



**FLPP**  
FUNDAMENTĀLIE UN  
LIETIŠĶIE PĒTĪJUMU  
PROJEKTI



REZEKNES TEHNOĻĪJU AKADEMĪJA



## Transformatīvas digitālās mācīšanās ieviešana pedagogijas zinātnes doktora programmā Latvijā (DocTDLL) lzp-2018/2-0180

### Aktuālas problēmas pedagogijā: kur tās meklēt un kā risināt

*Irēna Žogla, Dr.habil.paed.,  
Valsts Emeritētā zinātniece, RTA vadošā pētniece*

***Piezīmes diskusijai darba apspriedē 5.-7.dec., 2019.***

*Idejas ir publicētas un aprobētas vairākos rakstos un konferencēs Latvijā un ārpus tās, šeit ir kvintesence vieglākai un ātrākai saprašanai – sava veida studiju līdzeklis, turpinājums manām nodarbībām 1.gada doktorantiem, bet izmantojams arī vēlāk. Būs publicēts vienuviet šī projekta monogrāfijā. I.Ž.*

1.Kāpēc veidojas problēmas, ja teoriju un metodiku jau ir daudz, ir izvēles varianti?

2.Kā nošķirt zinātniski nozīmīgu problēmu (pētījumā jāpārbauda tās atrisināšanas apliecinājums, lai apzinātu teorētiskās sakarības un to zinātniski praktisko vērtību) no *pedagoģisku kļūdu labošanas* (tās rodas skolotāja ierobežotas pieredzes, neatbilstīgi izraudzītas izglītības stratēģijas, pašnovērtēšanas trūkuma u.c. subjektīvi radītu apstākļu dēļ)?

3.Kā reformas maina izglītības un pedagoģiskās paradigmas, kā maina izpētes problēmas?

### ***Izmaiņas pētījumu aktualitātē?***

*Doktorantiem:* digitālo tehnoloģiju radītās izmaiņas informācijas un komunikācijas vidē rada globāla mēroga izmaiņas, tas nozīmē, ka mainās doktorantu pētāmo problēmu mērogs.

Jebkura reforma (politiskajā iekārtā, ekonomikā, izglītībā, veselības aizsardzībā u.c.) ir cilvēku mērķtiecīga darbība, sekojot kādai voluntārai vīzijai jeb priekšstatam par to, kā ir labāk. Vairākām cilvēku grupām mēdz būt atšķirīgas vīzijas par to, kāda ir pareiza, atbilstīga (kam?), labvēlīga stratēģija? Tādēļ jebkura voluntāra iejaukšanās sociālajos un/vai dabas procesos tūdaļ prasa atbildi, vai un kā sabiedrībā atzītās/pieņemtās vērtības (t.sk. izglītība, kultūra, citas...) un to uzturēšanai atbilstīgās tikumiski-estētiskās normas tiek respektētas un audzinātas? Kam un kādiem mērķiem kalpo iecerētā reforma, kam tās realizēšanas paņēmieni/sistēma ir pieņemama un labvēlīga? Kāda filozofija, teorētiskās pieejas/paradigmas ir atbilstīgas noteiktai sabiedrībai vai tās daļai, kāda pedagoģisko līdzekļu sistēma vajadzīga, lai pārmantotu un kultivētu vērtības? Kas un kā jādara, lai sagatavotu plānoto pārmaiņu ieviešanu, kāda būs ieviešanas pārvalde – visgrūtākie un darbietilpīgākie darbi.

Līdz digitālo tehnoloģiju laikmetam sabiedrības attīstība, t.sk. ekonomika, izglītība, citas jomas attīstījās visai patstāvīgi. Izglītībā dominēja prasība pēc „sakariem ar citām nozarēm” – ar to pietika. Ilgstoši sociālais progress un labklājība saistījās ar sabiedrības materiālajām vērtībām, bet citas atziņas palika to instrumentālā statusā/funkcijās, t.i., kā mobilizēt resursus ekonomikā, izglītībā u.c.

Tas apmierināja izglītības jomu pirmsinterna un pirmsdigitālajos laikos, kamēr sakari bija ierobežoti laikā un telpā, kamēr informācijas apmaiņu un sadarbību varēja ierobežot, kamēr materiālās vērtības nesāka dominēt pār garīgajām, piesakot klimata izmaiņas un apdraudējumus dzīvībai, pasaules mēroga komunikācijā apzināto cilvēku nevienlīdzību u.c. parādības, kuras saasināja cilvēka brīvības, taisnīguma un līdztiesības problēmas (parādījās jaunas cilvēku ekspluatēšanas formas). Ekonomikā vairs nepietiek ar tehnoloģiski instrumentālu pieeju, vajadzīga līdzsvarotība/integrētība ar cilvēku brīvībām, spēju humāni tās izmantot un nostiprināt – viens no nemieru cēloņiem (Barbieri et al, 2018; Coeckelberg, 2010; Gilabert, 2014; Ponce et al, 2017; Russel, 2019; Zeihner, 2005). Ražotais produkts sen vairs nav tikai funkcionāls (uzturēt dzīvību), tam ir signāla nozīme – kāds ir lietotāja sociālais statuss, ar kādu kultūru sevi identificē - visnotaļ produktā integrēta prasītā kvalitāte un ētiski estētiskā vērtība. Kāds kompetenču kopums ir/būs atbilstīgs digitālo un pēc-digitālo tehnoloģiju sabiedrībai un cilvēkam, ja tehnoloģijas vairs nav tikai līdzeklis - ar tām mēs dzīvojam, pastiprinām ne tikai fiziskās, bet arī intelektuālās spējas, ar tām esam mēs paši? Kā nepārspīlēt, lai tās nenomāktu cilvēku cilvēkā? Vērtību konflikti parādās globālā mērogā, izmantojot tehniskā progresa augļus (piem., kiberuzbrukumi). Kā šo 'globāla mēroga lūzuma' problēmu atrisinās izglītība? Kādas cilvēka spējas jāattīsta un iespējas jārada, lai viņš spētu pārvaldīt integrētos sociālos procesus pašu cilvēku labā nu jau vietējā un globālā kontekstā (Rubene et al, 2016; Biggins et al, 2-016; Blayone, et al 2018). Tāda mēroga reformu cilvēce vēl nebija pieredzējusi. Līdz ar to arī pedagoģisks pētījums mūsdienās risina kādu no šāda mēroga problēmām, neaizkavējoties virspusē.

### ***Ko risinās pētījumi pedagoģijā un pētniecisks studiju process?***

Ekonomikas filozofi jau kopš 1970-jiem gadiem meklē risinājumus, balstoties uz divām humānismam atbilstīgām tēzēm, arī izglītībai aktuālām: (a) cilvēkam kā vērtībai un cilvēkcienīgai dzīves kvalitātei ir jābūt jebkuru sociālo procesu, t.sk. izglītības, un sabiedrības novērtēšanas centrā; (b) šī kvalitāte visprecīzāk ir vērtējama pēc cilvēka *iespēju* izmantošanas (spējas un kompetence ārējās vides piedāvājuma izmantošanā, t.i., iekšējo un ārējo *iespēju integrēta izmantošana*, apzinātas izvēles brīvība personiski nozīmīgiem sasniegumiem un atbildība; angļiski lieto jēdzienu *capability approach*) (Sen, 2005; Hoffman, 2006; Hussbaum, 2011; Robeyns, 2017). Lēnām, bet jēdziens jau ienācis pedagoģijā, lai gan spēju un iespēju vienotība humānpedagoģijā ir sen zināms nosacījums. Šī doma aktualizēta Ž. Delora *„Mācīšanās ir zelts“* (Delors, et al, 1996): prast zināt, darīt, būt un dzīvot kopā. Tēze ir, bet atbilstīgu sistematizētu risinājumu nav. Nopietnākā pedagoģijas problēma ir palikšana nozares robežās, kas mūsdienās vairs nevar atrisināt nopietnas problēmas. No 'strappriekšmetu sakariem' ir jāpāriet uz pedagoģijas problēmu risināšanu plašā sociālā kontekstā – tās priekšmeta izpēte jāpaplašina būtiski: pedagoģiskā procesa iekšējo sakarību izpētei un formulēšanai jāiziet integrēti ārējā sociālajā vidē (ražošana, kultūra, citi sociālie procesi). Tradicionāli pedagoģiskajā procesā pats no sevis nekas neienāk – vērtības, atziņas, viedokļus ienes skolēni/studenti, skolotāji/docētāji un piedāvātais mācību/studiju saturs. Te problēma ir nevis 'ielaist' mācību procesā ārējos faktorus, bet 'izcelt' pašu pedagoģisko procesu ārpus tradicionālajiem rāmjiem.

Akcentējot atšķirību starp *kompetenču* un *iespēju pieeju* (*capability approach*), idejas autori (Sen, 2005; Hoffman, 2006; Nussbaum, 2011; Robeyns, 2017) atzīmē: izmantoto iespēju pieeja norāda uz to, ka sasniegtā kompetence, izveidotie apstākļi vien (piem., universitātes pabeigušie pēc jaunām programmām skolotāji vai uzbūvētas institūcijas) vēl nav gala mērķis, bet gan iespējas radīt jaunas vērtības – pedagoģiskajā procesā jauna vērtība būs integrēta sociāli ekonomiskajā, kultūras vietējā vidē un globālā kontekstā. Tāpēc viena no izglītības un pedagoģijas problēmām ir meklējumi, kā palīdzēt cilvēkam apzināt un maksimāli efektīvi izmantot iekšējās (pieredzi, spējas, kompetenci u.c) un ārējās iespējas to vienotībā. Kāpēc šāds akcents? Cilvēkam garīgā, fiziskā un sociālā aktivitāte jādalā starp divām lielām jomām – izglītību (bieži patlaban vairs neatbilstīgi saprot kā gatavošanos 'lielajai' darba dzīvei) un visu veidu darbu, ieskaitot ražošanu. Pastāv plaša starp izglītību un darbu, kas prasa nepieļaujami ilgu laiku, lai šo plaisu novērstu. Dažās uzņēmīgās valstīs (piem., Kanādā) jau

tagad pārnes daļu mācīšanās uz ražošanas sfēru – mācās tur, skolās darbojas amatu klases, tradicionālie mācību priekšmeti integrējas praktiskajā darbībā, kura ‚prasa‘ teorētiskus izskaidrojumus u.c.: pilnveidot mācību priekšmetu likumskarību saturu pieprasa reālais darbs, skolēnu aktivitātes ārpus skolas, nevis priekšmetu saturu ‚met pakal‘ skolēniem – te rodas grūtības mācībās, un sasniegumi vāji kalpo darba dzīvei. Tas visos izglītības ieguves līmeņos, arī docētāju tālākizglītībā.

Cilvēka fiziskās, garīgās (intelektuālās, emocionālās) un sociālās attīstības iespējas nav bezizmēra, lai gan izpētīta un apzināta tikai neliela to daļa. Tās intensīvi pēta psiholoģija, neurozinātnes, anatomija, fizioloģija, atklājot attīstības likumsakarības, ko izmanto pedagogija, lai risinātu savu galveno problēmu: kā iespējami efektīvi organizēt vidi un piedāvāt palīdzību (saturs, formas, metodes) cilvēkam attīstīt sevī cilvēciskās *spējas jaunu iespēju izmantošanai* tikumiski atzītā jeb humānā veidā? Salīdzinājumā ar psiholoģiju, bioloģiju, neurozinātnēm u.c. cilvēkzinātnēm pedagogijai ir virsproblēma: ne tikai izraudzīties visatbilstošākos līdzekļus, lai palīdzētu cilvēkam attīstīt viņa spējas, bet arī lai spēcīnātu viņa *spēju un iespēju* vienotības paplašināšanu un padziļināšanu. Tā būtībā ir sava veida ‚pēcattīstības‘ problēma: kā, izmantojot digitālo tehnoloģiju iespējas, ar pedagogiskiem līdzekļiem pastiprināt cilvēka garīgās spējas un palīdzēt skolēnam/studentam kompetenti identificēt un efektīvi tās izmantot, t.sk. daudzveidīgu kompetenci, lai viņš varētu patstāvīgi ne tikai mērķtiecīgi izraudzīties un izmantot iespējas, bet arī *radīt jaunas iespējas un atbildīgi aizsargāt* savai dzīvei cilvēcīgus apstākļus izmainītajā digitālo tehnoloģiju pasaulē – te mūsdienās konkretizējas izglītības un pedagogijas mērķis.

Pedagoģisko modeļu/metodiku izvēle pati par sevi nav problēma; piedāvājums ir liels. Problēma ir procesa mainīgo komponentu saskaņošana izraudzītajā/izveidotajā modelī, lai saglabātu procesa iekšējās likumības, kuras ‚notur‘ mākslīgi veidotā procesa mērķtiecību, lietderīgumu, nozīmīgumu studenta/skolēna/bērna sasniegumiem, atvieglinot viņa paša darbību un vispusīgi harmonisku attīstīšanos (atbilstīgi individuālajiem un sabiedrības ideāliem). Formālā pedagoģiskā procesa vispārīgās likumības ir nemainīgas, tādēļ tās var nodrošināt pedagoģiskā procesa efektivitāti (Žogla, 2018). Bet mainās to ‚uzturēšana‘ izmainītajā vidē, izmainās saturs un akcenti visos procesa komponentos, to savstarpējā vienotībā, sekojot kādai ģenerālajai paradigmai.

Daudzo gadu garumā atgādinātā skolēncentrētā pieeja ir kļuvusi par lozungu; tagad tai pievienojās kompetenču pieeja. Taču, kamēr nav izmainījusies pedagoģisko likumību izpratība izglītības saturā un realizēšanā, minētās idejas paliks vien lozunga līmenī. Skolotājam/docētājam ir jāapzina savas darbības mērķtiecība un jāiestājas par formālās izglītības efektivitāti (Laughran & Russel, 2017), definējot un aprakstot pedagoģiskās likumsakarības, atbildot uz izmaiņām mācību iekšējā un ārējā vidē (Žogla, 2019).

Vispārīgo pedagoģisko likumību būtība:

- 1) Bērns/skolēns/students darbojas pats (palīdzība viņam ir vajadzīga, lai saprastu mācīšanās vai citas darbības mērķi un jēgu, vēlamā sasnieguma novērtēšanas kritērijus, izraudzītos mērķi un savām iespējām atbilstīgus līdzekļus un neapstātos pusceļā) - izmanto ar iegūstamajām vērtībām piesātinātu mācību saturu un darbības veidus; darbojoties komunicē, attīstās vispusīgi un harmoniski. Te nepietiek ar to, ka skolēns/students kādu darbu veic patstāvīgi vai grupā. Svarīgākais viņa sasniegums ir apzināt, ko un kā viņš dara, lai realizētu savas iedzimtās un iegūtās spējas, apzinot xxxx radītās jaunas iespējas un iespējas (kādas?), viņš apgūtu ārējās vides iespējas (kādas?), sasniegtu jaunu praktiskā, intelektuāli emocionālā un/vai sociālā darba kvalitāti un iegūtu jaunas kvalitātes sasniegumu (kādu?).

- 2) Skolēnam/studentam jāsaņem tāda intelektuāla, emocionāla, praktiska, organizatoriska palīdzība/atbalsts, kas noteiktā vidē atbilst viņa individualitātei un veicina/atvieglina jaunu sasniegumu ieguvu, nepārtērējot enerģiju un laiku.

3) Abiem subjektiem ir savs darbības priekšmets, savī paņēmiēni, t.i., atšķirīgas darbības, bet viens mērķis ir kopējs – skolēna sasniegumi programmas apguvē; otrs mērķis skolēnam ir piepildīt kādas papildu vajadzības, bet skolotājam darbā attīstīties profesionāli (docētājam – akadēmiski), t.i., vairot un nostiprināt savas iekšējās un vides iespējas, citiem vārdiem: mērķtiecīgi apzināti izmantot apgūto kompetenci vienotībā ar vides iespējām, lai radītu jaunas iespējas – šis ir kompetenču pieejas ,klusšanas akmens‘ jeb nepabeigtais cikls.

4) Abi subjekti darbojas ar vienu mācību (darbības -mācīšanas un darbības-mācīšanās) saturu, kurš skolotāja darbībā funkcionē kā atbilstīgi sagatavots pedagoģisks līdzeklis, bet skolēnam/studentam ir mācīšanās/apguves priekšmets sevis attīstīšanai (saturu savu *iespēju* robežās pārveido sev nozīmīgās vērtībās – zināšanās, izpratībā, prasmēs, attieksmē u.c. sev nozīmīgās vērtībās). Šis reformas būtiska pazīme - metodes pāraug pedagoģiska līdzekļa funkcijas un kļūst par pilnvērtīgu un mūsdienīgu skolēna/studenta dzīves darbību. Šīs kvalitātes sasniegšanai pedagoģija izstrādā skolēnu/studentu vajadzībām un digitālajam laikam atbilstīgus principus.

5) Uz skolēna darbošanos/mācīšanos centrēts process uztur vēl vienu pedagoģisku likumību – mācīšanās un mācīšana ir savstarpēji nepieciešamas, nosacītas un saskaņotas darbības (tā panāk saturā piesātinātu pātrinājumu izglītības ieguvē, ko pašam skolēnam/studentam ļoti reti izdodas vienam pašam – ne katra ,mācīšanās‘ vai studēšana ir attīstība, bet tikai tā, kura izmaina pašu skolēnu/studentu, t.i., viņa zināšanas, prasmi, spējas, iespēju jaunu redzējumu utt.), mācīšanās/studēšana ir iespēju robežās pašvadīta un savstarpēji vadīta, katrs posms sākas un beidzas ar pašnovērtēšanu un savstarpēju novērtēšanu – bez šīs prasmes/kompetences viņš nespēj patstāvīgi projektēt/plānot savu attīstību tuvākā vai tālākā perspektīvā.

6) Skolotāja/docētāja parauga loma neaprobežojas ar ,izplūdušu‘ klausīties, vērot... – skolotājs, īpaši docētājs, mācās kopā ar skolēniem/studentiem vienotā komandā; vislabāk tam atbilst pētniecisks mācību/studiju process, projekti, citas formas, kuras ļauj kā skolēnam, tā skolotājam, izmantojot apgūto kompetenci un ārējās vides iespējas, radīt jaunas iespējas. Kādas izmaiņas pedagoģiskā procesa komponentos un to savstarpējā saskaņotībā būs nozīmīgas, nesarežģīt skolēna/studenta dzīves darbību, bet pašam ar samērīgu palīdzību ļaus iegūt iespējami pilnīgu sasniegumu? Visa pedagoģiskā procesa laikā abi subjekti turpina mācīšanos mācīties mainīgajā vidē - pedagoģiskā procesa virsuzdevums; mācīšanās ir vienīgā darbība, kuras galvenais mērķis ir pārveidot/attīstīt pašu darītāju (ražošanā bieži vien pietiek ar saražoto produktu).

Problēmu kopu veido izglītības jomā nepārvaldītā sociālās vides ietekme, īpaši tehnoloģiju ienākšana un jaunas, neierobežotas iespējas iegūt to efektu jeb sasniegumus, kuru dēļ ir organizēts formālās izglītības process kā pātrinājums pieredzes apguvē un jaunu iespēju radīšanā. Kā savienot izglītību ar jaunajām iespējām? Kā jauno ārējo apstākļu ietekmē veidot pedagoģisko procesu, lai palīdzētu skolēnam/studentam pašam darīt un attīstīties. Paplašinājušies sociālie kontakti un informācijas pieejamība rada ne tikai izteikti pozitīvas sekas, bet arī noārda attiecību tikumiskās robežas un akcentē J.Delora aicinājuma aktualitāti ,prast zināt, darīt, būt, dzīvot kopā‘. Vajadzīgi pētījumi un šī aicinājuma pedagoģiska interpretācija digitālo tehnoloģiju vidē.

Digitālo tehnoloģiju apstākļos veidojas problēma starp tehnoloģiju pieejamību un to mērķiecīgu izmantošanu cilvēka attīstībai (ne degradēšanai, piemēram, iegūstot atkarību). Izmaiņas kādā no pedagoģiskā procesa komponentiem un/vai nozīmīgas izmaiņas vidē neglābjami prasa izmaiņas citos komponentos. Piem., transformatīvo digitālo tehnoloģiju kā realitātes neorganizēta un pedagoģiski nesakārtota izmantošana skolēnu aktivitātēs, skolēnu prasme tās izmantot vienpusīgi/daudzpusīgi, skolēnu spēja darboties tehnoloģiju vidē, e-vides radītā atvērtība informācijai, komunikēšanai, sadarbībai u.c. ,deformē‘ tradicionālo pedagoģisko procesu – atpaliek skolas apgāde ar tehniku; skolotāji vājāk pārzina tehnoloģijas, nekā skolēni; esošo e-līdzekļu piedāvājumu vāji izmanto skolēnu

izvēlei utt. Lai saglabātu formālās izglītības ieguves procesa minētās likumības, vajadzīga paradigmu maiņa praktiskajā procesā. To nosaka e-vides radītā atvērtība informācijai, komunikēšanai, sadarbībai. Mēs dzīvojam ar tehnoloģijām, un skolēna/studenta dzīvē tās pastiprina attīstību (skola ne tikai attīsta dabas doto cilvēcisko, bet tehnoloģijas padara viņu varošāku – līdz ar to paveras jaunas iespējas; un pedagoģijas uzdevums ir palīdzēt skolēnam tās apgūt un radīt jaunas vērtības. No senatnē cilvēka izmantotā akmens darba rīka (attīstīja ne tikai fiziski, bet arī domāšanu) digitālo tehnoloģiju ietekme atšķiras ar to, ka šīs tehnoloģijas ne tikai veicina domāšanu jaunā līmenī, bet arī padara cilvēka vietā daļu no viņa intelektuālā darba; cilvēkam ir jāuzticas digitālajām mašīnām, jo tās pasteidzina vēlamā rezultāta ieguvu. Tas ir arī cilvēka-digitālo mašīnu attiecību un attieksmes jautājums.

Pedagoģiskā procesa iekšējā mainīgā vide ir vēl viena problēmu cēloņu kopa – ir nepārtraukti un savstarpēji atbilstīgi jāsaskaņo studentam/skolēnam/bērnākam par labu viņa patstāvīgā varēšana: (a) *iekšējie faktori* (zināšanas, prasmes, attieksme, motīvi, mācīšanās pieredze...; fiziskās un emocionālās attīstības īpašības...); (b) *ārējie faktori* (digitālās tehnoloģijas, skolotāja palīdzība, programmas piedāvājums, skolas kultūrvide, ģimenes atbalsts...); un (c) pievienojas mūsdienu apstākļiem nepieciešamā bērna/skolēna/studenta spēja integrēt iekšējos un ārējos faktoros, pārvēršot tos jaunā spēkā, kurš nepastāv/nedarbojas bez šādas integrēšanas (atpazīt nezināmo kontekstā ar zināmo, nevarēšanu – ar varēšanu; kā palīdzēt skolēnam/studentam attīstīt tādas savas iespējas, kuras būtu nodrošinātas vēl šobrīd nezināmos rītdienas apstākļos; kā uzticēties un izmantot digitālās tehnoloģijas, kuras cilvēkam nevērojami un lietotājam bieži nekontrolējami procesē informāciju un ‚izdod‘ gatavu rezultātu u.c.). Citiem vārdiem, apzināt mācīšanās/veicamā intelektuālā, praktiskā vai organizatoriskā darba saturu un paņēmienus/prasmi/kompetenci vēl nezināmā apgūšanai, pārvarēt nespēju un pārveidot to spējā risināt negaidītus dzīves uzdevumus, t.i., pārveidot sevi. Kāds pedagoģisks process – saturs, metodes, organizatoriskās formas, vide, palīdzība veicinās viņa apzinātu, personiski nozīmīgu darbību kompetenču attīstībai, kuras uzrādīs gatavību izmantot esošās un pašā radītās iespējas tehnoloģiju laikmetā saviem sasniegumiem, cilvēciskai brīvībai, cilvēka cienīgai dzīvei. ...? Pārmaiņu laikos izjūk daļa no izveidotajiem sakariem pedagoģiskā procesa ārējā vidē un ietekmē procesa iekšējos mainīgos sakarus; sociālajā vidē vērojama individuālisma pastiprināšanās – izjūk ilgākā laikā izveidotais līdzsvars. Kādas problēmas jāatrisina pedagoģijai plašā kontekstā un konkrētos apstākļos, lai zaudēto līdzsvaru atgūtu nu jau jaunā vidē un ietekmējošo faktoru spēku samēros utt., t.sk. attieksmē pret pašā cilvēka radītiem spēkiem, kuri darbojas kā cilvēka labā, tā mēdz būt destruktīvi.

Šī ir izglītības un pedagoģisko paradigmu maiņa, kura ir jāizprot kā skolotājam/docētājam (akadēmiski profesionālā filozofija), tā skolēnam/studentam (mācīšanās/studēšanas personiskais nozīmīgums izteikts savas kompetences realizēšana mainīgās vides iespēju izmantošanā, lai radītu jaunas iespējas) – šī paradigma nav realizējama, velkot ar pirkstu pa pedagoģisko principu sarakstu; tā ir jauna mācīšanās un mācīšanas izpratība, kas vada skolotāju/docētāju, studentu/skolēnu viņa nemitīgā izvēlē ikdienā perspektīvai, sasniegtā ne tikai kā konstatējama rezultāta pašnovērtēšanā, bet svarīgākais – apzinātā iegūtajā jaunajā iespējā izmantot sasniegumu mainīgajā vidē un atkal gūt jaunus sasniegumus.

### ***Pētnieciska studiju procesa veidošana jeb doktorantūras studiju kursa plāna realizēšanas veids mērķa sasniegšanai (Sociālajā un Speciālajā pedagoģijā)***

Zīmēt organizēta jeb formālā pedagoģiskā procesa trijstūri (students – docētājs – saurs un tos savienojošas bultas, reizēm vajadzīgs četrstūris), pat atbilstīgi neregulāru, lai parādītu komponentus, kāda komponenta dominanti, to savstarpējo saskaņotību, kādā laika nogrieznī konkrētā stāvoklī. Zīmējums atveidos pedagoģiskā procesa iekšējo un ārējo vidi. Kādas problēmas ir jāatrisina pētnieciski, ja komponenti ir līdzsvaroti un to funkcionēšana saskaņota, kā izmainīts viens no komponentiem ietekmē citus un kas attiecīgi jāmaina citos komponentos to savstarpējās vienotības

saglabāšanā? Kas būs izmainītajā pedagoģiskajā vidē procesa sistēmu veidojošais lielums/spēks? Visbiežāk un efektīvāk meklējam tādos apstākļos un pedagoģiskajā vidē, kura uztur skolēnam/studentam personiski nozīmīgas vērtības, to sasniegšanu, t.sk. mācīšanos, iegūstamo kompetenci un tās spēju apzināt un izmantot izglītības radītās iespējas, kā arī radīt jaunas iespējas savai pilnveidei.

Formulējam un palīdzam studentiem/doktorantiem apzināt galveno pedagoģijas problēmu teorijā un praksē. Palīdzam apzināt, kā to sagatavo risināšanai A-daļas studiju kursi un kā problēma konkretizējas, ja tai ir vajadzīgi speciālizētie kursi Sociālajā/Speciālajā pedagoģijā. Ievadām iespējamo praktiski pieteikto problēmu apzināšanā un iespējamā risināšanā.

Palīdzam apzināt studiju kursa specifiku: pedagoģiskā procesa komponentu specifiku, to savstarpējās vienotības īpatnības, iekšējo un ārējo vidi. Palīdzam formulēt galveno studiju kursam atbilstošās zinātnes nozāres un studiju kursa problēmu un specifiskās problēmas katram pedagoģiskā procesa komponentam; ievadām kā nošķirt zinātniskās problēmas izpētei no subjektīvi radītajām kļūdām, kuras vienkārši jālabo, apgūstot pilnīgāk savu profesiju.

Tālāk doktoranti apzina:

- kā galveno pedagoģijas un specifisko konkrēta kursa problēmu/problēmas risina teorijas (kādas ir jāapzina, lai atbildētu uz problēmas atrisināšanas būtiskiem jautājumiem, kādus variantus piedāvā analīzei un vērtēšanai jaunas problēmas risināšanā); lielā mērā analīze ievirzās doktoranta izraudzītās problēmas atrisināšanai;

- kādi nozīmīgākie pētījumi jau ir veikti, kuri izrādījušies efektīvi, ir validi un pamato ticamus secinājumus (galveno padara A-daļas kurss; šeit ir akcents uz kursa galvenajām problēmām, kursa priekšmetu un tā izpētes specifiku);

- kāda lietišķā metodika/modeli, praksē atzīti kā efektīvi uz skolēna mācīšanos un iespēju paplašināšanu orientēti, vislabāk risina galvenās problēmas, kāpēc un ko neatrisina;

- kā izmantojama un veidojama pedagoģiskajam procesam ārējā vide, kā tajā integrēt pedagoģisko procesu un savukārt vidi pedagoģiskajā procesā, to attiecīgi pārveidojot, t.sk. skolotāja un skolēna darbību un sadarbību ar ārējo vidi;

- kādi hipotētiski modeli, kādu jautājumu atrisināšana, citi piedāvājumi varētu atrisināt pedagoģijas vispār un kursa specifiskās problēmas, kāds ir pieņēmumu teorētiski metodiskais pamatojums (pāreja uz konkrētu doktoranta pētījumu).

## Literatūra

1. Barbieri, D.L.R.; Maxwell, K.; Mollard, B.; Karu, M.; Salanauskaitė, L.; Reingardė, J. (2018). *Women and men in ICT: a chance for better work-life balance*. Luxemburg: Publication Office of the EU. DOI: 10.2839/310959
2. Biggins, D., Holley D., Evangelinos G., Zezulko M. (2016). *Digital Competence and Capability Frameworks in the Context of Learning, Self-Development, and HE Pedagogy*. Retrieved from <https://www.slideshare.net/debbieholley1/digital-competence-and-capability-frameworks-in-the-context-of-learning-selfdevelopment-and-he-pedagogy-eleot-2016>
3. Blayone, J.B.; Mykhailenko, O.; Kavtaradze, M.; Kokhan, M.; vanOostveen, R.; Barber, W. (2018). Profiling the digital readiness of higher education students for transformative online learning in the post-soviet nations of Georgia and Ukraine. *International Journal of Educational Technology in Higher Education* (2018) 15:37 (2018) 15:37 <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0119-9>
4. Coeckelberg, M. (2010). Human Development or Human Enhancement? A Methodological reflection on

- Capabilities and the Evaluation of Information Technologies. *Ethics Information Technologies* 13(2), 81-92. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s10676-010-9231-9>
5. Delors, J. et al. (1996), *Report to UNESCO on Education for the 21st Century - Learning: The Treasure Within*, UNESCO, Paris.
  6. Dinkelman, T., Margolis J. y Sikkenga K. (2017). De profesor de escuela a formador de profesores: reconceptualizando la teoría en la práctica (From School Teacher to Educator: Reconceptualization of theory in practice). In T. Russel, R. Fuentealba, Y C. Hirmas (Comp.) (2017). *Formadores de Formadores, descubriendo la propia voz a través del Self-Study* (Educators, discovering their voice through the Self-Study) (pp. 169-188). Santiago, Chile. Retrieved from <https://oei.cl/Oei/Noticia/formadores-de-formadores-descubriendo-la-propia-voz>
  7. Gilabert, P. (2014). *Human rights, Human Dignity, and Power*. Retrieved from [https://www.academia.edu/34660672/Human\\_Rights\\_Dignity\\_and\\_Power](https://www.academia.edu/34660672/Human_Rights_Dignity_and_Power).
  8. Hoffman, A. M. (2006). *The Capability Approach and educational policies and strategies: Effective life skills education for sustainable development*. AFD, Paris.
  9. Hussbaum, M. (2011). Capabilities, Entitlements, Rights: Supplementation and Critique. *Journal of Human Development and Capabilities* 12(2011), 23-37.
  10. Loughran, J., Russel T. (2017). Comenzando a entender la enseñanza como una disciplina In Russel, T., Fuentealba, R. Y Hirmas, C.(Comp.) *Formadores de Formadores, descubriendo la propia voz a través del Self-Study* (Educators, discovering their own voice through the Self-Study) (pp. 65-76). Santiago, Chile. Retrieved from <https://oei.cl/Oei/Noticia/formadores-de-formadores-descubriendo-la-propia-voz>
  11. Ponce, R.S., Cancio J.A.P., Sanchez J.E. (2017). The Capabilities Approach and Values of Sustainability: Towards an Inclusive Pedagogy. *Journal of Innovation & Knowledge* 3(2) 76-81. <https://doi.org/10.1016/j.jik.2017.12.008>
  12. Robeyns, I. (2017). *The Capability Approach. An interdisciplinary Introduction*. Retrieved from [https://academia.edu/34225916/The\\_Capability\\_Approach\\_An\\_Interdisciplinary...](https://academia.edu/34225916/The_Capability_Approach_An_Interdisciplinary...)
  13. Rubene, Z., Strods R. (2016). Transformations of Digital Culture in the Doctoral Studies in Pedagogy: The Case of the University of Latvia. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 38, 143-158.
  14. Russell T. (2019). Are Teacher Education Practices Really Changing? An Editor's Farewell. *Studying Teacher Education* 15(3), 255-259 DOI: 10.1080/17425964.2019.1675433
  15. Sen, A. (2005). Human Rights and Capabilities. *Journal of Human Development* 6(2), 151-166. Retrieved from [https://www.unicef.org/socialpolicy/files/Human\\_Rights\\_and\\_Capabilities.pdf](https://www.unicef.org/socialpolicy/files/Human_Rights_and_Capabilities.pdf)
  16. Zeichner, K.M. (2005). A research agenda for teacher education. In M. Cochran-Smith, K.M. Zeichner (Eds.) *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 737-759). Washington, DC: American Educational Research Association.
  17. Žogla, I. (2018). Science of Pedagogy: Theory of Educational Discipline and Practice. *Journal of Teacher Education for Sustainability*. Vol. 20, no. 2, 132-144.
  18. Žogla, I. (2019). Principles of Learner-Learning-Centred Didactic in the Context of Technology-Enhanced Learning. In Daniela, L.(Ed). *Didactics of Smart Pedagogy: Smart Pedagogy for Technology Enhanced Learning*. Springer Nature Switzerland, 2019. Pp. 71-94. (1.pielik.)

#### Piezīme:

Ja doktoranta pētīšanas problēma koncentrējas kādā vienā komponentā, piem., saturā, tad pētnieks formulē iespējamo pētījumu nepieciešamību, izpētes jautājumus vai pat hipotēzes, kā sagatavojami skolotāji, kādi modeļi eksperimentāli pārbaudāmi, kāda sadarbība u.c. nepieciešama jaunā piedāvātā satura izmantošanai vai arī kādā jau esošajā pieredzē jauno saturu var strukturēt/integrēt, lai veidotu vienotu procesu: pēta vienu procesa komponentu, bet formulē hipotētiskās izmaiņas arī citos pedagoģiskā procesa komponentos – ieteikumus turpmākajiem pētījumiem vai praksei, kuri izriet no šī pētījuma, sekojot pētījuma paradigmai.

Lūdzu jūsu viedokli, papildinājumus, uzlabojumus utt.

Atvainojos, ka ne visur precīzi nosaukti studenti, skolēni, bērni – ar jebkuru no šiem jēdzieniem visbiežāk būs jāsaprot cilvēks, kurš mācās organizētas izglītības ieguves procesā.

RTA, 07.12.2019.