

PEDAGOGISKĀS PIEREDZES AVOTI STUDIJU PROCESĀ *Sources of Pedagogical Experience in the Study Process*

Alīda Samuseviča,

Liepājas Universitāte, Izglītības zinātņu institūts

Abstract. *The publication describing the studies in the education of prospective teachers, raises student learning as important and purposeful, constructive and conscious process of experience formation in the institution of higher education. Individual achievements in professional careers are based on the quality of acquired education and personality's competitiveness in the labor market. Studies in the institution of higher education are an imposing source and means for advancement of future teacher's professional identity and pedagogical expertise, whose potential opportunities according to the cognitions of pedagogy theory of social constructivism are not fully applied in practice. In order to meet the public demand for excellence and creativity in educational practice at school, there is a need for a qualified and skilled educator. The objective of this paper is to describe student, prospective teacher sources of formation of pedagogical experience and their developing potential in the study process within the institution of higher education.*

Keywords: *sources, self-education, study, student, pedagogical experience.*

Ievads

Introduction

21. gadsimta izraisītā informācijas eksplozija, daudzveidīgās mācību un informācijas ieguves tehnoloģiju transformācijas aktualizē nepieciešamās pārmaiņas izglītības sistēmā, kas liek fundamentāli pārvērtēt tradicionālās koncepcijas zināšanu apguves jomā un izvirzāmās prasības pedagogu kompetencei. Desmitgadē līdz 2020. gadam Eiropas augstākā izglītība veic nozīmīgu ieguldījumu prasmīgas un radošas, inovatīvas Eiropas izveidē. Mūsdienās izglītība ir viena no nozīmīgākajām sociālās attīstības jomām, jo sabiedrības lielākā daļa ir tieši vai pastarpināti saistīta ar mācībām skolā vai studijām augstskolā, profesionālo tālāk pašizglītošanos. Cilvēku individuālo profesionālo sasniegumu pamatā ir iegūtās izglītības kvalitāte un personības konkurētspēja darba tirgū. Dinamiskas pārmaiņas mūsdienu sabiedrībā izvirza aizvien daudzveidīgākas un sarežģītākas prasības pedagogiem, skolai un izglītības sistēmai. Izglītības sfērā tiek aktualizēta prasība pēc pārliecinātiem un kompetentiem pedagogiem, nepieciešamība pēc laikmeta prasībām atbilstošu vispārīzglītojošo skolu skolotāju sagatavošanas. Skolotāju izglītošanā galvenā uzmanība ir jāpievērš attieksmju un vērtību veidošanai, nevis tikai zināšanu un prasmju apgūšanai. Pašreizējā situācijā mainās pedagoga profesionalitātes saturs un virzība, turklāt mainīgums un elastīgums kļūst par galvenajiem aspektiem, saskaroties ar daudzajām pārmaiņām un izaicinājumiem, kas iepriekš nav prognozējami.

Latvijas Vispārējās izglītības likuma mērķis nosaka pedagogu atbildību radīt apstākļus radošas, vispusīgi izglītotas personības veidošanai, izglītojamo nepārtrauktai izglītības turpināšanai, profesijas apguvei, patstāvīgai orientācijai

sabiedriskajā un valsts dzīvē (Vispārējās izglītības likums, 1999). Sociāli nozīmīgo Vispārējās izglītības likumu prasību realizēšana praksē pieprasa no pedagogiem augsta līmeņa profesionālā darba kompetenci, kuras mērķtiecīga veidošanās sāk īstenoties jau studiju procesā. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības mērķu apzināšanās un profesionālās kompetences veidošanās procesa pamatā ir gan objektīvi, gan subjektīvi priekšnosacījumi. Pedagoģiskajā realitātē bieži izskan apgalvojumi, kas apšaubā topošo skolotāju profesionālo zināšanu un prasmju līmeni, viņu spēju veiksmīgi uzsākt patstāvīgās darba gaitas. Rodas vairāki jautājumi, kas ieskicē potenciālo pētījuma problēmu: Kā studiju process ietekmē topošo skolotāju pedagoģiskās pieredzes veidošanos? Kādas profesionālās vērtības veido pamatu topošo skolotāju pedagoģiskajai pieredzei? Lai nodrošinātu mērķtiecīgu topošo skolotāju pedagoģiskās pieredzes veidošanos studiju procesā, ir svarīgi iepazīties ar studentu skatījumu un vērtējumu par pedagoģiskās jomas profesionalizācijas jautājumu risināšanu augstskolā. Tāpēc publikācijā tiek aktualizēti studentu pedagoģiskās kompetences veidošanai būtiski pētījuma jautājumi: Kādi pedagoģiskās pieredzes veidošanās avoti studentiem ir nozīmīgi?

Publikācijas mērķis: raksturot studentu, topošo skolotāju, pedagoģiskās pieredzes veidošanās avotus un to attīstošo potenciālu studiju procesā augstskolā.

Pētījuma metodoloģija. Publikācijas izstrāde pamatojas uz kvalitatīvā pētījuma pieeju izglītībā, kura nosaka pētījuma jautājumu izvirzīšanu, kā arī kvalitatīvo empīrisko datu analīzi (Barlett & Burton, 2007; Merriam, 2009). Teorētisko atziņu studijās izmantota interpretatīvi fenomenoloģiskā analīzes metode, lai izprastu topošo skolotāju, studentu, pedagoģiskās pieredzes veidošanās teorētiskos aspektus. Empīrisko datu ieguvē izmantotas aptaujas metodes: anketēšana un intervijas. Pētījuma izlase: 87 studenti, kas studē *Skolotāju* studiju programmā. Anketēšanā pētnieciskais fokuss orientēts uz studentu izpratni un argumentāciju par pašizglītošanās iespējām studiju procesā pedagoģiskās pieredzes veidošanās kontekstā studiju kursā „Pedagoģisko pētījumu metodoloģija”. Individuālo interviju un sarunu laikā ar 2.un 3. kursa studentiem tika pētīts un iepazīts respondentu studiju kultūras veicinošo un bremsējošo aspektu kvalitatīvais pašvērtējums, kā arī studentu izteikumi par pedagoģiskās identitātes veidošanās veicinošajiem un kavējošajiem faktoriem studiju procesā augstskolā.

Pedagoģiskās pieredzes avotu raksturojums *Characterization of sources of pedagogical experience*

Internacionalizētajā un tehnoloģizētajā produkcijas un pakalpojumu sabiedrībā rodas nepieciešamība pēc jaunām spējām, kas mācīšanās jomā izpaužas kā *pašorganizācija* un *pašatbildība*. Visos cilvēka attīstības posmos mācīšanās ir individualizētās pieredzes veidošanās avots gan formālajā, gan neformālajā izglītībā. Iegūtās pieredzes individuālā kvalitāte ir atkarīga no

subjekta motivācijas, darbības, attieksmes, personīgās iesaistīšanās un atdeves pakāpes (Giese, 2010, 74). Tas nozīmē, ka cilvēka pieredze ir gan mācīšanās pamats, pedagoģisks līdzeklis un metode, gan tās rezultāts. Pedagoģijā, īpaši pieaugušo mācīšanās procesā, svarīgi ir izprast pieredzes dialektiku kā strukturālu korelāciju ar sevi pašu jeb izprast pašpieredzi (Brigmane, 2012: 15). Refleksija ir pieredzes veidošanās nozīmīgs komponents. Pedagoģiskās pieredzes veidošanās procesā tiek aktualizēti trīs refleksijas līmeņi: darbību analīze atbilstoši teorētiskajām zināšanām, kritiska teorētisko zināšanu pārbaude un vispārīgu vērtību apzināšana, paplašinot refleksijas robežas (Елканов, 1989). Katra topošā skolotāja individuālā skolas mācību pieredze kā pašvērtība studiju procesā var neatbilst jaunās pieredzes niansēm un ietekmēt pedagoģiskās identitātes pilnvērtīgu veidošanos. Tieši skolas laikā iegūtā mācību individualizētā pieredze parasti ir spēcīgs topošā skolotāja refleksijas un pašvērtēšanas instruments.

Pieredzes apguves process vienmēr ir interpretējams kā cilvēka paša darbība. Uz pieredzi orientētā mācību teorija aplūko subjekta aktivitātes un pasivitātes savstarpējo mijiedarbību. Aktivitātes un pasivitātes atšķirības slēpjas attiecīgajā prioritāšu noteikšanā. Tas, cik daudz students iemācās no savas pieredzes paplašināšanas studiju laikā, ir atkarīgs no viņa brīvas izvēles un atbildības, spējām un ieinteresētības pedagoga darbā, kā arī no viņa radošā potenciāla. Pedagoģiskās pieredzes apguve studiju procesā lielā mērā ir studenta autonoma pašdarbība ar apzinātiem mācīšanās mērķiem un motīviem, kas sniedz mācīšanās prieku un atklāsmes pārdzīvojumus, tā ir aktīva konfrontācija ar teorētisko un empīrisko atziņu pasauli, kas ir saistīta ar patstāvīgu darbību un atbildību par mācīšanos.

Starptautiskie profesionalizācijas pētījumi izglītībā (Dirks & Hansmann, 1999, Kunze, 2000, Terhart, 1991, Wagner, 1998) piedāvā pedagoģiskās pieredzes struktūru, kurā tiek iekļautas *teorētiskās zināšanas*, kuras raksturo zinātniskais diskurss un kuras tiek apgūtas universitātē, izglītības semināros un skolotāju tālākizglītībā; *amata vai profesionālās zināšanas*, kuras tiek iegūtas praktiskajā darbā klasēs un skolotāju istabās, gatavojoties nodarbībām, un novērtējot savu mācīšanu ar studiju biedriem un kolēģiem. Pēc vācu pedagoga Herberta Meijera izpratnes, profesionālās zināšanas nav nekādā mērā zinātnisko zināšanu pārvērsts atdarinājums, bet patstāvīga, praktiskā darbībā iegūta, zināšanu pieredze. *Didaktiski-metodisko darbības kompetenci*, kas tiek nosaukta kā trešais elements pedagoģiskās pieredzes struktūrā, raksturo pedagoga prasme apvienot vienotā veselumā galvas, sirds, roku spējas pilnvērtīgā izglītojošā darbībā skolā. Šī kompetence attīstās un pilnveidojas pastāvīgā pašdarbības un refleksijas maiņā. Pedagogu profesionālo zināšanu veidošanās pieredze ir interesants, bet tajā pat laikā arī grūti izprotams process, jo to izveidi ietekmē atšķirīgi avoti: dziļa vispārējā izglītība, personīgi iegūtā skolas laiku izglītības un pārdzīvojumu pieredze, dzīves pieredzes atziņu kopums, iegūtā informācija no medijiem, mācību pašiniciatīva, studijās un izglītībā apgūtās priekšmeta

zināšanas, pašizveidotā pieredze mācīšanās, sarunas un pieredzes apmaiņa ar kolēģiem, priekšmeta zināšanu papildināšana tālākizglītībā (Meyer, 2002:42).

Skolotāju izglītības profesionalizācijas kodols ir saistāms ar personības izglītošanos daudzveidīgos aspektos. Zinātnisko, profesionālo zināšanu un didaktiski metodiskās kompetences pietiekamība nodrošina jauno skolotāju pirmo darba gadu sekmes. Paplašinot praktiskā darba pieredzi, pilnveidojas viņu profesionālās refleksijas prasmes. Profesionāli pedagogi katrā situācijā aktivizē „pareizo” refleksijas tipu (Schön, 1983), jo viņiem piemīt refleksijas kompetence (Meyer, 2002), un tas nodrošina nemītīgu pedagoģiskās pieredzes bagātināšanos praktiskajā darbībā. Spriedumu veidošanās spēja, kas pamatojas uz pašnoteikšanās, līdznoteikšanās un solidarizēšanās iespējām, pedagoģijā tiek traktēta kā kritiskā domāšana. Atbilstoši kritiskā konstruktīvisma teorijas atziņām, kritiskā domāšana tiek saprasta kā mērķtiecīga, reflektīva spriedumu veidošana autonomu lēmumu pieņemšanai, kas tiek īstenoti atbildīgā un jēgpilnā darbībā (Rubene, 2006: 75). Pedagoģisko studiju procesā mācību dialogs veido izglītības vidi, kurā tiek reflektēta studentu un docētāju pieredze. Ideāli apstākļi, lai dalībnieki iesaistītos dialogā, ir tad, kad tiek nodrošināta „visprecīzākā un pilnīgākā informācija; brīvība no spaidiem un iedrošinoša atvērtība alternatīvam viedoklim; empātija un rūpes par to, ko domā un kā jūtas citi; nodrošinātas vienlīdzīgas iespējas piedalīties dažādās lomās, līdz rodas jaunas perspektīvas, pierādījumi un argumenti” (Mezirow, 2000:13–14). Dialogs reāli palīdz paplašināt izpratnes robežas, piešķir zināšanām jēgu. Pedagogam īpaši svarīga ir atziņa, ka iesaistīšanās dialogā ir daudz kas vairāk nekā informācijas atreferēšana. Ir maldīgi uzskatīt, ka cilvēki spēj iekļaut savā pašpieredzē jau gatavus risinājumus, jo tā viņiem tiek atņemta pašmācīšanās procesa daļa, atņemts mācīšanās prieka pārdzīvojums un sasniegumu apzināšanās. Pieredzes rašanās ir indivīda aktīva konfrontācija ar pasauli un saistīta ar patstāvīgu darbību un atbildību par mācīšanos. Publikācijas autore uzskata, ka tieši *atvērtās izglītības konceptam* ir jākļūst par pamatu pedagoģisko studiju organizācijai Latvijas augstskolās. Atvērtā izglītība sniedz jaunu pieeju kolaboratīvai zināšanu apguvei, kas nodrošina produktīvu un efektīvu sociālo mijiedarbību starp skolēniem un skolotājiem, studentiem un docētājiem, aktualizē neierobežotas savstarpējās mācīšanās iespējas gan skolā, gan augstākās izglītības vidē. Jo kā uzskata atvērtās izglītības piekritēji Džimijš Veilzs, *Wikipedia*, *Wikia* un *Connexions* dibinātājs, un Ričards Baraņuks, inženierzinātņu profesors Raisa universitātē: „Ikvienam ir kaut kas, ko mācīt. Ikvienam ir kaut kas, ko mācīties” (Veilzs, Baraņuks, 2008:7).

Pedagoģiskās pieredzes veidošanās iespējas *Opportunities of developing pedagogical experience*

Viens no studentu individuālās mācību un arī pedagoģiskās pieredzes veidošanās ietekmīgākajiem avotiem augstskolā ir mērķtiecīgs studiju un patstāvīgais darbs, kas tiek īstenots saskaņā ar docētāju norādījumiem atbilstoši

studiju programmas un kursu normatīvajām prasībām. Pēdējos gados diskusijas par patstāvīgā darba nozīmi topošo profesionāļu izglītošanā nav īpaši aktualizētas, jo praktiski nevienam izglītības jomas speciālistam nav šaubu par tā pedagoģisko vērtību un attīstošo potenciālu. Kā liecina raksta autores īstenotās aptaujas dati, studentu lielākā daļa uzskata, ka patstāvīgo studiju kvalitātes garants ir studenta atbildība un motivācija (1.tabula). Tas ir nepieciešamais pamats pašnoteiktajām studijām augstskolā. Šis secinājums pamatojas arī uz atziņu, ka pētījumā iesaistītie studenti ir mācījušies skolā izglītības reformas apstākļos, ieguvuši mācību pieredzi, kas atbilst mūsdienu aktuālajām izglītības tendencēm un prasībām. Patstāvīgo studiju procesa organizācijā svarīga ir pieredze, kura tiek iegūta, mācoties no studentu un docētāju sadarbības izglītošanās mērķu izvirzīšanā un sasniegšanā. Tāpēc kopīgajā intelektuālās izziņas procesā vienlīdz nozīmīgas ir izmantotās metodes un mūsdienu prasībām atbilstoši labiekārtota mācību vide. Mazāk nozīmīgs, studentu skatījumā, ir pedagoģiskās vadības un mācību līdzekļu nodrošinājuma faktors, kā redzams atspoguļotajos datos 1. tabulā.

1.tabula

Kvalitatīvu patstāvīgo studiju priekšnosacījumi studentu skatījumā
Student view on the prerequisites of qualitative independent studies

Izvēles rangs	Priekšnosacījumi	Izvēļu skaits
1.	Studenta personīgā atbildība un motivācija	61
2.	Mūsdienīgu mācību metožu izmantošana	34
3.	Atbilstoša mācību vide	33
4.	Pedagoģiskā vadība	25
5.	Mācību līdzekļi	21

Pašnoteiktu studiju nosacījums ir studēšanas procesa pašregulācija un paškorekcija. Studiju pašregulācija nozīmē paša studenta sekošanu tā norisei un apzināta virzīšana atbilstoši zinātniskajām un profesionālajām interesēm. Pašregulācija ietver savas mācīšanās vērošanu un analīzi, vērtēšanu un paškritiku. Pašnoteiktās akadēmiskās studijas prasa kritisku refleksiju par studiju programmā iekļauto mācību un pētniecisko materiālu, par studenta individuālā progresa iespējām, jo tikai tādējādi pilnveidojama kritiskā spriestspēja, tiek iegūtas jēgpilnas zināšanas un bagātinās individuālā teorētisko un profesionālo zināšanu un darbības pieredze. Pētījumā tika secināts, ka aspekti, kas saistās ar studiju darbību ārējās pārbaudes, kontroles un novērtēšanas jautājumiem, studentu atbildēs nav aktualizēti. Tāpēc par problemātisku un padziļināti pētāmu jautājumu var uzskatīt atgriezeniskās saites sniegšanu par patstāvīgā darba novērtēšanu, jo sistemātiskas novērtēšanas nepieciešamību no aptaujā iesaistītajiem 87 respondentiem norāda tikai 7 studenti. Šie dati var izraisīt pamatotas pārdomas par patstāvīgo studiju procesa kvalitatīvajiem aspektiem.

Tieši katra studenta individuālais mācību stils raksturo viņa pieredzes veidošanās iespējas un avotus. Tāpēc vienā no anketas atvērtajiem jautājumiem tika lūgts nosaukt trīs svarīgākos elementus, kas raksturo respondenta studiju kultūru. Analizējot studentu nosauktos studiju kultūras elementus, ir iespējams ieskatīties viņu mācīšanās procesā, iepazīstot nozīmīgākos pedagoģiskās pieredzes veidošanās avotus. Lielākā studentu atbilžu daļa apliecina pašorganizācijas un pašatbildības augsto un apzināto nozīmi studiju procesā, kā arī nosauktie negatīvie studiju paradumi apstiprina studentu izpratni par pašnoteiktās un pašregulētās mācīšanās nozīmi profesionālo zināšanu un pieredzes apguvē. Apkopotās un sistematizētās atbildes 2. tabulā parāda, ka līdzvērtīgas nozīmības faktors tiek saglabāts arī pedagoģiskās vadības elementiem, nosaucot sadarbību, komunikāciju, savstarpējo sapratni un izpratni, abpusējo cieņu un mijiedarbību studiju procesā. Nosauktie elementi sniedz apstiprinājumu sociāli integrējošā mācību modeļa īstenošanai augstskolas pedagoģiskajā praksē, kas ir būtiski konstruktīvas pedagoģiskās pieredzes veidošanās kontekstā.

2.tabula

Studiju kultūru veicinošās un kavējošās darbības studentu skatījumā
Student view on promoting and delaying activities in study culture

Attīstošās darbības	Kavējošās darbības
<p>Personības kontekstā: Aktīva dalība un iesaistīšanās Personīgā iniciatīva un atbildība Pašizglītošanās prasmes Patstāvīgie izziņas meklējumi Sasaiste ar praksi skolā Vēlme izziņāt, patstāvīgi papildināt zināšanas Mācīšanās no pasniedzēja pieredzes Personīgo ideju īstenošana</p>	<p><i>Nespēja koncentrēties Iniciatīvas trūkums un slinkums Neprasmē plānot laiku Nespēja iekļauties vērtējošo prasību normās Mācību pienākumu atlikšana Neorientēšanās teorētiskajās zināšanās Mācīšanās pēdējā brīdī, pirms pārbaudēm Neprasmē īstenot savas idejas</i></p>
<p>Mijiedarbības kontekstā: Sadarbība ar docētājiem un kursa biedriem Sarunas, komunikācija un dalīšanās atziņās Cieņa pret savu un citu darbu Cieņa pret pasniedzēju un savstarpējā sapratne Iespēja paust personīgo attieksmi</p>	<p><i>Izvairīšanās no sadarbības Nespēja kontaktēties ar vienaudžiem mācību uzdevumu veikšanā Sava viedokļa trūkums Nedrošība, bailes par nesapratni un nepieņemšanu</i></p>

Iepazīstot intervijās nosauktos studentu kritērijus, kas, pēc viņu domām, veicina skolotāja profesionālās identitātes veidošanos augstskolā, var secināt, ka respondenti nosauc daudzveidīgus pedagoģiskās pieredzes veidošanās avotus. Piemēram, personiskā iniciatīva, izzinoša attieksme, docētāju radošums, mācību formas augstskolā, sadarbība ar docētājiem, pētniecības prasmju attīstīšana,

pedagoģiskā prakse skolā, grūtību un sasniegumu novērtēšana un analīze, kritiskās domāšanas veicināšana u.c. Kā redzams, visi nosauktie mācīšanās vai profesionālās pašpilnveides avoti ietver individualizētu subjekta darbības pieredzi, kas izriet no aktīvas izzinošas darbības un iniciatīvas līdz pašatbildīgas darbības īstenošanai, pašrefleksiju ieskaitot.

Kompetentā un konstruktīvā dialogā ar docētājiem, nodrošinot studentu mācīšanās prasmju pašnovērtēšanas un praksē īstenoto pienākumu pašrefleksiju pedagoģiskās pieredzes veidošanās kontekstā, studentiem ir iespēja pilnveidot savu personiskās izaugsmes kompetenci, salīdzinot apgūtās teorētiskās zināšanas ar praksē aktualizētajām profesionālajām zināšanām un novērtēt studiju procesā pašpieredzes veidošanās daudzveidīgos aspektus un iespējas.

Tāpēc pedagoģisko studiju kvalitatīvai īstenošanai pedagoģiskajās augstskolās ir svarīgi anketēšanā izteiktie studentu kritiskie spriedumi un ieteikumi skolotāju izglītības studiju programmu pilnveidē:

- *paaugstināt prasības reflektantiem, padarot apgūstamo profesiju prestižāku.*
- *Nodrošināt ilgstošākas prakses iespējas skolā, lielāku saikni ar skolu.*
- *Īstenot studentu iesaistīšanu studiju programmas satura veidošanā.*
- *Ieviest profesionāļu meistarklases, kas veicinātu dalīšanos pieredzē, demonstrējumus.*
- *Konkrētāk izvirzīt un diskutēt par izglītošanas mērķiem, stratēģijām un perspektīvām.*
- *Nodrošināt topošo skolotāju vēlmi pilnvērtīgi, praktiski darboties.*
- *Lielāku skolotāju izglītības studiju programmas fleksibilitāti.*
- *Palielināt inovatīvu metožu lietojumu un radošumu docētāju nodarbībās.*
- *Plānot intensīvākas studijas, samazinot studiju laiku, bet palielinot individuālo slodzi.*
- *Dziļāk izklāstīt studiju tēmas un biežāk organizēt par tām diskusijas.*
- *Nodrošināt mācību materiālu pieejamību visu studiju laiku.*
- *Vairāk dot iespēju topošajiem skolotājiem iesaistīties klases darbos skolā.*
- *Biežāku ārzemju vieslektoru piesaisti programmas īstenošanā.*
- *Starpdisciplināro semināru organizēšana starp dažādu kursu studentiem.*
- *Analizēt skolas pedagoģiskā procesa problēmas un to risinājumus.*
- *Īstenot sadarbību ar skolēniem ne tikai prakses, bet studiju procesa laikā.*
- *Plašāku sadarbību un pieredzes apmaiņu ar citām augstskolām.*
- *Iesaistīt studentus reālā pētniecībā saistībā ar profesionālās pieredzes apguvi.*
- *Pārbaudīt studiju kursu satura un īstenošanas kvalitāti.*

Studijas augstskolā ir īpaši nozīmīgs un vērtīgs laiks topošā skolotāja mācību kultūras pilnveidē, individuālā mācīšanas stila izveidē un pedagoģiskās identitātes veidošanās procesā. Topošo skolotāju pedagoģiskās pieredzes veidošanos lielā mērā ietekmē studiju procesā aktualizēto mācību un pedagoģiskās mijiedarbības avotu kvalitāte. Studentu pedagoģiskās pieredzes veidošanās avoti ir daudzveidīgi: konkrētu pedagogu un docētāju autoritātes ietekme, apgūtie fakti un zināšanas, pedagoģiskās idejas un koncepcijas, pašizglītošanās un pašnoteikšanās, studiju refleksijas, mācību grāmatas un līdzekļi, didaktiskās pieejas un metodes, pedagoģiskie modeļi un konkrētie sadarbības stili, kas sniedz ierosmi un iedvesmu, rada ieinteresētību pedagoga darbā, veido personisko attieksmi, izraisa jēgpilnu un apzinātu mācīšanos, veicina radošu pašizglītošanos. Pateicoties iegūtajām profesionāli pedagoģiskajām prasmēm, jaunais skolotājs realizē savas profesionālās funkcijas: aktualizē audzināšanas un socializācijas praksi, īsteno izglītošanu un attīstīšanu, nodrošina iedrošinājumu un sniedz pedagoģisko atbalstu. Nodrošināt studentu pedagoģiskās kompetences veidošanos nozīmē ne tikai bagātināt viņu teorētiskās un profesionālās zināšanas, bet aktualizēt studiju procesā tādas pedagoģiskās vērtības, kas sekmē studentu psiholoģisko un praktisko gatavību pedagoga darbam un profesionālai izaugsmei.

Secinājumi *Conclusions*

Viens no nozīmīgākiem skolotāju pedagoģiskās pieredzes veidošanās faktoriem ir viņu pašizglītošanās visas profesionālās karjeras laikā. Pirmsākumi topošo skolotāju profesionalitātes izveidē ir meklējami jau skolas un studiju laikā, kad students iegūst mērķtiecīgu un sistematizētu mācīšanās un pašorganizēšanās pieredzi, kas kļūst par pamatu viņa profesionalizācijai studiju procesā.

Pedagoģiskās pieredzes veidošanās studiju procesā ir studentu apzināta un motivēta jēgpilna mācīšanās, kas balstās uz brīvu izvēli, patstāvību un atbildību, uz iegūtās pieredzes kritisku novērtējumu un nemītīgu savas pieredzes refleksiju pedagoģisko mērķu sasniegšanas kontekstā.

Kvalitatīvs topošo skolotāju pedagoģiskās pieredzes pilnveides process aptver augstas kvalitātes, elastīgu un vairāk individuāli virzītu izglītošanās iespēju nodrošināšanu. Augstskolu docētājiem ciešā sadarbībā ar skolotāju izglītības programmu studentiem turpmāk attīstāma savstarpējās mācīšanās pieredze un tādi mācīšanās rezultāti, kas orientēti uz mācīšanas kvalitātes uzlabošanu un radošu mācīšanās iespēju pilnveidi. Konstruktīvs dialogs studiju procesā, kurš balstīts uz studentu pašizglītošanās rezultātiem, izglītības problēmu risināšanā kļūst par nozīmīgu avotu un instrumentu topošo skolotāju pedagoģiskās pieredzes veidošanās procesā.

Summary

The education of each individual, the development of open and democratic society and its moral maturity to a great extent depends on the quality of educational processes and teacher education, as well as on the professional competence of teachers. Management of knowledge, creating, storing, disseminating, mastering, and using it in a coordinated and guided way as a complex process is becoming the basis of social life, embracing society as a whole. In society of knowledge, distancing from the necessity of uninterrupted need of intellectual and professional growth is impossible. Therefore the author has put special emphasis on the reflection on the quality assurance of teacher education. For the development of sustainable society it is necessary to put into practice an educational paradigm oriented to an individual, as well as high quality teacher education which develops teachers' professional competencies and ensures motivated professional identity and growth of young professionals. Thus their personal responsibility and their ability to meet challenges, to involve themselves in research and generate innovative solutions are encouraged. Individual professional achievements nowadays are based on the quality of the acquired education and personality's competitiveness in labor market. Dynamic changes in the current society pose more varied and complex requirements for pedagogues, school and system of education. Need for self-conscious and competent educators and necessity for appropriate teacher preparation for current situation in general school pedagogy are actualized in the education field. One of the major factors in the formation of teachers' pedagogical experience is their self-education throughout their professional career. The beginnings in creating professionalism of prospective teachers are traced back to school and study time, when student gets focused and systematized learning experience that will become the basis of the professionalisation in his study for process.

The author of the paper applying qualitative research data grounds the meaning of educational experience formation and opportunities in study process within the institution of higher education. The research focus reveals and characterizes conscious and motivated learning by students, which is based on freedom of choice, independence and responsibility, on the critical assessment of experience acquired and ongoing reflection of their experience within the context of attaining pedagogical goals. A qualitative development process of prospective teacher educational experience covers securing of high quality, flexible and more individually directed learning opportunities. The author offers educators to further develop the learning process and the results in a close collaboration with the faculty and students, focused on improving the quality of teaching and developing creative learning opportunities. The author is convinced that in the study process and in educational problem resolution exactly the constructive and respectful dialogue, which is based on students' self-learning outcomes, will become an important source and tool in the process of developing their pedagogical experience.

Literatūra Bibliography

1. Bartlett, S., Burton, D. (2007). *Introduction to Education Studies*. SAGE Publications Ltd.
2. Brigmane, B. (2012). *Pieaugušo pašpieredzes veidošanās mācīšanās procesā*. Promocijas darbs pedagoģijā. Rīga: RPIVA.
3. Dirks, U./Hansmann, W. (Hg). (1999). *Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme*. Weinheim.
4. Giese, M. (2010). Der Erfahrungsbegriff in der Didaktik – eine semiotische Analyse. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, D 7484, Jan./Feb. 2010.

5. Kunze, I. (2000). Subjektive Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Die Deutsche Schule*, Sonderheft 1/2000.
6. Meyer, H. (2002). Wege und Werkzeuge zur Professionalisierung in der Lehrerbildung. In: *Berufswissen des Lehrers und Bezugswissenschaften der Lehrerbildung*. W.Hörner, D.Schulz und H.W. Wollersheim (Hg.), Leipziger Universitätsverlag, S.41- 78.
7. Merriam, S.B. (2009). *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation*. JOSSEY-BASS A Wiley Imprint.
8. Mezirow, J., & Associates (2000). *Learning as transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.
9. Rubene, Z. (2006). Pašnoteiktās mācīšanās izpratne jauniešu kritiskās domāšanas izpētes kontekstā studiju procesā. *No zināšanām uz kompetentu darbību*. Titulredaktore I.Maslo. Rīga : LU Akadēmiskais apgāds. 72. – 89.lpp.
10. Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London.
11. Terhart, E. (1991). *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*. Köln.
12. Vispārējās izglītības likums, 1999. [Skatīts 2014. gada 15.janvārī]. Pieejams: <http://likumi.lv/doc.php?id=20243>
13. Veilzs, Dž., Baraņuks, R. (2008). Atvērtās izglītības revolūcija. *Diena*, 13. februāris.
14. Wagner, H.J. (1998). *Eine Theorie pädagogischer Professionalität*. Weinheim.
15. Елканов, С.Б.(1989). *Основы профессионального самовоспитания будущего учителя*. Москва: Просвещение.

Alīda Samuseviča

Liepājas Universitāte
Lielā ielā 14, Liepāja, Latvija, LV-3401
alida.samusevica@liepu.lv
mob. +371 29652572