir jautājums, kāda ir šī sistēma? Kā veidojas sistēmisks veidojums?

Docētāja profesionālo kompetenci var izskatīt kā zināšanu un augsta profesionālisma sintēzi. Tāpēc var secināt, ka docētāja kompetences dominējošais komponents ir viņa psiholoģiskā kultūra, prasme nodibināt kontaktus, sadarbība un mijiedarbība.

Sistēmas veidošanas faktors – vērtību sistēma. Profesionālās kompetences komponentu sakarība veido docētāja personības iekšējo vienotību, kur profesionālais un personiskais „Es” ir cieši saistīts ar vērtību sistēmu.

Docētāja profesionālā kompetence ir personiska īpašība, sistēmisks veidojums, kas izpaužas profesionālās un personiskās kultūras vienotībā uz vērtību sistēmas pamata un nodrošina pedagoģiskās darbības efektivitāti.

Balstoties uz profesionālās kompetences saturisko struktūru, mēs izskatām šo komponentu attīstību kā docētāja un studenta attiecību harmonizāciju, kas piešķir šīm attiecībām vērtību jēgu.

Atbilstoši darbības procesuālajam aspektam, profesionālā kompetence var būt noteikta kā sociāli nozīmīga darbība, kas izpaužas tās rezultātu dialektiskajā sakarībā, un tās procesualitāte, kas paredz iepriekš veiktā radošā darba rezultātu apguvi, tas ir, iepriekšējo paaudžu kultūras pieredzes bagātību pārvēršanos individu iekšējā bagātībā, kas to no jauna iemieso sava sociālajā darbībā.

Profesionālā kompetence ir subjektīvi personisks veidojums, cilvēka sociālizācijas, audzinātības un izglītības līmenis. Cilvēks veidojas par personību, apgūstot kultūras telpu.

Teorētiskā analīze ļāva noteikt augstskolas docētāja profesionālās kompetences līmeni pēc šādiem kritērijiem: vērtību attieksme pret pedagoģisko darbību, inovatīvi tehniskā gatavība pedagoģiskajai darbībai, tieksme pēc profesionālas pašpilnveides un nepārtrauktas pašizglītības.

Secinājumi Conclusions

Divdesmit pirmajā gadsimtā ir mainījušies pedagoģijas metodoloģiskie pamati. Centrā – humānisma jaunās idejas un kultūras jaunā izpratne. Cilvēks realizē sevi ne tikai darbībā, bet visā kultūras telpā.

Kultūras telpa tiek definēta kā vērtību un personisko jēgu sistēma, kas tiek realizēta radošajā darbībā.

Izglītības humānistiskajā modelī tika noteikts jauns pamatojums kompetenču diferencijai. Tāds pamatojums ir kultūra kā profesionālās un personiskās kultūras vienotība.

Tika noteikts augstskolas docētāja profesionālās kompetences saturs un apjoms. Saturā ir noteikti trīs aspekti: saturiski jēdzieniskais, saturiski strukturālais un darbības procesuālais.

Tā kā kompetencei ir darbības raksturs, tad šī savstarpējā sakarība realizējas darbības ciklā.

Profesionālās kompetences izpētes perspektīvas: izglītības jaunās paradigmas realizācija, kuras pamatā mācīšanās „visa mūža garumā” (JUNESCO), informatīvo tehnoloģiju perspektīva, globālās informatīvi pedagoģiskās telpas veidošanās paredz izmaiņas pedagoģijas metodoloģijā, kas, savukārt, prasīs jaunu pieeju izstrādi un jaunu pamatojumu meklējumus augstskolas docētāja profesionālās kompetences tālākai izpētei.

Tas ir dababilstības process, jo kultūrai nav pēdējā posma, iespējamās tās dažādas modifikācijas atbilstoši izmaiņām apstākļos, kas noved pie profesionālās kompetences vērtību jēgas struktūras iekšējās pārkārtošanas tās bagātināšanas virzienā.

Tas, protams, prasīs izmaiņas augstskolas docētāju sagatavošanas saturā un tehnoloģijās.

Summary

In the 21st century, there can be observed a shift of focus in education – from knowledge, scientific knowledge in particular, to an individual, to the whole world of culture. The methodological framework of pedagogy has changed. In view of that, the issue concerning the professional competence of a university teacher is becoming increasingly topical.

The article deals with the methodological framework for the professional competence of a university teacher. Possibilities for a structural constructivist approach in the study of this issue are considered. The advantages of the activity approach were demonstrated by D. Leontiev. On the basis of the activity approach, it was possible to determine the principles for differentiating the characteristics of the professional competence. These are the nature of activity and relationships. Personal characteristics, however, remained in the background.

In the 21st century, the humanistic approach is gaining the dominant position. The key ideas of this approach are the following: an individual is in the centre of the world; an individual actualizes himself/ herself in the world of culture.

A new framework for differentiating the characteristics of the professional competence of a university teacher is identified in the article. It is the professional culture. The core of it is the link between the personal and the professional culture.

Three aspects were singled out in the content of the professional competence: the conceptual, structural, and actional – procedural aspect. The conceptual aspect represents the interrelation of components: cognitive culture, psychological-pedagogical culture, and informational-technological culture.

The professional competence of a university teacher is a personality characteristic which represents a systemic formation and manifests itself as a unity of personal and professional culture based on the system of values, which ensures the effectiveness of the pedagogical activity.

Literatūra Bibliography

1. Čehlovs, M. (2008). *Izglītības humanitārā modeļa teorētiskais pamats*. Rīga: Latvijas Universitātes raksti, 15.-25.lpp.
2. Čehlovs, M., Čehlova, Z. (2009). Skolotāja pedagoģiskās kompetences teorētiskie pamati. Rīga: *Latvijas Universitātes raksti*, 57.-64.lpp.
3. Čehlovs, M. (2011). *Vidusskolēnu pašnoteikšanās attīstības humanitārie aspekti*. Rīga: RaKa.
4. Halasz, G. (1997). Councetot Cultural Co-operation (CDCC). *Secondary Education for Europe*. Strasburg.
5. Hutmacher, W. (1996). Key competencies for Europe. *Report of the Symposium Berne, Switzerland*.
6. Phenix, Ph. (1964). *A philosophy of the curriculum for general education*. N.Y.: HarperandRow.
7. Thomas, J., Harri-Augstein, S. (1978). Learning and meaning. *Personal construct psychology*. N.Y.: HarperandRow.
8. Депор Ж. (1996). *Образование: сокрытое сокровище*. ЮНЕСКО
9. Зимняя И.А. (2003). Иерархическо-компонентная структура воспитательной деятельности *Сб. воспитательная деятельность как объект анализа и оценивания*. М.: Наука.
10. Каган М.С. (1998). *Философия культуры*. Санкт-Петербург: ТООТК «Петрополис».
11. Кузьмина Н.В. (1990). *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва: Педагогика
12. Леонтьев А.И. (1997). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Изд-во МГУ.
13. Леонтьев Д.А. (1998). *Введение в психологию искусства*. Москва: Изд-во МГУ.
14. Лефрансуа Г. (2005). *Психология для учителя*. Москва: Олма-пресс.
15. Равен Дж. (2002). *Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация*. Москва: Наука (англ. 1984).
16. Щуркова Н.Е. (1998). *Профессиональная культура педагога*. Москва: Педагогическое Агентство.

Mihails Čehlovs Information System Management Institute Jūrmalas gatve 99-70, Rīga – LV29, Latvia E-mail: kerprusov1@inbox.lv Phone: +371 22316064
--