

LATVIJAS SPORTA PEDAGOĢIJAS AKADĒMIJA

Aldona HOMIČA

**KONSTRUKTĪVISMA PIEEJA PROFESIONĀLĀS FIZISKĀS
SAGATAVOTĪBAS KOMPETENCES PILNVEIDĒ LATVIJAS
POLICIJAS AKADĒMIJAS STUDENTIEM**

Promocijas darbs

**Pedagoģijas doktora grāda iegūšanai sporta zinātnes nozarē sporta pedagoģijas
apakšnozarē**

Darba vadītājs:

Dr. paed., prof. Rasma Jansone

Konsultanti:

Dr. paed., doc. Andra Fernāte

Dr. paed., asoc.prof. Tamāra Škoļņikova

Rīga, 2009

SATURA RĀDĪTĀJS

IEVADS	3
1. PROFESIONĀLĀS KOMPETENCES TEORĒTISKIE ASPEKTI	12
1.1. Kompetences būtība, struktūra un saturs vēsturiskā skatījumā.	13
1.2. Profesionālās fiziskās sagatavotības kompetences saturs Latvijas Policijas akadēmijas studentiem.....	33
2. KONSTRUKTĪVISMA PIEEJA STUDIJU PROCESĀ LATVIJAS POLICIJAS AKADĒMIJĀ	51
2.1. Konstruktīvisms kā mācīšanās teorija	51
2.2. Konstruktīvisma pieejas teorētiskais pamatojums.....	60
2.3. LPA studentu profesionālās fiziskās sagatavotības kompetences kritiski konstruktīvais didaktiskais modelis	68
2.4. Moduļu studijas profesionālās fiziskās sagatavotības kompetences pilnveidē Latvijas Policijas akadēmijas studentiem.....	73
3. PĒTĪJUMA UZDEVUMI, METODES UN ORGANIZĒŠANA	83
4. PĒTĪJUMA REZULTĀTI PAR LATVIJAS POLICIJAS AKADĒMIJAS STUDENTU PROFESIONĀLĀS FIZISKĀS SAGATAVOTĪBAS KOMPETENCES PILNVEIDI KRITISKI KONSTRUKTĪVĀ DIDAKTISKĀ MODEĻA IETVAROS	94
4.1. LPA studentu profesionālās fiziskās sagatavotības kompetences sākumlīmeņa noteikšana moduļu studiju ietvaros (empīriskais pētījums)	94
4.2. Kritiski konstruktīvā didaktiskā modeļa praktiskā aprobācija moduļu studiju ietvaros (pārveidojošais pētījums).....	109
4.3. Latvijas policijas akadēmijas studentu profesionālās fiziskās sagatavotības kompetences vērtējums pēc kritiski konstruktīvā didaktiskā modeļa ieviešanas (iegūto datu analīze).....	126
4.4. Latvijas Policijas akadēmijas studentu fiziskās sagatavotības dinamikas raksturojums ilgtspējas attīstības skatījumā	142
SECINĀJUMI	166
NOBEIGUMS	171
LITERATŪRA	174
PIELIKUMI	182

IEVADS

Straujākas izmaiņas sabiedrībā ietekmē policijas darbu. Policista darbs ir grūts, bīstams un sarežģīts. Jaunu veidu noziegumi, kas parādās Eiropas un citās valstīs, kļūst aktuāli arī Latvijā. Latvijas policijas darbiniekiem jārisina tās pašas problēmas, kas ir aktuālas visas pasaules policistiem, jo noziegumiem nav tautības. Grūtāk ir paredzēt, kāds būs policijas darbs nākotnē, jo policijas darba aktivitāte atrodas pastāvīgu izmaiņu ietekmē. Noziegumi, kas saistīti ar finanšu sfēru un narkotikām, kā arī vardarbīgie noziegumi tiek uzskatīti par lielākajiem draudiem sabiedrībai. Ļoti satraucoši ir nepilngadīgo izdarītie vardarbīgie noziegumi. Arvien vairāk notiek arī starptautiski finanšu noziegumi un paplašinās organizētās noziedzības darbība. Tiesību normu neievērošana, ģimeņu izjukšana, nevienlīdzība starp sociālajām šķirām un bezdarbs rada spriedzes pieaugumu jebkurā sabiedrības formācijā.

Sabiedrībai draudošo briesmu paredzēšana, profilakses darbs, prevencija, problēmu risināšana – tas viss prasa pilnveidot jaunā policijas speciālista profesionālo kompetenci. Īpašas prasības tiek izvirzītas policista veselībai, teicamai fiziskajai sagatavotībai, noteiktām personības īpašībām.

Viena no galvenajām nākotnē nepieciešamajām darba prasībām būs prasme risināt problēmas, kā arī māka tikt galā ar sociālā rakstura jautājumiem, iegūt prasmes un iemaņas starpkultūru komunikācijā, citādā atziņā, atšķirīgas identitātes cilvēku respektēšanā. Policijas darbiniekam ir jābūt gan pedagogam, gan psihologam, apgūstot nepieciešamās psiholoģiskās zināšanas un paņēmienus. Aizvien aktuālāka policista profesijā kļūst iecietīga attieksme pret pārmaiņām, ētisko normu un kvalitātes prasību ievērošana.

Nonākot jaunās, sarežģītās, ar dažādām problēmām saistītās situācijās, sociālo problēmu aktualizēšanās sabiedrībā prasa, lai policisti būtu zinoši, lietpratīgi, ar labām domāšanas spējām, kā arī prastu izmantot ne vien dažādus psiholoģiskās aizsardzības, bet arī aizsardzības, uzbrukuma u.c. paņēmienus, strādājot ar cilvēkiem, kam ir citas sociālās vērtības un uzvedība.

Trūkst pētījumu, zinātniskās literatūras, kur būtu kompleksi analizēti policista profesionālās kompetences aspekti, to veidošanās metodoloģija, didaktiskās pieejas, ir apgrūtināta policista pilnvērtīgas profesionālās kompetences veidošanās.

Augstāk minētais noteica disertācijas **tēmas** izvēli: *Konstruktīvisma pieeja profesionālās fiziskās sagatavotības kompetences pilnveidē Latvijas Policijas akadēmijas studentiem.*

Latvijas iestāšanās Eiropas Savienībā paver gan mūsu valstij, tās izglītības sistēmai un Latvijas Policijas akadēmijai (turpmāk LPA) lielas iespējas visās dzīves jomās, vienlaicīgi izvirzot noteiktus uzdevumus nākotnes izglītības nodrošināšanā un uzliek lielāku atbildību par

paveikto nākamo policijas darbinieku izglītošanā. Šodien LPA studējošie ir Latvijas un Eiropas nākotnes policijas un tiesību aizsardzības iestāžu darbinieki nākotnē.

Mūsu sabiedrība vēlas dzīvot drošā valstī. Par drošību valstī gādā arī policijas darbinieki, kurus mēs gribam redzēt kā izglītotus inteligentus cilvēkus, profesionāļus savā darbā. Šajā jomā sabiedrība par augstāko dzīves kvalitāti nosaka :

- lielāku drošību;
- zemu noziedzības līmeni;
- augstu uzticēšanos policijai un justīcijas sistēmai;
- policijas darbinieka imidža paaugstināšanos (Meikališa Ā., 2007).

Boloņas procesa prioritātes akcentē izglītības kvalitāti un tas ir pilnīgi attiecināms uz policijas darbiniekiem, jo no viņiem ir atkarīga sabiedrības drošība nākotnē. Par sabiedrības drošību kopumā un par katra indivīda drošību rūpējas Valsts policijas un pašvaldības policijas darbinieki.

Demokrātiskā valstī kārtības nodrošināšanai ir šādas iezīmes:

- policijas dienestam jāievēro tiesiskums un jādarbības saskaņā ar profesionālās ētikas kodeksu;
- kārtības uzturēšanā tiek nodrošināta efektīva sabiedrības aizsardzība, vienlaikus ievērojot cilvēktiesības;
- policijas atbildībai vajadzīga caurskatāmība un uzraudzība, kā arī iekšējās un ārējās kontroles mehānismi;
- demokrātiska kārtības nodrošināšana ir vertikāls process „no augšas uz leju”, atsaucoties uz atsevišķu pilsoņu un kopienu grupu vajadzībām un rūpēm un meklējot sabiedrības uzticēšanos, piekrišanu un atbalstu (Meikališa Ā., 2007).

Mūsdienu sabiedrībā parādās galvenās tendences, kas ietekmē policistu darbību, kā arī atklājas vairākas problēmas policistu izglītības jomā un policijas darbinieku attiecībās ar sabiedrību.

Dzīvojot pastāvīgi un strauji mainīgos apstākļos, kas ietekmē sabiedrības attīstību, mainās policijas loma. Policijas darbiniekam jāmainās veidot jaunu policijas tēlu. Mūsdienu sabiedrību vairs neapmierina policijas darbs, kurā prioritāte ir represīvais stils, kas izpaužas noziedzīga fakta konstatācijā, tā izmeklēšanā, vainīgo personu sodīšanā.

Jaunais policijas darbības modelis prasa jauna tipa attiecību nodibināšanu starp policiju un sabiedrību, kas atbilst modernai policijas darbības filozofijai Eiropas Savienībā – community policing, t.i., „kalpošana iedzīvotājiem” ar akcentu uz noziegumu novēršanu un kopīgu darbu ar sabiedrību.

Mūsdienu sabiedrībā vērojamas arī citas tendences policistu darbībā. Policijas spēku konsolidācija visā pasaulē, apkarojot starptautiskus noziegumus, izmantojot jaunākās tehnoloģijas, izveidojot elektronisko tīklu, kopīgās tehniskās terminoloģijas un svešvalodu iemaņu apgūšana.

Policista profesionalitātes pamatā ir:

- sakārtota policijas darbības likumdošana atbilstoši Eiropas Savienības tiesību pamatprincipiem,
- vienota izglītības sistēma, kas atbilst Boloņas deklarācijas prasībām,
- vienota augstākās izglītības standarta un vienota profesijas standarta izveide, kas atbilst harmonizācijas tendencēm Eiropas augstākās izglītības sistēmā un nodrošina policijas darbinieku profesionālās izglītības kvalitāti,
- zinātniski pamatota personāla atlase dienestam policijā (Meikališa Ā., 2007).

Mainoties un pieaugot sabiedrības prasībām pret policista darbu, jāmainās arī policijas dienestam, pievēršot lielāko uzmanību policistu profesionālajai un kompetentai

darbībai. Tomēr reālajā situācijā sarežģītās policijas funkcijas pilda profesionāli nepietiekoši sagatavoti vai vispār nesagatavoti ierēdņi. Tas rada sabiedrības neapmierinātību ar policijas neprofesionālo rīcību, negatīvi ietekmē un kaitē pašas policijas prestižam. Līdz ar to atklājas vairākas problēmas, kas ietekmē policijas darbu.

Izglītības jomā:

- Valsts policijā (VP) nav personāla atlases, profesionālās sagatavošanas un attīstības stratēģiskās koncepcijas, kas būtu balstīta uz ierēdņu profesionalitāti;
- VP tiek apzināti virzīta neprofesionālā personāla uzturēšanai, jo pasūtījums uzņemšanai izglītības iestādēs veido mazāk kā trešdaļu no reāli nepieciešamā;
- ir maz paveikts, lai policijas darbinieku izglītības process būtu orientēts uz praksi, mācību praksei nav atvēlēts pietiekams laiks;
- sadarbības trūkums starp izglītības iestādēm policijas darbinieku izglītošanā;
- nepietiekams darbs policistu profesionālās motivācijas veicināšanā. Policijas darbinieka profesionalitāte nav saistīta ar viņa darba samaksu;
- maldīgi uzskati un stereotipi policistu vidū par izglītības un profesionālās sagatavotības otršķirīgo lomu;
- profesionāli kompetentu mācību spēku trūkums kvalifikācijas celšanas sistēmā. Nepieciešams pievērst lielāku uzmanību kvalitatīvai policijas darbinieku sagatavošanai un uzlabot tā kvalifikācijas paaugstināšanas procesu. Ir vajadzīgi policijas darbinieki, menedžeri, mācību spēki, kas spējīgi ātri adaptēties, pieņemt jaunas idejas, sniegt radošus risinājumus, ir elastīgi savā darbībā;
- policistu profesionālā sagatavošana nav iespējama bez modernas mācību materiālās bāzes.

Attiecībās ar sabiedrību:

- sabiedrības nepietiekams informētības līmenis un nepietiekoša psiholoģiskā sagatavotība sadarboties ar policiju;
- sabiedrības nepietiekoša informētība par policijas darbību un savstarpējām attiecībām (funkcijām);
- sabiedrības nepietiekoša juridiskā izglītošana par savām tiesībām un pienākumiem pret valsti;
- vecie, gadu desmitiem veidojušies uzskati par policiju kā represijas iestādi, neuzticēšanās tai.

Pētījuma problēma: kādi psiholoģiskie un pedagoģiskie nosacījumi veicina LPA studentu profesionālās fiziskās sagatavotības kompetences pilnveidi?

Pētnieciskā darba problēmas aktualitāti nosaka sabiedrībā pastāvošās **pretrunas** starp:

- prasībām pret policista kvalitatīvu un starptautiski konkurētspējīgu izglītību un nepietiekami elastīgu, prasībām atbilstošu studiju sistēmu;
- prasībām pret policista profesionālo kompetenci komunikatīvajā jomā mūsdienu sabiedrībā un policista nepietiekamo pieredzi (zināšanas, prasmes, attieksmes) starpkultūru komunikācijā;
- nepieciešamību risināt problēmas bīstamās, dzīvību apdraudošās situācijās un policista profesionālo fizisko un psiholoģisko sagatavotības līmeni, kā arī pašaizsardzības un tuvcīņas tehniski taktisko paņēmieni apguvi un to lietošanu praksē;

Augstākminētās problēmas parādās **galvenā pretrunā** starp:

Sabiedrības vajadzībām pēc drošas, sakārtotas dzīves, nepieciešamām prasībām pret policistu darbību un policijas darbinieku nepietiekamo profesionālo kompetenci.

Tas savukārt prasa pievērst lielāku uzmanību policijas darbinieku izglītības procesa kvalitātei, ievērojot jaunākās pieejas studijām, ieviešot modernas mācību metodes.

- pieņemt divu augstākās izglītības līmeņu sistēmu, divu ciklu (bakalaura un maģistra) studiju sistēma veidošanu, kurā jau pirmajam grādam jābūt izmantojamam darba tirgū;

- izveidot sistēmu tādu, ka ECTS (European Credit Transfer System) – Eiropas kredītu pārnese sistēmas izmantošana kredītu uzkrāšanai;

- sekmēt mācību spēku, zinātnieku un studentu mobilitāti – iepazīties ar vairākām izglītības sistēmām, pilnveidot profesionālu svešvalodu apguvi, pilnveidot savu profesionālo kompetenci, bagātināt pieredzi;

- veicināt Eiropas valstu sadarbību kvalitātes nodrošināšanā. (ENQA - European National Quality Association). Ir vajadzīga Eiropas akreditācija (kritēriji un metodes, kas noteiks to, kas un kādā līmenī jāzina, jāprot profesionāliem bakalauriem, maģistriem);

- veicināt Eiropas standartu (vienotu augstākās izglītības un profesijas) izstrādi augstākās izglītības sfērā.

Profesionālās izglītības mērķiem jābūt stabilākiem un konservatīvākiem, orientētiem vairāk uz jau zināmo zināšanu, prasmju un attieksmju apgūšanu. Profesionālās izglītības mērķus vēlams iekļaut valsts līmeņa nacionālajos specifiskajos profesiju standartos.

Izglītības standarti, kuri nosaka izglītošanās procesa galvenās īpatnības, izglītošanās procesa „rāmjus” (izglītības programmas dažādu daļu ilgumu un apjomu, pārbaudījumu formas, galvenos nepieciešamos resursus utt.), papildina profesijas standartus. Izglītības standartiem akadēmiskajā izglītībā jābūt stabilākiem nekā profesionālajā.

Profesijas standartiem jāsaturs vien prasības zināšanām, prasmēm un attieksmēm, bet tiem jāatstāj iespēja izglītības piedāvātājam atrast ceļus, kā apmierināt izvirzītās prasības.

Policijas darbinieka izglītībai un profesionālajai sagatavotībai jāatbilst izglītības un profesijas standartiem. Diemžēl šobrīd Latvijā spēkā esošais policijas profesionālās izglītības modelis ir vairāk pielāgots jurista kvalifikācijas prasībām un tas nav uzskatāms par atbilstošu Rietumeiropā valdošajai izpratnei par policijas darbinieka profesionālo sagatavošanu. Policistu pamata izglītošanas ietvaros jādod iespēja pretendentiem saprast sabiedrību, policijas lomu sabiedrībā, ko var un ko nevar veikt tiesību aizsardzības iestāžu sistēma. Topošajiem policistiem būtu jāapgūst cilvēka uzvedības īpatnības un policijas rīcības metodes ar personām kritiskās situācijās, tieši šeit viņi sāktu apgūt policijas darba metodes un vērtības, kuras nepieciešamas jaunajai profesijai. Svarīga pamata izglītības programmas sastāvdaļa ir studiju prakse.

Ar katru gadu studentu zināšanu un prasmju krājums kļūst apjomīgāks. Ir jāapgūst vairāk zināšanu, prasmju un attieksmju kopumu. Studiju kursa apguvei laika ir atvēlēts maz, docētāju uzmanība tika vērsta uz jaunām izglītības vērtībām, kas paredz atrast līdzsvaru starp akadēmisko un profesionālo pieeju.

Docētājiem jāmeklē jaunas pieejas studiju procesā. Moduļu studijas ir vērstas uz pašu studentu – nākamo policistu, proti, viņš nosaka, kā viņam jāmacās un kā viņš to vēlas darīt. Jaunās integrētas mācīšanas pamatprincips „mācies darot” veicināja un nodrošināja aizsāktās teorijas un prakses savienošana. Moduļu studijas policistu profesionālās kompetences veidošanas procesā, kas bija ieviestas un tika realizētas LPA, kļuva par inovatīvo studiju organizācijas formu. Tomēr uzsvars tika likts uz studenta personību, viņa motivācijas veicināšanu. Students, gūstot individuālo pieredzi, veido savu mācīšanās, izglītības un mijiedarbības kultūru noteikta sociālkultūras vide (Выготский Л.С., 1984).

Izziņas teorijas jaunākajās atziņās ir uzsvērtā mācīšanas konstruktīvisma būtība un pamatots ikviena cilvēka individuālais mācīšanās algoritms, jo katrs pats konstruē savu mācīšanos, pamatojoties uz savu iepriekšējo pieredzi. Konstruktīvisma skatījumā nepastāv visiem vienots mācīšanās mehānisms, kā tas bija pieņemts līdz šim (Reich K., 2002).

Saziņa un sadarbība norit pieredzes apmaiņā, bagātinot kopējo sociālkultūras vidi, tātad paplašinās arī subjekta pieredzes gūšanas iespējas. Savukārt individuālā pieredze ir individuāla potenciāla veidošanās pamats. LPA studentiem profesionālās fiziskās sagatavotības kompetence ir viena no pamatkompetencēm nākamajā darbā. Tāpēc svarīgi meklēt jaunas iespējas pārmaiņām studiju organizācijas sistēmā, kas veicinātu profesionālās fiziskās sagatavotības kompetences pilnveidošanos.

Tas prasa pievērst lielāku uzmanību policijas darbinieku izglītības procesa kvalitātei, balstoties uz jaunākajām pieejām studijās, ieviešot modernas mācību metodes, pilnveidojot esošās studiju programmas, nodrošinot to apgūšanu atbilstoši Eiropas Savienības standartiem un prasībām.

Pētījuma objekts: Konstruktīvisma pieejas realizēšana moduļu tipa studijās Latvijas Policijas akadēmijā.

Pētījuma priekšmets: Latvijas Policijas akadēmijas studentu profesionālās fiziskās sagatavotības kompetences pilnveide.

Pētījuma mērķis: Studiju modeļa, balstīta uz kritisko konstruktīvismu, izveide, sekmējot Latvijas Policijas akadēmijas studentu profesionālās fiziskās sagatavotības kompetences pilnveidi.

Pētījuma hipotēze:

Kritiski konstruktīvā didaktiskā modeļa praktiskā realizācija, akcentējot darbības procesa, realizācijas un rezultāta novērtēšanas posmus - policistu darbībai raksturīgā vidē sekmēs LPA studentu profesionālās fiziskās sagatavotības kompetences pilnveidi.

Pamatojoties uz pētījuma mērķi, pētījuma hipotēzi, literatūras avotu analīzi, tika formulēti **pētījuma uzdevumi:**

1. Noteikt un analizēt konstruktīvisma teorētisko pamatojumu lietošanai studiju procesā.
2. Noskaidrot profesionālās fiziskās sagatavotības kompetences būtību, saturu un vērtēšanas kritērijus.
3. Izpētīt moduļu studiju būtību, izveidot saturu, struktūru, akcentējot darbības procesa realizācijas un rezultāta novērtēšanas posmus.
4. Novērtēt kritiski konstruktīvā didaktiskā modeļa ietekmi uz studentu profesionālās (komunikācijas prasmes, šaušanas prasmes, fiziskā sagatavotība, paš aizsardzības paņēmieni apguve) fiziskās sagatavotības kompetences dinamikas rādītājiem.

Ņemot vērā pētījuma *kvalitatīvo raksturu*, nepieciešams bija apzināt adekvātas metodes, izvirzīto uzdevumu veikšanai.

Pētījuma teorētiskais pamatojums:

1. Atziņas par kompetences izpratnes attīstību:
 - kompetences kā prasmes -70.-80. gadu pieeja-
 - kompetences kā kvalifikācijas -80.-90. gadu pieeja –Laužackis R., 1999; Lihtenberger Y., 1999; Stabiņš J., 1998.
 - kompetences kā sociālpedagoģiskā kategorija, sociālpedagoģiskā kompetence -21. gadsimta pieeja - Hof C., 2001; Maslo E., 2005; Orthey F.M., 1999; Tiļļa I., 2005.

2. Atziņas par konstruktīvisma idejas pamatiem:

- Sistēmas teoriju un pētījumiem par darbību kā sistēmu – Parson T., 1976;
- Pētījumu par komunikāciju kā sistēmu - Luhmann N., 1984;
- Simboliskā interakcionālisma teoriju – Mead G.H., 1973; Goffman E., 1977;
- Subjektīvisma teoriju – Groeben N., 1986;
- Kognitīvisma teoriju - (Piaget J., 1970, 1975; Bruner J.S., 1990, 1996).
- Sociālā konstruktīvisma teorija - Vigotsky L.S., 1978;
- Ekoloģisko sistēmu teorija - Bronfenbreners U., 2004;
- Radikālā konstruktīvisma teorija - Von Glaserfeld E., 1984; Watzlawick P., 1984;
- Kritiskā didaktika - Klafki W., 1999.

3. Integrētās pieejas teorētiskie pamati:

- progresīvās izglītības pārstāvju idejas - Dewey J., 1966;
- konstruktīvisma teorija - Vigotsky L.S., 1978;
- daudzveidīgo inteliģenču / kompetenču teorija - Gardner H., 1983.

4. Moduļu pieejas teorētiskie pamati:

- Јучјавиџиенес Р.(Јучјавиџиене, 1990);
- Аļексјукa А. (Алексюк, 1993);
- Andenko М. (Анденко, 1993);
- Bekirovas R. (Бекирова, 1998);
- Vazinas K. (Вазина, 1991);
- Lavrentjeva G.un Lavrentjevas N. (Лаврентъев, Лаврентъева, 1994);
- Čošonova M. (Чошонов, 1996) pētījumi par moduļu studijas būtību, saturu, struktūru.

Pētījuma bāze:

LPA koledža 1.- 2. kursa studenti, komandējošais sastāvs.

Pētījuma zinātniskā nozīme:

Promocijas darbā definēta LPA studentu *profesionālās fiziskās sagatavotības kompetences būtība*, uzskatot to, kā speciālista personības īpašību, kas integrē sevī *mērķa, motivācijas, satura un realizācijas, novērtēšanas komponentus, kuri nepārtraukti pilnveidojas studijās, sadarbībā un saziņā.*

Deskriptīvās un induktīvās izpētes rezultātā izstrādātas LPA studentu *profesionālās fiziskās sagatavotības kompetences galvenās jomas.*

Darbā aprobēts autores izstrādātais *kritiski konstruktīvais didaktiskais modelis* studentu profesionālās fiziskās sagatavotības kompetences pilnveidei.

Pētījuma posmi:

Pētījums ilga 4.gadus (2004.- 2008.gads) un tika veikts vairākos posmos.

1. posms - 2004./2005.studiju gads. Literatūras avotu teorētiskā analīze (par kompetences būtību, saturu, par konstruktīvisma teorijas attīstīšanu vēsturiskā skatījumā, tās būtību un struktūru, par moduļu studiju saturu un realizēšanas principiem, par policista izglītības aspektiem, galvenajām tendencēm un problēmām mūsdienu sabiedrībā), galveno pretrunu noteikšana, pētījuma problēmas un sākotnējās hipotēzes formulēšana.

2. posms – 2005./2006., 2006./2007.studiju gadi. Literatūras teorētiskās analīzes turpināšana. Pētījuma problēmas un hipotēzes precizēšana. LPA studentu profesionālās kompetences galveno jomu (aspektu) noteikšana un novērtēšanas kritēriju izstrāde. Empīriski

datu iegūšana pēc iepriekš izstrādātiem kritērijiem (absolventu un studentu - topošo policistu anketēšana par studiju procesa kvalitāti, LPA studentu profesionālās fiziskās sagatavotības kompetences sākuma līmeņa pašnovērtējums). Pētījuma datu apstrāde. Dabīgā pārveidojošā pētījuma programmas izstrāde. Kritiski konstruktīvā didaktiskā modeļa izstrāde. Pētījuma rezultātu aprobācija, uzstājoties starptautiskās zinātniskās konferencēs.

3. posms - 2007./2008. studiju gads. Kritiski konstruktīvā didaktiskā modeļa realizēšana LPA moduļu studiju ietvaros. Pārveidojošā pētījumā iegūto datu analīze un interpretācija atbilstoši izvirzītajiem kritērijiem. Pētījuma rezultātu aprobācija starptautiskās zinātniskās konferencēs. Promocijas darba noformēšana.

4. posms - 2009. gads/ februāris - promocijas darba priekšizstrādāšana.

Atslēgas vārdi:

Konstruktīvisms – mācīšanās teorija, konstruktīvisma ideja pamatojas uz vairākām pedagoģijas teorijas pamatnostādņēm: Džons Djuī (Dewey, 1933), Parsona T. (Parson, 1976), Žan Piažē (Piaget, 1975), Lūmana N. (Luhmann, 1984), Dž. Bruners (Bruner, 1987) utt.

Konstruktīvisms apraksta, ka mācīšanās ir aktīvs, konstruktīvs process, kur vecā pieredze tiek saistīta ar jauno, lai konstruētu jaunas idejas un sakarības. Līdzās formālajam norit neformāla mācīšanās, sadarbībā un sazinā, un ir nepieciešama tās respektēšana.

Kompetence. Nepieciešamās zināšanas, profesionālā pieredze, izpratne kādā noteiktā jomā, jautājumā un prasme zināšanas un pieredzi izmantot konkrētā darbībā. Personas (darbinieka) kompetenci vērtē apkārtējie cilvēki, sadarbības partneri, sabiedrība (arī lietpratība) (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 83).

1) *iestādes vai amatpersonas pilnvaru apjoms;*

2) *lietpratība, plašas zināšanas, izpratne kādā jomā, jautājumā vai jautājumu kopā*” (Svešvārdu vārdnīca, 1999, 373).

Latvijas zinātniskajā literatūrā tiek lietota kompetences jēdziena darba definīcija – „Kompetence ir zināšanu, prasmju un attieksmju kopums, kas kvalificē noteikta veida vai līmeņa uzdevumu veikšanai, atsaucoties uz kompetences jēdziena tulkojumu skaidrošana (competence, competency) un uzskatot pieņēmumu, ka latviešu valodā varbūt varētu lietot tā tulkojumu „lietpratība” (Rauhvargers A., 2004).

Kompetences jēdziena citi traktējumi:

- kompetence kā zināšanas (Beļickis I., 1998; Laužackis R., 1999);
- kompetence kā prasme (Maatsch J.L., 1990);
- kompetence kā pieredze (Djuī Dž., 1997; Abramova G., 2003; Ļeontjevs A.A., 1977; Špona A., 2001; Ķoķe T., 1999 u.c.);
- kompetence kā gatavība (Stabiņš J., 1998);
- kompetence kā rezultāts – cilvēka darbības kvalitātes līmenis, kas izpaužas konkrētā situācijā (Bruks A./ Bruck, 2002; Comskis N./Chomsky, 1965);
- kompetence kā process (spēju un iespēju potenciāls darbībai) un kā rezultāts (darbības kvalitāte un pieredze), (Tiļļa I., 2005).

Modelis. Mākslīgi izveidots eksperimentāla pētījuma līdzeklis un objekts, kas ietver oriģināla īpašības un eksperimenta brīdī aizstāj oriģinālu. Tas ir vienkāršots oriģināla atveidojums, kas aizstāj oriģinālu tik lielā mērā, ka modeļa pētīšana sniedz jaunu informāciju par attiecīgo objektu. Pētnieciskais modelis. (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 104).

Kritiski konstruktīvais didaktiskais modelis – Klafki V. (1999), Winkel H. (1984), “kritiski konstruktīvās” teorijas pamatā akcentē studējošā paša darbošanos komandā, atbrīvotību studijās. Ar jēdzienu “kritisks” saprot studējošā pašnoteikšanās, līdznoteikšanās un solidarizēšanās spēju izkopšanu. Jēdziens “konstruktīvs” ir saistīts ar koncepcijas praktisko ievirzi, tās darba orientējošo un pārveidojošo tendenci.

Modulis – mācību procesa relatīvi patstāvīga sastāvdaļa, īpaši strukturēts mācību priekšmetu un nodarbību komplekss, kas veidots, lai veicinātu attiecīgu specializāciju vai ievirzi. Tā ir mācību kursa daļa ar savu noteiktu mācību kodolu, savu izteiktu sākumu un beigām, ar daļas sākumā formulētiem mērķiem un uzdevumiem, utt. (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 105).

Integrēšana – process, kurā atsevišķi elementi, apakšsistēmas, daļas tiek saistīti vienā sistēmiskā veselumā (sistēmā). Izglītības procesā tā ir, piemēram, tēmu, problēmu risināšana, apguve, izpēte, praktiski saistot vienā veselumā atsevišķos mācību priekšmetos apgūstamās vai apgūtās zināšanas un prasmes. Tas var notikt īpaši izveidotu integrētu – mācību priekšmetu veidā, kā arī integrēti aplūkojot atsevišķas mācību priekšmeta satura daļas (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 69.-70.).

Asimilācijas, akomodācijas process – Žan Piažē (Piaget, 1975) uzskata, ka indivīds mācās darbojoties un konstruē savu realitāti (asimilācija), kas pastāv noteiktās struktūrās, kas ir samērā stabilas. Izziņas procesā saskare ar realitāti konstruētas struktūras vairs neder, līdz ar to tās vajag mainīt atbilstoši vides (akomodācija) nepieciešamībai un iespējām. Prāta spēja pieņemt jauno pieredzi un informāciju (asimilācija).

Adaptācija – pielāgošanās jaunai situācijai, prasībām, noteiktiem apstākļiem, kas nepārtraukti mainās (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 9), šeit: prāta spēja modificēt sevi atbilstoši jauniegūtai pieredzei).

Biheiviorisms - psiholoģijas virziens, kas radās ASV, novērojot dzīvnieku uzvedību. Biheiviorisms neatzīst psihi, apziņu par psiholoģijas pētīšanas priekšmetu, bet uzvedību skaidro kā funkcionālu saistību starp stimulu un reakciju. Psihiskās atziņas ir gūstamas tikai atbilstoši novērotajai un kvantitatīvi noteiktajai (*izmēritajai*) rīcībai (*darbībai*).

Refleksija – prāta darbība, kurā cilvēks interpretē savu rīcību un tās likumsakarības, pārdomā savu pieredzi un izdara nepieciešamos secinājumus un labojumus. Izšķir trīs refleksijas līmeņus. Pirmajā līmenī notiek darbības analīze atbilstoši tiem principiem un kritērijiem, kas apgūti teorētiskajās zināšanās. Otrajā līmenī kritiski novērtē (apšaubā) pašu teorētisko principu atbilstību un piemērotību konkrētām pedagoģiskām situācijām, bet trešajā notiek vispārīgāku vērtību apzināšana. (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 146).

Apercepcija – jēdziens psiholoģijā, ar kuru saprot cilvēces atkarību no iepriekšējās pieredzes, no personības noturīgām īpatnībām, kas savukārt veidojas uz visas viņa pagātnes pieredzes pamata. (Psiholoģijas vārdnīca, 1999, 11).

Empīrisms – izziņas teorijas novirziens, kas par vienīgo patieso zināšanu avotu uzskata uz vērojumu, sajūtām un eksperimentu balstītu pieredzi (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 49).

Tas ir virziens gnozeoloģijā, kas nosaka izziņas procesu no pieredzes. No metodoloģiskā viedokļa empīrisms ir princips, pēc kura zinātnei, dzīves praksei un tikumībai jābalstās pieredzē.

Empīrisks pētījums – pētījums, kura metodoloģiskais pamats ir empīrisms, kas par zināšanu avotu atzīst tikai juteklisko pieredzi, piemēram vērošanu. Šajā procesā pētnieks ir tieši saistīts ar pētījamo objektu (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 49).

Profesionālā fiziskās sagatavotības kompetence - integratīva personības īpašība, kas ietver sevī pieredzi (zināšanas, prasmes, attieksmes) un vērtības profesionālās fiziskās pilnveidošanas jomā, nepārtraukti pilnveidojas studijās, sadarbībā un saziņā un kvalitatīvi izpaužas, kā šo procesu mijiedarbības rezultāts (promocijas darba autores piedāvātā definīcija).

1. PROFESIONĀLĀS KOMPETENCES TEORĒTISKIE PAMATI

Izglītības procesa pilnveidošana būtiski ietekmē policijas darbinieku profesionālās kompetences izaugsmes iespējas. Lai analizētu profesionālās kompetences saturu policistu darbībā, ir nepieciešams raksturot jēdzienu *kompetence*.

Pēdējā laikā jēdziens- *kompetence* tiek analizēta kā sociālpedagoģiska problēma.

Tas ir saistīts ar termina *kompetence* jauno izpratni sakarā ar jauniem sociāliem procesiem, kas notiek mūsdienu sabiedrībā. Kompetences jēdziens, tās būtība, saturs, veidošanās nosacījumi ir atkarīgi no vairākiem aspektiem. Diskusijas par cilvēka mūžizglītības vērtības apzināšanos, par cilvēka darbības kvalitāti akcentē paša cilvēka aktīvo iesaisti personīgās izaugsmes procesā.

Jaunie sociālekonomiskie procesi daudz kultūru sabiedrībā vienotas izglītības telpas izveidošanās, kopējās informācijas pieejamība u.c. piepilda kompetences jēdzienu ar jauno saturu, augstākām prasībām, uzsverot tās veidošanos plašākā sociālā vidē- gan studijās, gan saziņā, gan sadarbībā.

Kompetences jēdziens nav jauns, tomēr mūsdienu sabiedrībā, tam raksturīga zinātniskās paradigmas maiņa, tās būtība tiek aktualizēta jaunā apgaismojumā un kvalitātē.

Kā zināms, paradigma tiek saprasta kā noteikta laikmeta domāšanas modelis, pasaules aina, kultūras darbība vai zinātniskais pasaules skatījums. Paradigmu maiņai zinātnes teorijā tiek minētas šādas pazīmes:

- zinātnes attīstības procesā parādās tādi fenomeni, par kuriem nav atrodamas atbildes esošās teorijās;
- jaunās zinātniskās atziņas veicina pētīšanas stratēģiju meklējumus;
- tādejādi izmainās un paplašinās zinātnē pētāmo fenomenu un pašas zinātnes izpratne.

Zinātniskās paradigmas jēdziena aktualizēšanās un tās maiņa ir saistāma ar modernisma laikmeta beigām un postmodernisma situācijas veidošanos. Pasaules filozofiskajā un pedagoģiskajā domā mūsdienās dominē trīs pieejas postmodernisma vērtējumam izglītības kontekstā.

Visradikālākā pieeja pasludina modernisma pedagoģiskās apziņas galu. Tiek uzskatīts, ka postmodernisms ir principiāli indierents pret audzināšanas problēmām, tiek pārvērtēta autonomas harmoniski attīstītas personības ideja, kā arī tiek uzskatīts, ka mūsdienās izglītība neveic kultūras transmisijas funkcijas (Rapp-Wagner R., 1997).

Otrā pieeja traktē postmodernismu kā provokāciju, kas palīdzētu izbeigt stagnāciju izglītības sistēmā (Gudjons H., 1998) un rosināt jaunu pedagoģisko teoriju meklēšanu.

Trešā pieeja uzsver postmodernismu kā „jaunā modernisma” vai „postmodernisma” avotu, akcentējot pedagoģiskās domāšanas pievilcību un tās iespēju paplašināšanos.

Postmodernisma situācijā tiek runāts par informācijas sabiedrības, attiecību kultūras veidošanos, kas visai nozīmīgi ietekmē arī pedagoģijas zinātnes attīstību un aktualizē diskusiju par mūsdienu aktuālo sociālzinātnisko pedagoģijas zinātnes skatījumu uz procesiem sabiedrībā.

Paātrinoties dzīves tempam, Eiropas transformācijas sabiedrībās šobrīd visas trīs paradigmas pastāv vienlaikus. Tas nozīmē, ka visu trīs paradigmu – industriālās sabiedrības, postindustriālās un informācijas sabiedrības – normatīvās, plurālistiskās un sociālzinātniskās atziņas pastāv vienlaicīgi un to lietošana ir atkarīga no katra izglītības darbinieka individuālām izglītības, mācīšanās un mijiedarbības kultūrām. Sarežģītāks šis straujais pārmaiņu process ir Latvijas sabiedrībā, jo to var raksturot kā tipisku transformācijas sabiedrību, kurā gadsimtu mijā, mainoties sabiedriskajai, politiskajai un ekonomiskajai

iekārtai, pārmaiņu izpratne sakņojas gan padomju, gan Latvijas pirmās brīvvalsts, gan ārzemju pieredzē.

1.1.KOMPETENCES BŪTĪBA, STRUKTŪRA UN SATURS VĒSTURISKĀ SKATĪJUMĀ

Sākotnēji kompetences jēdziens plaši tika lietots galvenokārt sarunvalodā saistībā ar profesionālo darbību. Tagad kompetences jēdziens ir plaši lietojams arī interneta portālos visdažādākajās nozarēs. Taču pēdējā laikā kompetence ir aktualizējusies ne tikai reklāmā, bet arī zinātniskajā literatūrā.

Svešvārdu vārdnīca skaidro, ka jēdziens „kompetence” radies no vācu valodas (*Kompetenz* <lat. *Competentia* – „sagādīšanās, atbilstība”) un tam ir divas nozīmes:

1) iestādes vai amatpersonas pilnvaru apjoms; 2) lietpratība, plašas zināšanas, izpratne kādā jomā, jautājumā vai jautājumu kopā” (Svešvārdu vārdnīca, 1999, 373). Ar jēdzienu „lietpratība” (Latviešu literārās valodas vārdnīca, 1998, 444) saprot zināšanas, prasmes. Citā *Svešvārdu vārdnīcā* kompetence tiek definēta kā „jautājumu loks, kurā kādai personai ir plašas zināšanas, pieredze” (Svešvārdu vārdnīca, 1978, 378).

Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīcā kompetenci skaidro kā „ nepieciešamās zināšanas, profesionālo pieredzi, izpratni kādā noteiktā jomā, jautājumā un prasmī, zināšanas un pieredzi izmantot konkrētā darbībā” (Pedagoģisko terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 83).

Vācu valodā *die Kompetenz* ir „lietpratība, spēja vai spēju kopums” (Deutsches Universales Wörterbuch, 1996, 866). Savukārt vācu valodas etimoloģijas vārdnīca skaidro , ka jēdziens „kompetence” parādījies vācu valodas vārdu krājumā 18. gadsimtā. Sākotnēji to lietoja tiesību zinātnēm apzīmējot skaidri norobežojamu pilnvaru apjomu, kas vēl šodien ir viena no šā jēdziena nozīmēm (Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, 2002).

Websters definē *kompetenci* kā „ pietiekami spējīgs vai kvalificēts, atbilstošs” (Webster, 1992, 86). Oksfordas Tezaurus dod formulējumu „ spējas, iespējas, meistarība, zināšanas, iemaņas, lietpratība, talants, *know-how*” (New Oxford, 2000, 94).

Saskaņas Projektā (The Tuning Project) **kompetences saprot kā dinamisko atribūtu kombināciju ar uzsvāru uz zināšanām, attieksmi un atbildību.** Projektā uzmanība pievērsta galvenokārt priekšmeta zināšanas kompetencēm un vispārējām kompetencēm (Methodology, 2002, 25).

Kompetences jēdziena parādīšanās zinātniskajā literatūrā, kā norāda vairāki autori – Wolfgang Haidrihs (Heydrich, 1995), Hanss Dīters Kiblers (Kubler, 1996) un Hanss Dīters Hubers (Huber, 2001) saistās ar senu vēsturi. Kiblers šā jēdziena izcelšanos pamato ar vairāku latīņu vārdu skaidrojumiem. Kompetenci, kā domā autors, var saistīt ar latīņu darbības vārdu *competere* , kas nozīmē censties pēc kaut kā, mēģināt sasniegt.

* Webster, Oksfordas Tesaurus un Saskaņas Projekta (*The Tuning Project*) definīcijas citētas no S.Bremzes, D.Grasmanes, L.Turushevas rakstā „*Professional Competence of Future Managers of External Relations*”././Proceedings of the international Csientific Conference „Social Integration in an Expanding Europe”. *Latvian University of Agriculture, Faculty of Social Sciences*, 21-22 May, 2004.- Jelgava, p. 124.-132.

To var skaidrot arī ar lietvārdu *competentia*, kas izsaka vēlāmā sagaidīšanu. Īpašības vārds *competens* tiek tulkots ar vārdu *atbilstošs, kārtīgs, tiesisks*. Acīmredzot ar tā pirmatnējo nozīmi ir izskaidrojams, kāpēc mūsdienās kompetence ir kļuvusi tik populāra un kāpēc to interpretē tik daudzveidīgi , arī pedagoģijā.

Pēdējā laikā Latvijā jēdziens **kompetence** ir aktualizējies vairākos kontekstos. Latvijas zinātniskajos rakstos tiek lietota kompetences jēdziena darba definīcija – Kompetence ir zināšanu, prasmju un attieksmju kopums, kas kvalificē noteikta veida vai līmeņa uzdevumu veikšanai, atsaucoties uz kompetences jēdziena tulkojumu skaidrošanu

(competence, competency) un uzskatot pieņēmumu, ka latviešu valodā varbūt varētu lietot tā tulkojumu „lietpratība” (Rauhvargers A., 2004, 8). Tomēr *kompetences* jēdziens nav tik vienkārši skaidrojams. Neskatoties uz to, ka *kompetences* jēdziens ir samērā jauns Latvijā, tam ir sava attīstības vēsture.

Jēdziena ieskicējums pedagoģiskajā literatūrā sastopams jau 20.gadsimta 30.gados, piemēram, J.Studenta grāmatā „Vispārīgā paidagoģija” rakstīts: „Latviešu tauta uz izglītības aicinājumiem ļoti čakla, tikai šie aicinājumi jāizdara, pie tam aicinātājiem jānāk no izglītības lietu vadītāju puses. Izglītības lietu vadītājiem jābūt tik kompetentiem, lai zinātu, kā izglītība tautā jāveicina” (Students J.A., 1993, 91).

M.Skatkins kompetences jēdzienu minējis, analizējot izglītības satura problēmas. Autors asi vērsies pret tradīciju, ka skolas izglītības saturs galvenokārt tiek veidots, apvienojot tās autonomās daļas – mācību priekšmetus, no kuriem ikviens aptver attiecīgās zinātnes pamatus. Tādas pieejas rezultātā skolas kursu saturu nosaka zinātnieki, kas, būdami ievērojami speciālisti kādā šaurā zinātnes jomā, slikti pārzina vispārējās izglītības mērķus, skolēnu vecumposma īpatnības, mācību likumsakarības, tas nozīmē – „viņiem trūkst kompetences pedagoģijā” (Skatkins M., 1985, 21).

I.Beļickis pievērsies skolotāja profesionālās kompetences aprakstam. Atzīstot, ka „paša vispārīgākā izpratnē kompetence ir pienākumu un tiesību apjoms”(Beļickis I., 1998, 51), skolotāja profesionālā kompetence tiek definēta, lietojot jēdzienus „*zināšanas*” un „*spējas*”. Proti, kompetenci veido zināšanas un spējas adekvāti darboties attiecīgajā situācijā. Turklāt kompetence ir kaut kas tāds, ko cilvēks iegūst tikai pieredzē. To respektējot, jāsecina, „studentam vispirms ir mācīties pieredze, turpretī skolotājam – pieredze mācīt citus” (Beļickis I., 1998, 52).

I.Beļicka rakstā minēts arī skolotāja meistarības jēdziens. Abās definīcijās lietots viens komponents, spējas, taču to izpratne ir atšķirīga.

„Skolotāja profesionālās kompetences gadījumā ar spējām drīzāk saprot dotumus (talanta aspekts, psiholoģiskā un metodiskā gatavība) kā potenciālu darbībai, bet meistarības definējumā - realizētu spēju, resp., darbībā apliecinātu spēju – spēju, kura realizēta kontakta situācijās ar objektu” (Beļickis I., 1998, 52). Beļicka darbā tiek noskaidrota būtiska definīcijas nianse: kompetence ir potenciāls, meistarība – funkcijas, t.i., skolotājs nodrošina mācību procesa norisi atbilstoši savai kompetencei – zināšanām un spējām – kā potenciālam, bet skolotāja profesionālā meistarība ir *skolotājs - skolēns* mijattiecībās realizēta kompetence (Beļickis I., 1998, 54).

R.Laužacka grāmatā „Profesionālās izglītības satura reforma: didaktiskās iezīmes” iekļauti divi profesionālās izglītības jēdzieni: kompetence un kvalifikācija. Kompetence – efektīvas darbības demonstrēšana, *spēja veikt dotos uzdevumus reālā vai imitētā darba situācijā*. Kompetences pamats ir kvalifikācija. Kvalifikācija – attiecīgo zināšanu, spēju, iemaņu un pieredzes kopums, ko iegūstot cilvēks var kvalitatīvi (kompetenti) strādāt atbilstoša veida un sarežģītības darbu (Laužackis R., 1999, 76).

Šajā gadījumā kvalifikācijas definīcija līdzinās I.Beļicka sniegtajam kompetences raksturojumam. Rodas priekšstats, ka vispirms iegūstama kvalifikācija, tikai tad – kompetence.

Kompetence kā gatavība sekmīgai skolotāja *darbībai* raksturota J.Stabiņa doktora disertācijā (Stabiņš J., 1998, 35): „kompetenci raksturo skolotāja zināšanas par to, kā veicināt audzēkņa gatavību dzīves darbībai, un prasmes pakļaut šim mērķim atbilstošu mācību saturu, īpaši organizētu mācību vidi, iespējamo mācību aktivitāšu dažādību, savas personības piemēru un autoritāti”.

Tālredzīga sabiedrības vajadzības apzināšana ir nepieciešama, plānojot speciālista profesionālo sagatavotību. H.Gudjona grāmatā „Pedagoģijas pamatatziņas” apkopotas pretrunīgas nākotnes tendences:

1. „Otrā industriālā revolūcija” radīs situāciju, ka darba pieredze un prasmes ātri noveco, tā pieprasot nepieciešamību pēc tālākizglītības.

2. Līdz ar pieaugušo urbanizāciju pastiprināsies visdažādāko vērtību konfrontācija.

3. Izglītība un iegūtās spējas tiks vērtētas augstāk nekā izcelšanās un mantotā labklājība, mācīšanās kļūs svarīgāka nekā mācīšana.

4. Nākotnē nozīmīga būs vispārīgā izglītība, kurā arvien vairāk būs akcentēta tā saucamo galveno spēju izkopšana (piemēram, analītiskās domāšanas spējas, spējas strādāt komandā, patstāvība, pašiniciatīva apvienojumā ar profesionālo kompetenci, metodiskā kompetence un personiskā kompetence (Gudjons H.,1998, 379).

Izpētot vairākus zinātniskās literatūras avotus, var secināt kā kompetences jēdziens ir izgājis noteiktus attīstības posmus. Straujas pārmaiņas sabiedriskajā dzīvē un izglītībā liek citādāk aplūkot „kompetences” kategoriju, paplašinot tās saturu un pielāgojot kompetences būtību mūsdienu prasībām.

Ja agrāk pastāvēja šaurs un maldīgs uzskats par to, ka kompetence ir tikai ar normatīviem aktiem kādai amatpersonai noteikto pienākumu un tiesību kopums konkrētā darbības nozarē, tad pēdējos gados šī jēdziena izpratne ir daudz plašāka.

Piemēram, uzskatot prasmes par pārāk šaurām praktiskai standarta situācijai, uzņēmēji prasa kompetenci, kurā izpaužas gan katra cilvēka individuālās prasmes, kas iegūtas izglītības gaitā, gan sociālo uzvedību, spējas strādāt komandā, iniciatīvu un gatavību uzņemties risku, subjektīvās īpašības, ko firmu vadītāji bieži sauc par „dzīves prasmēm”, apvienojas ar zināšanām, veidojot nepieciešamo kompetenci.

Kompetence ir skatāma ne tikai kā iemācītās un uzkrātās zināšanas, prasmes, attieksmes, bet kā spēja tās lietot un pilnveidot. Kompetence ir saistāma ar individuālām subjekta spējām mācīties, sazināties un sadarboties mainīgajā vidē.

Pastāv arī citi kompetences jēdziena traktējumi:

- kompetence kā *zināšanas, spējas* (Beļickis I., 1998; Laužackis R., 1999);
- kompetence kā *prasmes* (Maatsch J.L., 1990);
- kompetence kā *pieredze* (Dž.Djuī,1997,Abramova G., 2003;Ļeontjevs A.A.,1977; Špona A.,2001;Koķe T.,1999 u.c.);

- kompetence kā *gatavība darbībai* (Stabiņš J., 1998);

- kompetence kā *rezultāts – cilvēka darbības kvalitātes līmeni* - izpaužas konkrētā situācijā (Čomskis/Chomsky N.,1965, 2002);

kompetence kā *process* (spēju un iespēju potenciāls darbībai) *un kā rezultāts* (darbības kvalitāte un pieredze), (Tiļļa I., 2005).

Kompetences jautājuma risināšanai lielu vērtību veltījis angļu psihologs D.Ravens.

Viņa darbos izteikta pārliecība, ka augsta līmeņa kompetences pamats ir personības vērtības prioritātes (Равен Д.,1999,12). Kompetence veidojas un var izpausties tikai ciešā vienotībā ar personības vērtību izpratni, t.i. tikai apstākļos, ja cilvēks ir dziļi ieinteresēts konkrētā darbībā. D.Ravens uzsvēris, ka neviens cilvēks nerīkosies tā un vienīgi tā, ja viņš nebūs par to dziļi un personīgi ieinteresēts. Personības vērtību izpratne kļūst par galveno dzinējspēku, tā nosaka gan darbības rezultāta izvēli, gan uzvedības un rīcības veidu (Равен Д., 1999, 67). Vērtības sistēmas prioritāti D.Ravens attiecina uz visu izglītības procesu (sākot no pirmajām skolas dienām), bet, lai skolotājs būtu tam gatavs, stingrai, stabilai un profesionāli ievirzītai jābūt viņa paša vērtību sistēmai.

D.Ravens darbos minēti 3 nosacījumi, lai sekmīgi attīstītos un izpaustos augsta līmeņa kompetence:

1) vērtību aktualizēšanās, līdz ar to kompetences attīstība un izpausme atkarībā no apstākļiem, kuros nonācis indivīds;

2) cilvēks var iemācīties to, ko iepriekš nav pratis, ja nonāk apstākļos, kuri atbilst viņa vērtīborientācijai;

3) augsta līmeņa kompetence var izpausties tikai tad, ja cilvēks saskāries ar sev nozīmīgu uzdevumu un ja viņš tic, ka var to veikt (Paven Д., 1999, 83).

Šie nosacījumi aktivizē domu par „vērtību gaisotni” kā objektīvo apstākļu nepieciešamību personības izglītošanās procesā.

Izpētot dažādus Latvijas un ārvalstu zinātnieku atzinumus, var secināt, ka:

1) kompetences jēdziens Latvijā sastopamajā pedagoģiskajā literatūrā minēts jau 20.gadsimta divdesmitajos gados (piem., Studenta I. darbos), vispārināti par skolotāja kompetenci rakstīja krievu pedagogi astoņdesmitajos gados (piem., Skatkins M.), bet par terminu vārds „kompetence” kļuvis deviņdesmito gadu pedagogu un psihologu darbos;

2) kompetences jēdzienam ir cieša sakarība ar tādiem jēdzieniem kā lietpratība (to varētu uzskatīt arī par sinonīmu), kvalifikācija un meistarība. Kompetences skaidrojumā (atšķirībā no kvalifikācijas) īpaši uzsvērtā ir darbība, precīzāk, gatavība darbībai;

3) kompetence nav kaut kas nemainīgs, vienā dzīves posmā iegūstams, tā ir attīstāma un pilnveidojama visā profesionālās darbības laikā;

4) kompetence ir saistāma ar subjekta spēju sekmīgi rīkoties jaunās sarežģītās situācijās;

kompetence ir iegūta izglītības procesā un to jāskaidro saistībā ar attieksmi (motivāciju, vērtībām).

Mūsdienās termins *kompetence* ir aktualizējies visdažādākās cilvēces darbības jomās.

Tā lietošana ir aplūkojama attīstībā Eiropas izglītības reformas kontekstā, tāpēc kompetences būtībai nepieciešams pievērst īpašu uzmanību. Izsekojot *kompetences* izpratnes attīstībai, var saskatīt katram laikam raksturīgās mācību teoriju pamatnostādnes. Kā uzsver Franks Mihaels Orsejs, kompetences jēdziens „ir ārkārtīgi aktuāls un moderns. Lai gan tas ir ļoti daudzveidīgi interpretēts, tomēr strauji veido karjeru” (Orthey F.M., 2002,3). Sākotnēji, 20.gadsimta 90.gadu beigās, šis jēdziens sastopams Valsts pamatizglītības standarta Izglītības un zinātnes ministrijas vadības 1998. gada 30.aprīļa sēdē apstiprinātajā versijā, kur tika lietoti jēdzieni – valodas kompetence un paškompetence. Vēlāk mācību priekšmetu standartu izstrādes gaitā dzimtās valodas standartā parādās valodas lingvistiskā kompetence, otrās valodas standartā – valodas komunikatīvā kompetence un svešvalodu standartā – valodas kompetence un sociālkultūras kompetence. Neraugoties uz plašām debatēm par kompetences jēgu, toreiz tai neizdevās rast vienotu izpratni.

Vairāku autoru zinātniskajos darbos ar kompetences jēdzienu apzīmē spējas, prasmi, prasmi darīt (prasme darbībā), pieredzi, kā arī gatavību dzīves darbībai. Kā termins tas cēlies no tieslietu jomas un tālāk attīstījies bioloģijā, psiholoģijā, līdz mūsdienās dziļi iesakņojies jau gandrīz vai visās cilvēces darbības jomās..

Līdz ar kompetences popularitātes pieaugumu 20.gadsimta 70.gados angļiski runājošo valstu izglītības sistēmu reglamentējošajos dokumentos kompetence tika lietota kā sinonīms jēdzienam „*prasmes*” (*skills*). Tas nozīmē – kompetence ir prasmes, kas jāasniedz, beidzot kādu mācību posmu, kā mērķis un gala rezultāts vienlaikus tās ir objektīvi mērāmas un pārbaudāmas.

Kompetences kā prasmes 70.-80.gadu pieeja ir saistīta ar „priekšmeta mācīšanu”. Pedagoģijā tā sakņojās biheiviorismā, kurā skolotājs māca, bet skolēns apgūst noteiktas zināšanas un prasmes. Biheiviorisma teorija sniedz mums zināšanas par šo vingrinājumu būtību. Pieaugušais stimulē pozitīvo uzvedību, bērns pierod pie pieaugušo prasībām un maina savu uzvedību. Pedagoģiskajā darbībā galvenais ir skolotājs, skolēns ir pasīvs, pakļauts skolotājam, kas sniedz zināšanas un veido skolēna prasmes. Šai pieejai ir raksturīgs mēģinājums nomainīt tradicionāli lietoto jēdzienu „*prasme*” pret jaunāko un modernāko „*kompetence*”.

Savukārt ***kompetences kā kvalifikācijas 80.-90.gadu pieeja*** tiek realizēta profesionālajā darbībā, kur Profesionālās izglītības likums definē Latvijas izglītības sistēmas

piecus profesionālus kvalifikācijas līmeņus. Šajā kontekstā kvalifikācija ir mehāniska pārbaudes darbība, kas ietver apgūtajām zināšanām atbilstošas prasmes.

Kvalifikāciju raksturo noteikts izglītības līmenis, kas dod iespēju veikt noteiktas sarežģītības un atbildības pakāpei atbilstošu darbu. Kvalifikācija ir izmērāma. Piemēram, skolotāja profesijas standartā ir precīzi uzskaitītas zināšanas un prasmes, kas obligāti nepieciešamas katram skolotājam. Vērtēta tiek katra kompetence atsevišķi, vērtējums ir kvantitatīvs.

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolā 90.gadu vidū un beigās tika izveidoti skolotāju profesionālo kompetenču saraksti (ap 120 kompetencēm), kas jāapgūst profesionālam skolotājam. Šīs pieejas nepilnība ir tā, ka, sadalot profesionalitāti tik daudzos komponentos, zūd veseluma skatījums uz skolotāja profesionālās darbības kvalitāti. Netiek ņemti vērā individuālie apstākļi pieņemot, ka katram skolotājam jābūt visām standartā noteiktajām zināšanām un prasmēm.

Eiropas izglītības politikas nostādnes paredz uzlabot profesionālās izglītības sistēmu, paaugstināt kvalitāti, veidot sistēmu kvalifikāciju atzīšanai, tādējādi aktualizējot kompetences jēdzienu. Tāpat kā informācijas sabiedrība kļūst par zinātnes pamatotu sabiedrību, notiek arī kvalifikāciju sabiedrības transformācija uz kompetentu sabiedrību.

Profesionālajā izglītībā sākotnēji runāja par nepieciešamajām kompetencēm, jeb kvalifikācijām kādas profesionālās darbības veikšanai. Taču 90.gadu beigās kvalifikācijas no kompetences sāka strikti nodalīt (Henschel T.R. 2001). Svarīgi izsekot šīs kategorijas interpretācijas daudzveidībai, tās izpratnes attīstībai.

Pēc Johena Kades domām (Kade J., 1983), kvalifikācijas ietver citu noteiktās mērķu prasības (piemēram, formālu profesionalitāti vai sadarbības prasmi). Līdz ar to kvalifikācijas, kā uzskata Orsejs, izsaka „kādas racionālās sistēmas ārēji noteiktu mērķi” (Orthey F.M., 1999,146).

Ar sākotnējo kompetences kategorijas lietošanu ir izskaidrojama zinātnieku vēlme noteikt gan dažādu veidu kompetences, gan vēlēšanās vispārināt tās *bāzes kompetencēs*, apkopojot katalogos, lai nodrošinātu starpnozaru vai pat starptautiskās salīdzināšanas iespējas. Tāpēc daudzi zinātnieki bieži apraksta dažādas kompetenču izpratnes. Kompleksāk kvalifikāciju apraksta Īvs Lihtenbergers: „kā zināšanas, spējas un prasmes, kas ir nepieciešamas kādas profesijas veikšanai”. Tā veido prasības zināšanām, prasmēm un ir saistītas ar kādu konkrētu mācību kursu” (Lihtenberger Ī., 1999,292). Džons Erpenbeks un Folkers Haize, pētot profesionālās izglītības jomu, kvalifikācijas kategorijas skaidrojumu attīstīja, vispārināja un definēja kvalifikācijas gan kā personas profesionālās darbības spēju vispār. Zinātnieki, mēģinot rast atšķirību starp kvalifikāciju un kompetenci, uzsvēra, ka „kvalifikācija attiecas uz sabiedrības pieprasījumu (tātad ārēji noteiktas), bet kompetence – uz indivīdu (aplūkojamas subjekta līmenī)” (Erpenbeck&Heyse, 1996, 33). Kvalifikācija ir tieši mērāma un sertificējama, jo ietver aprakstāmas zināšanas un norobežojamās prasmes.

Tomass Henšels atzīmē, ka „pieeja, kas vērsta uz kompetenču veidošanos, profesionālajā izglītībā nav nekas jauns, kā to daudzi vēlas uzskatīt”. Autors ievieš skaidrību, strikti nodalot kvalifikācijas no kompetencēm (sk.tab.).

Kā redzams 1.tabulā, Henšels mēģināja paplašināt kvalifikācijas izpratni šaurību, kas vairs neatbilst mūsdienu prasībām.

Kvalifikācijas un kompetences kategoriju salīdzinājums (Erpenbeck&Heyse, 1996, 33.)

Kvalifikācija ir virzīta uz konkrēto ārējo prasību izpildi.	Kompetence ir attiecināma uz subjektu.
Kvalifikācija ir saistīta ar konkrētām nepieciešamām zināšanām un prasmēm profesionālās darbības jomā.	Kompetence ir saistīta ar personības veseluma izpratni.
Kvalifikācija saistās ar mācīšanu un tās organizāciju no ārpuses.	Kompetence ir saistīta ar skolēnu mācīšanās un pašorganizācijas nepieciešamību.
Kvalifikācija saistās ar individuālās darbības spēju elementiem, kurus var sertificēt.	Kompetence aptver neierobežoti daudzas darbības dispozīcijas.

Līdzīgās domās ir arī Rolfs Arnolds (Arnold R., 1998), uzskatot, ka kompetence aptver neierobežoti daudzas darbības dispozīcijas un tai ir raksturīgas šādas pazīmes:

- kompetence ir saistīta ar darbības subjektu;
- kompetence ir aplūkojama no personības veseluma pieejas;
- šī kategorija ir saistāma ar subjekta spēju pašam organizēt savu darbību;
- kompetenci iegūst mācoties.

Izsekojot *kompetences* izpratnes attīstībai, var saskatīt katram laikam raksturīgās mācību teoriju pamatnostādnes: biheivioristiskās – kā darbības apgūšanas simulētā mācību procesā, kognitīvās – kā informācijas apstrādes, konstruktīvistiskās – zināmā un nezināmā saikņu meklēšanas un humānistiskās pedagogijas kā pašrealizācijas iespēju nodrošināšana (Mičins H./Mitschin, 2002, Maslo E., 2003).

Daudzos avotos parādās darbības kompetence jeb profesionālās darbības kompetence kā integratīva kompetence, kas ietver tās nepieciešamās subkompetences (faktiski – spēju kopas), kuras dominē katrā konkrētajā nozarē.

Piemēram, Rainharda Badera profesionālās darbības kompetences būtību atspoguļo viņa uzskatus, ka tā ir „cilvēka spēja un gatavība atbilstoši darboties profesionālajās situācijās, personiski plānojot un sabiedriski uzņemoties atbildību. Tas nozīmē, spēt rast risinājumu pamatojoties uz zināšanām, pieredzi un uz savām idejām un prast šo risinājumu gan novērtēt, gan pilnīgot, tādējādi attīstot savu darbības spēju” (BaderR.,1990,10). Strukturāli procesuālajā izpratnē zinātnieks raksturo kompetenci, kā individuālo potenciālu, kas pamatojas pieredzē un attīstās darbībā (izvirzot atbilstošo mērķi; izvēlēties patstāvīgu metodiski pareizu veidu darbības realizācijai un rezultāta novērtēšanai). Baderam (Bader R., 1994) svarīgs ir arī darbības sociālais raksturs. No priekšmetiski saturiskā viedokļa tā ir integratīva kompetence, kas veidojas no priekšmeta, sociālās un humānās subkompetences. Kā atsevišķa tika nodalīta metožu kompetence. Var piekrist autoram, ka no sistēmiskās pieejas viedokļa kompetence var būt vairāku spēju kopa, taču sociālās spējas savā būtībā ir humānas un tas nebūtu jānodala viena no otras.

Aplūkojot cilvēka kompetences pilnveidošanos mūžilgās izglītības un dzīvesdarbības kontekstā, ir svarīga Klausa Molenhauera paustā doma par cilvēka spēju integrēties sabiedrībā un tam nepieciešamo subjekta atbrīvošanos „ka atbrīvošanos no nosacījumiem, kas ierobežo viņa darbību sabiedrībā, t.i., atbrīvošanās, lai pieņemtu patstāvīgu, atbildīgu lēmumu un neatkarīgi, brīvi darbotos” (Mollenhauer K., 1973, 11, 67).

Kompetences jēdziens plaši tiek skaidrots darbības teoriju priekšmetiski strukturālajās un procesuālajās pieejās (Leontjevs A.H./Леонтьев, 1977; UznadzeD./Узнадзе, 1969; Albrehts G./Albrecht, 1997; Špona A., 2001; Maslo I., 2001), kuru kontenta analīzes

rezultātā var apgalvot, ka kompetences būtība ir meklējama dispozīcijā – gatavība cilvēka dzīvesdarbībai. Pēc I. Tiļļas domām, kompetence kā *performance* atklājas gan procesuāli (spēju un iespēju potenciāls darbībai) gan rezultatīvi (darbības kvalitāte un pieredze). (Tiļļa I., 2005, 35).

Kompetences jēdzienu ar pieredzi savos darbos saista Dž.Djuī (Dewey,1986;1997), Ļeontjevs A.A. (Леонтьев,1977), Špona A. (2001) un Koķe T. (1999), uzsverot, ka kompetenci nevar uztvert standartizēti, jo mainīga ir pati sabiedrība. Tāpēc būtiska kļūst mācīšanās un refleksijas prasmju apguve, kas nodrošina pašpiederzes bagātināšanās iespējas un veicina kompetenču attīstību. Kā uzsver A. Špona, tad tieši „pašpiederze ir katra cilvēka kompetences pamats” (Špona A., 2001, 58). Turklāt kā jebkura pieredze tā aplūkojama iedzimtās, individuāli iegūtās un sociālās pieredzes aspektā.

Zinātniskajā literatūrā „kompetence” bieži tiek skaidrota kā spējas. Piemēram, darbā „Izglītības kvalitātes monitorings skolā” autori kompetenci skaidro kā „izglītības procesā iegūtu uz zināšanām, pieredzi, vērtībām un tieksmēm balstītu personības spēju, kas izpaužas prasmēs.” [b.g.].

Pie tam pedagoģiskajos darbos (Kan Kaļiks V.,2000; Jurgena I., 2000; Maslo I. 2001; Žogla I., 2003 u.c.) kompetences būtība un struktūra tiek skaidrota no personības integratīvā veseluma aspekta, tajā ietverot daudzveidīgu saturu un dažādu pedagoģiski psiholoģisko jēgu.

Savukārt vācu zinātnieku darbos jaušama vēlme atdalīt personības priekšmetisko kompetenci no veseluma kompetences, kas neobiheivioristiskā pieejā neiztur kritiku. Piemēram, Kurts Aregers (Aregger K., 1997) kompetenci skata priekšmetiski, uzrādot daudzdimensiālās spējas, kas caurvijas visiem darbības priekšmetiem, ko modelī apvieno četros kompetenču pāros (sk.1.tab.).

1. tabula

Kompetenču apli (pēc Aregera K.)

1.	Selbstkompetenz und Sozailkompetenz	Paškompetence un sociālā kompetence
2.	Wertkompetenz und Verantwortungskompetenz	Vērtību un atbildības kompetence
3.	Erhaltungskompetenz und Innovationskompetenz	Izdzīvošanas kompetence un inovatīvā kompetence
4.	Kulturkompetenz und Naturkompetenz	Kultūras kompetence un dabas kompetence

K.Aregers uzskata, ka šīs astoņas kompetences ir izveidojušās vienlīdz izteikti. Taču reāli to pakāpe (cik spēcīgi šīs kompetences ir izveidojušās gan kā kopums, gan atsevišķi) var būt dažāda. Piemēram, paškompetence – tās ir spējas patstāvīgi domāt, spriest, izprast sevi, gūt zināšanas, paust savu viedokli, pieņemt lēmumus. Sociālā kompetence – dziļāk izprast apkārtējos cilvēkus un pasauli kopumā, rast saskaņu un mācēt sadarboties, strādāt komandā, saskaņot dažādus viedokļus, vienoties, veidot un uzturēt kontaktus, pieņemt lēmumus. Domājams, kā autors vēlējies uzsvērt mijdarbību starp individuālo un sabiedrisko, kas dzīvē nepastāv šķirti. Vērtību kompetence, pēc zinātnieka domām, ir spēja apzināties savas un citu vērtības, kas saistītas ar personības mijdarbību ar citiem, to tapšanu un mērķtiecīgu pilnveidošanos. Ar atbildības kompetenci autors apzīmē spējas patstāvīgi uzņemties atbildību par savu rīcību un izturēšanos sabiedrībā. Izdzīvošanas kompetence – tā ir spēja veidot dinamisku kārtību starp iekšējiem spēkiem un ārējām iespējām. Savukārt inovatīvā kompetence ir oriģināla spēja rast alternatīvus risinājumus un tos realizēt. Kultūras un dabas

kompetences ir kā spējas izprast dabas un kultūras mij sakarību savā, citu dzīvē un apkārtējā pasaulē, kā arī spējas veidot savu dzīvi kvalitatīvu. Lai gan K. Aregers ir nosaucis tās par kompetencēm, pēc savas būtības tās ir spēju kopas, kuras ļauj cilvēkiem realizēt sevi mainīgajā pasaulē. Tās veido cilvēka potenciālu, kura attīstība un pilnveidošanās būtu sekmējama mūžīgā izglītības procesā.

Savukārt Orsejs šajā kontekstā mēģina sistematizēt un aprakstīt aptuvenās kompetences, kas varētu būt nepieciešamas cilvēkam nākotnē, lai nodrošinātu individuālo darbību, apzīmējot tās par meta kompetencēm:

- „pluralitātes kompetence, kas ietver sevī spējas tikt galā ar kompleksām, nedrošām un neviennozīmīgām situācijām, vienlaikus radot šajos apstākļos pietiekamu drošību, lai veiktu tālāko darbību”;

- transversalitātes kompetence – spējas, kas nodrošinātu arvien biežāk sastopamās pārejas (sociālās, ar kvalifikāciju saistītās, personīgās), lai saprātīgi varētu noslēgt kādu bijušo posmu un saskatīt iespējas iepriekšējās un jaunās pieredzes sasaistīšanai;

- vērošanas kompetence – spēja vērot sevi un citus, izprotot atšķirīgo redzes viedokļos un saskatot tos priekšnoteikumus, kas ietekmē situācijas attīstību;

- refleksijas kompetence – refleksijas spēja saskatīt jēgu un produktīvi tikt galā ar traucējošajiem faktoriem;

- sociāli komunikatīvā kompetence - spēja analizēt, veidot un vadīt sociālās situācijas;

- metožu kompetence - spēja modelēt jaunas darbības situācijas;

- estētiskā kompetence - spēja izprast ikdienas jauno estētiku;

- paškompetence - spēja saistīt pašnovērošanu ar vides dinamiskajiem procesiem, saglabājot līdzsvaru, veidot nākotni” (Orthey F.M., 1999, 190).

Meta kompetenču (pēc būtības universālo spēju kopas) sistematizēšanas pamatā ir mēģinājums parādīt mūsdienu pasaulē noritējošo procesu neviennozīmību, mainīgumu, kā arī uzsvērt individuālo, procesu svarīgumu. *Meta* uzskati attiecās uz kaut ko, kas ir virs, tātad vispārinātas universālas kompetences, kas skatāmas veselumā. Meta kompetences ir nevis strikti noteiktās prasmes, kuras ārēji tiek vērtētas, bet katra iekšējais potenciāls (spēju kopas) dažādu darbību veikšanai. Līdzās tām vēl ir nepieciešamas specifiskās un mainīgās priekšmeta kompetences, jo vienas bez otrām tās vairs nav konkurētspējīgas. Starp abām pastāv mijiedarbība, un atsevišķas kompetences tīrā veidā nav gandrīz sastopamas. No tā izriet, ka dzīvesdarbībai vajadzīgo kompetenču aprakstīšana ir visai aptuvena un nosacīta, tādēļ liek aizdomāties par integratīva jēdziena nepieciešamību kompetences veidošanās sistēmiskai skaidrošanai.

Mūsdienu skatījumu uz sabiedrības procesiem būtiski ietekmē arī neiropsiholoģiskās atziņas par cilvēka uztveri, darbību un spēju attīstības iespējām. Piemēram, 1983. gadā ASV zinātnieks Gardners H. (Gardner, 1993), respektēdams neiropsiholoģiskās īpatnības, radīja teoriju, kas izceļ septiņas dažādas intelektu raksturojošas formas jeb spēju grupas. Tās izpaužas noteiktās prasmēs un to dotumi piemīt ikvienam cilvēkam.

H. Gardners tās nodēvējis par septiņām cilvēka inteliģencēm (sk.2.tab.).

2. tabula

H.Gardnera raksturotās cilvēka inteliģences un to raksturojums (Gardner, 1993).

<i>Inteliģence</i>	<i>Raksturojums</i>
Lingvāli verbālā	Veido pamatu dažādām valodas prasmēm
Loģiski matemātiskā	Ietver spēju spriest abstraktos simbolos un skaitļos
Vizuāli telpiskā	Ietver telpas uztveri un orientāciju telpā
Ķermeņa kustību	Priekšnosacījumi motoriskām kustību prasmēm

Muzikāli ritmiskās	Veido pamatu prasmēm, kurās ietilpst mūzikas uztvere un izpildīšana
Interpersonālā (starppersonu)	Ietver spēju rast kopīgo valodu ar citiem cilvēkiem, iejusties un izprast viņu rīcības motīvus
Intropersonālā (iekšpersoniskā)	Ir pašizpratnes un pašuztveres pamats

Apkopojot uzskatus par spēju veidiem, E.Maslo nodala piecas spēju grupas: kognitīvo, emocionālo, fizisko, voluntāro, sociālo un metakognitīvo (Maslo E., 2003), kas I.Tiļlas definētajā kompetences priekšmetiski saturiskajā struktūrā kļūst par spēju komponentiem (Tiļļa I., 2005).

E.Maslo secina, ka metakognitīvais spēju aspekts ietver spēju pašam plānot savu mācīšanos, to organizēt, regulēt un novērtēt savus panākumus, izprast veiksmju, neveiksmju cēloņus, rast problēmu risinājumus. Pie tam uzsverot, ka visi spēju komponenti ir savstarpēji saistīti un to attīstība nav iedomājama bez šo komponentu mijiedarbības (Maslo E., 2003, 15).

Zinātniskajā literatūrā kompetences izpratnē, tās interpretācijā pastāv viedokļu daudzveidība, kas raksturīga mūsdienu sabiedrībai. Tas ir izskaidrojams ar šī jēdziena popularitāti un lietošanu visdažādākajās jomās, lietojot un pielāgojot jaunus kontekstos. Piemēram, autore I.Boitmane (Boitmane I., 2006) savā darbā runā par kompetenču modeli saistībā ar personāla atlasīšanu un novērtēšanu. Jēdziens *kompetenču modelis* Latvijā ir samērā jauns, līdz ar to joprojām ir grūti definēt tā praktisko nozīmi un konstrukciju. Faktiski par kompetencēm tiek dēvētas cilvēka spējas, zināšanas un prasmes, kas savukārt tiek sadalītas pamata grupās, kuras sastāv jau no sīki definētiem konstruktiem jeb īpašībām. Kompetenču modeļu grupas tiek veidotas daudzpusīgas.

Autore uzsver, ka pamatā kompetenču modelis sastāv no četrām kompetenču pamata grupām:

- personības kompetences;
- procesu aktivitātes, vadības kompetences;
- profesionālās kompetences;
- saskarsmes, sociālās kompetences.

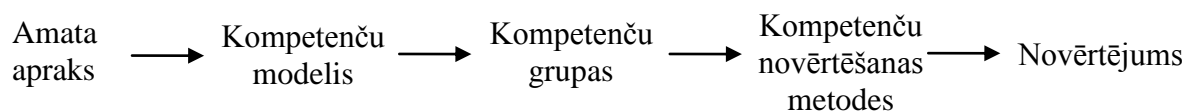
Personības kompetences visbiežāk raksturo tādas cilvēka personības īpašības kā raksturu, emocijas, pasaules uztveri, temperamentu, individuālā izziņas procesa (atmiņa, domāšana, uzmanība u.c.) īpatnības, personības identitāti un briedumu.

Vadības, procesu aktivitātes kompetences atspoguļo profesionālo kompetenču rezultativitāti un izpausmi praktiskajā darbībā. Vadības kompetences sadala divās apakškategorijās: ES vadības un MĒS vadības kompetences. ES vadības kompetences parāda spēju un prasmi organizēt savu profesionālo darbu, izmantojot efektīvus paņēmienus, lai darbu paveiktu ātri, radoši, savlaicīgi un kvalitatīvi. Savukārt MĒS vadības kompetences parāda, kā cilvēks iekļaujas komandā, cik veiksmīgi un ar kādām metodēm spēj vadīt pakļautos darbiniekus un ārējos procesus.

Profesionālās kompetences raksturo cilvēka darba pieredzi, darba laikā iegūtās prasmes un iemaņas, kā arī akadēmiskās zināšanas (izglītība, kursi, semināri, svešvalodas, datorprasmes u.c.) un to lomā profesionālajā pilnveidošanās procesā.

Saskarsmes, sociālās kompetences precīzi raksturo cilvēka saskarsmes īpatnības un uzvedību apkārtējā sociālajā vidē. Visbiežāk tā ir spēja pielāgoties un dibināt kontaktus ar apkārtējiem cilvēkiem, kā arī spēja saglabāt un kontrolēt saskarsmes lokā dalībniekus un iegūt pozitīvo atgriezenisko saiti.

Runājot par personāla atlasīšanas un novērtēšanas konceptuālo modeli, autore raksta par šādiem struktūras komponentiem, kas atrodas sakarībā un attīstībā (sk.1.att.)



1.attēls. Personāla atlases un novērtēšanas konceptuālais modelis

Katra kompetenču grupa aptver ļoti daudz dažādu atsevišķu prasmju un spēju. Autore piedāvā vācu autoru (Erpenbeck J., Scharnhorst A., 2005) kompetenču modeli (sk.3.tabulu).

3. tabula

Kompetenču modeļa struktūra (Erpenbeck J., Scharnhorst A., 2005).

Personības kompetences	Lojalitāte, tolerance, spēja uzņemties atbildību, spēja uzņemties atbildību par apkārtējiem cilvēkiem, par savu rīcību, spēja uzticēties un būt uzticamam, pašprezentācijas prasme, spēja patstāvīgi pieņemt lēmumus, prasme deleģēt atbildību, spēja uzņemties atbildību par finansēm u. c.
Procesu aktivitātes, vadības kompetences	Enerģija, gatavība izaicinājumam, gatavība uzņemties risku, mobilitāte, fleksibilitāte, prasme vadīt resursus (ārējos, iekšējos), iniciatīva u. c.
Profesionālās kompetences	Profesionālās zināšanas, profesionālās zināšanas atsevišķās jomās, vispusīgās zināšanas par globālām tirgus tendencēm, prasmi plānot komandā un patstāvīgi, profesionālās iemaņas darbam komandā un darbam vienatnē u. c.
Sociālās, saskarsmes kompetences	Saskarsmes iemaņas, prasme argumentēt, spriešanas spējas, prezentācijas prasme, prasme veidot sadarbību, prasme iepazīt cilvēkus (empātija), prasme uzstāties auditorijas priekšā, spēja motivēt, spēja pielāgoties, diplomātija u. c.

Nākamajā shēmā uzskatāmi parādītas visu četru kompetenču grupu mijsakarbības. Struktūrā uzsvērtas katras kompetences funkcionalitāte kopējā sistēmā un atsevišķi. Kompetenču modeļa autori izstrādājuši struktūru jeb kompetenču rāmi, kas palīdz saprast katras kompetences nozīmību un grafisko tendenci, tādā veidā atspoguļoti ikviena cilvēka spēcīgās un vājās puses, kas tieši parādās novērtēšanas procesā.

4. tabula

Kompetenču modeļu sistēma (Erpenbeck J., Scharnhorst A., 2005)

Lojalitāte	Ētika	Personības briedums	Prasme sevi vadīt	Spēja pieņemt lēmumu	Vēlme attīstīties	Enerģija	Mobilitāte
Ticamība	Atbildība par sevi	Kreativitāte	Atvērtība pārmaiņām	Prieks iesaistīties inovācijās	Spēja uzturēt slodzi	Gatavība risināt problēmas	Iniciatīva
Humora izjūta	Izpalīdzība	Gatavība mācīties	Integrēta domāšana	Optimisms	Sociālā pielāgošanās	Uz rezultātu orientēta rīcība	Mērķorientēta vadība

4.tabulas turpinājums

Sadarbība	Deleģēšana	Disciplīna	Uzticamība	Prasme sagatavot ierosinājumus	Atjautība	Neatmaidība	Konsekvence
Prasme risināt konfliktus	Vienotība	Prasme veikt uzdevumus	Spēja risināt problēmas	Orientācija uz zināšanām	Spēja analizēt	Spēja sistematizēt	Spēja argumentēt
Prasme strādāt komandā	Prasme organizēt dialogu	Vēlme eksperimentēt	Prasme konsultēt	Lietišķums	Paškritika	Uzticība	Sistemātiski metodiska darbība
Saskarsmes prasme	Prasme sadarboties	Prasme runāt	Izpratne	Spēja vadīt projektus	Rezultāta apzināšanās	Profesionālās zināšanas un iemaņas	Globāla izpratne, zināšanas
Prasme vadīt attiecības	Prasme pielāgoties	Pienākuma apziņa	Sirdsapziņa	Spēja mācīties	Profesionālā atzinība	Prasme plānot	Spēja apgūt radikāli jaunas iemaņas

4.tabulā atsevišķi izdalīta katra kompetenču grupa ar apakškompetencēm, kas savukārt sargrupētas pa četrām vienā. Rūpīgi izpētot grupas, redzams, ka katrā ir saistītas kompetences un to attīstības līmeņi. Savukārt koordinātu asis parāda, kā katru profesionāli aktīvu cilvēku iespējams novērtēt, nosakot viņa virzību, spēcīgākās puses, kā arī ar to, kuras kompetences ir dominējošās, lai personība sasniegtu atbilstošu darba rezultātu. Tādā veidā iespējams noteikt personības tipu – vai cilvēks orientēts uz profesionalitāti, uz zināšanām, uz saskarsmi, uz aktivitāti un vadību vai arī uz personības īpatnībām.

Hābermass (Habermas J., 1971, 1981) kompetences jēdzienu aplūko gan kā sociālo uzvedību, gan kā subjekta mijiedarbību. Zinātnieks modelēja kompetenci, skaidrojot cilvēka sabiedrisko būtību, traktēja kompetenci kā cilvēka spēju lietot apgūto darbībā. Kompetences jēdziena skaidrošanas kontekstā parādījās doma, ka pret cilvēkiem jāizturas vienlīdzīgi, jo visi ir līdzīgi. Kompetence ir tā, kas nosaka cilvēka divējādo dabu – cilvēka spēja kompetenti lietot apgūto un to pilnveidot. Tas nav atkarīgs no sociālās izcelsmes, dzimuma, rases vai kultūras konteksta, bet gan no tā, kāda ir cilvēka paša spēja darboties. Kompetences jēdziens netika izprasts kā zināšanas, prasmes un attieksmes kādā jomā, kuras ir uzkrātas, iemācītas un kuras var aktualizēt, bet gan kā spēja „apieties” ar zināšanām, prasmēm, esošām attieksmēm, tās lietot un pilnveidot.

Orsejs uzsver, ka no kompetences jēdziena lietošanas ikdienas dzīvē ir skaidrs, ka ar to saprot, spējas, kas nodrošina labāku, kvalitatīvāku darbību, lai sasniegtu personiski nozīmīgus mērķus (Orthey F.M., 2002, 5). Kompetence ir saistīta ar spēju kopu (individuālo potenciālu), kuru var iegūt dzīvesdarbībā un nemitīgi pilnveidot. Šī izpratne parāda cilvēka pozitīvo spēju, ņemot vērā konkrētus apstākļus, darboties dažādās dzīves situācijās.

Vairāki zinātnieki kompetences būtības skaidrojumos par galveno uzskata darbības subjektu (ar viņam nozīmīgiem mērķiem), kurš mūžilgi spēj pilnveidot savu potenciālu, izmantojot sniegtās iespējas. Jēdziena „mācīties - mācīties” parādīšanās zinātniskajā literatūrā sekmēja diskusijas par jaunas kompetences, subjekta orientētas integratīvas izpratnes veidošanos. Tātad atsākās mācīšanās kā mūžilga procesa vērtības izpratne. Gerds Mucs (Mutz G., 1995) norādīja, ka mūsdienu strauji mainīgajā realitātē nav paredzama situāciju daudzveidība, kādās cilvēks var nokļūt savas dzīves laikā, un tādēļ cilvēka darbībai nepieciešamo kompetenci nevar vairs uztvert standartizēti. Tā jāaplūko individuālajā līmenī, saistot ar neparedzamu un neviennozīmīgu veidošanās biogrāfiju. Līdz ar to, kā atzīmē Geislers un Orsejs (Geibler & Orthey, 1998), uz kompetenci sāka raudzīties no individualizācijas perspektīvas, saistot ar subjekta paša spējām mācīties, sazināties un sadarboties individualizētajā sabiedrībā (Holzkamp K., 1983).

Haidrihs uzskata, ka *kompetence* kā zinātniska kategorija, parādījās amerikāņu valodnieka Noema Čomska (Chomsky N., 1965) lingvistiskajā teorijā nevis kā audzināšanas ideāls, bet gan kā analītiska kategorija, lai izskaidrotu valodas dabiskās likumības, kas saistītas ar cilvēka spēju veidot, robežoties pamatelementiem neizsakāmi daudz teikumu, proti, valodu. Līdzās jēdzienam *kompetence* Čomskis lieto jēdzienu „*performance*”, jo tieši ar to izpaužas *kompetence*. Ar „*performanci*” autors saprot valodas lietošanu konkrētā situācijā (Chomsky N., 1965). Savukārt Annegrēta Aikhorste mēģina vispārināt *kompetences* kategoriju, uzsverot, ka „*kompetence* izsaka pamatotu lietpratību, darbības atbildību un spēju pieņemt brīvu lēmumu. Cilvēks ir uz to disponēts, bet kompetenci iegūst mācīšanās ceļā (Eickhorst A., 1998, 216). Zinātniece uzsver kompetenci kā subjekta darbības kvalitātes līmeni, saistot to ar lietpratību, patstāvību un atbildību.

Laika gaitā sarunvalodā un vairākos pētījumos – Bēme G.(2003), Hubers H. (Huber, 2001), Stabiņš J.(1998), Erliha S.(1999) u. c. – *kompetences* jēdziens arvien plašāk tiek saistīts ar profesionālās darbības jomu, tā akcentējot *kompetences* profesionālās darbības komponentu, kas ietver noteiktas nozares prasībām atbilstošas cilvēka spējas.

Piemēram, J.Stabiņš kompetenci aplūko kā spēju izpausmi gatavībā konkrētai profesionālai darbībai (Stabiņš J., 1998, 59), bet profesionālisma jēdzienu skaidro kā prasmi (Stabiņš J.,1998,45). Viņš ar to saprot „personības attieksmju un prasmju vienību, kas izpaužas dzīvesdarbības mērķu sasniegšanai un vajadzību apmierināšanai” (Stabiņš J., 1998, 29). Autors neuzsver zināšanu lomu šo mērķu sasniegšanai, bet akcentē tās būtiskās personības iezīmes, kas norāda uz gatavību dzīvesdarbībai, kas veidojas pedagoģiskajā procesā: „personības gatavība (konstruktīva un radoša dzīves vērtību izvēle), atbildība, pašapliecinoša darbība, kurai nepieciešama produktīva saskarsme”. Zinātnieks pauž domu par personības darbības kvalitātes dažādiem līmeņiem (patstāvības līmenis, patstāvības un atbildības līmenis), kā arī uzsver sadarbības un saziņas nozīmi *kompetences* attīstības veicināšanā. Autors domā, ka *kompetence* izpaužas profesionālismā un viņa izpratnē uzskatāms par profesionālisma komponentu, ko var izteikt šādā vienādojumā: profesionālisms ir *kompetence*, plus darbība.

Daži zinātnieki savos darbos profesionālo kvalifikāciju strikti atdala no *kompetences*, citi - kompetenci un profesionalitāti aplūko kopumā kā kompetenci, kurā nodalāmi trīs patstāvīgi līmeņi: *kompetence*, kvalifikācija un transfērs. Kompetenci kā globālu, integrētu profesionalitātes, radošās darbības un uzvedības rādītāju definē arī Erliha S. (1999, 9). Tātad teorētiskajos apskatos iezīmējies tendence *kompetences* jēdzienu sadalīt arvien sīkākās sastāvdaļās – komponentos, kam tiek piešķirts atsevišķas, patstāvīgās *kompetences* statuss.

Piemēram, dāņu profesors, P.Jorgensens nodala trīs patstāvīgās *kompetences*: profesionālo, mainīšanās un sociālo, uzsvērdams, ka ikvienā no *kompetences* veidiem ir būtiski paturēt redzeslokā personības elementu, kas nodrošina uzticību un personības veidošanos (Jorgensen P., 1992). Savukārt H.Apels nodala priekšmeta (konkrētas nozares saturiskās un metodiskās zināšanas), sociālo (prasmi strādāt ar dažādām sociālām grupām) un individuālo kompetenci (parāda, cik ticami un citiem pieņemami prot izvairīties no prasības un cik sekmīgi panākt tā īstenošanu (Apel H.J., 1999).

Vairāki zinātnieki – Hubers H. (Huber, 2001), Ļeontjevs A.A. (Леонтьев, 1979), Garleja R. (2003), Maslo E. (2003) kompetenci aplūko kā sociālpedagoģisko problēmu, to izvairzot kā pedagoģisku kategoriju un uzsverot termina pielietojuma nepieciešamību sociālajās zinātnēs. Mūsdienās ir īpaši svarīgi radīt iespējas ikvienam cilvēkam mācīties visu mūžu, lai viņš paplašinātu zināšanas, prasmes, attieksmes un piemērotos mainīgajai, sarežģītai un savstarpēji atkarīgai pasaulei. Tātad, kā uzsver Kons I., tieši socializācijas gaitā veidojas personība ar dažādām īpatnībām, kas to atšķir no citiem sabiedrības locekļiem (Kons I., 1969).

Būtiski piebilst, ka „mūsdienu izglītībā runā par kompetencēm kā par lielumu, kas iekļauj tās prasības, kuras izvirza moderna sabiedrība postmodernajā un multikulturālajā sabiedrībā, kur tradīciju loma pazeminās un arvien biežāk sastopamas neparedzamas situācijas” (Maslo E., 2003, 43). Šāda pieeja ļauj jēdzienu pakļaut mērījumiem, nosakot attiecīgās darbības jomas meistarības pakāpi.

Var redzēt, ka līdztekus vēlmei skatīt kompetences jēdzienu šauri profesionālā jomā, ir vērojama arī pretēja tendence - kompetences jēdzienu sistematizēt, jēdzieniski apvienot un skatīt kopsakarībā, ieviešot metakompetences jeb virskompetences jēdzienu. Piemēram, I.Tiļļa (TiļļaI., 2005,) īpaši akcentē procesu un rezultātu, kas veido sociokulturālo kompetenci kā metakompetenci, tajā iekļaujot:

- mācīšanās spēju kopu un pieredzi – pašattīstību;
- sadarbības spēju kopu un pieredzi – sociālizāciju;
- saziņas spēju kopu un pieredzi – kulturalizāciju (Tiļļa I., 2005).

Ignatjeva L. (Игнатъева L., 1999) metakompetences jēdzienu skaidro kā konkrētās kompetences virskomponentu, kas uzskatāms par jēdzienu sistēmu, kas nodrošina ikvienas darbības paškontroles, pašanalīzes, pašvērtējuma un pašpilnveides klātesamību.

Jāatzīst: lai gan saturiski kompetences jēdziens šajos pētījumos tiek globalizēts, procesuāli tas atkal nodalāms vairākos patstāvīgos komponentos.

Šajā kontekstā var secināt, ka ar kompetences jēdzienu personības vienotības izpratnē līdz šim tiek skaidrota spēja rīkoties īpašās, specifiskās situācijās, kas arī nosaka kompetences saturu. Šī spēja balstās uz zināšanām, pieredzi, attieksmi, tiek iegūta mācību laikā un izpaužas vērtībās un prasmēs kā gatavība dzīves darbībai.

Cits zinātnieks E. Kramiņš (Kramiņš E., 2005, 48) definē kompetenci kā „integratīvo personības īpašību, kas kvalitatīvi izpaužas kā individuāla attīstībā esošā zināšanu, prasmju, pieredzes un vērtību sistēma darbībā”.

Savukārt Kristiāna Hofa mēģina skaidrot kompetenci sistēmiskajā skatījumā. Kompetences kategoriju lieto, lai aprakstītu „kādas personas pašorganizācijas dispozīciju, spējas un pieredzi veikt kādu darbību” (Hof K., 2001, 152). Zinātniece akcentē, ka jāizšķir dažādi darbības veidi (garīgs, instrumentāls, komunikatīvs un refleksiīvs), līdz ar to uz kompetenci jāraugās kā uz darbības dispozīciju konkrētā mijiedarbības situācijā. Katram cilvēkam ir daudz resursu (zināšanas, pieredze, praktiskās iemaņas, individuālās spējas un intereses), un šos resursus viņš izmanto darbībās, kas norit konkrētā vidē.

Uzsverot subjekta individuālo nozīmību, kompetenci definē arī Bernadeta Kadīši „ar kompetenci bieži saprot spēju, zināšanu un attieksmju individuālo kombināciju, kas tiek lietota, lai sasniegtu kādu noteiktu mērķi” (Kadishi B., citēts pēc Volkfanga Hendriha/Hendrich, 2000, 33). Kompetence nosaka cilvēka darbības un izturēšanās veidu. Mācīšanās un refleksijas par to veicina kompetences attīstību un pilnveidošanos. Kompetence tiek aktualizēta, pamatojoties uz ārējo impulsu un iekšējo enerģiju kādā darbības situācijā. Autore mēģina ne tikai atklāt kompetences struktūru, bet arī sasaistīt tās veidošanās subjektīvo un objektīvo aspektu, kas ir nozīmīgs šā pētījuma kontekstā. Ar spēju kopu saprot katra individuālo potenciālu (Špona A., 2001, Maslo E., 2003). Pamatojoties uz minēto zinātnieku atziņām, var secināt: kompetence kā audzināšanas ideāls ir attiecināma uz subjektu. Tā ir ar darbību personiski nozīmīgu mērķu sasniegšanai, ar darbības kvalitāti. Lai gan zinātnieki min kompetences dažādus struktūrkomponentus, šajā kontekstā ir runāts par cilvēka individuālo potenciālu – pieredzē pamatotām spējām.

Vairāki autori uzsver, ka kompetence jāaplūko no subjekta veseluma pieejas, tādējādi arī var noteikt tās spēju grupas, kas nodrošina cilvēka potenciālu. Katram šis potenciāls ir unikāls, tāpēc arī kompetences būtības noskaidrošanai ir svarīgi uzsvērt tieši kā komponentu individuālo kombināciju. No sistēmiski konstruktivistiskā viedokļa kompetences

priekšmetiski saturiskā struktūra jāaplūko subjektīvā (spēju kopa, pieredze) un objektīvā aspekta (pieredzes gūšanas iespējas) mijiedarbībā.

Pēc I.Tiļļas domām (TiļļaI.,2005), kompetence kā *performance* atklājas gan procesuāli (spēju un iespēju potenciāls darbībā), gan rezultatīvi (darbības kvalitāte un pieredze). Autore uzsver, ka kompetences priekšmetiski saturisko struktūru veido divu komponentu mijdarbība. Pirmajā komponentā ietilpst individuālajā pieredzē pamatotas kognitīvās, emocionālās, voluntārās, fiziskās, sociālās un metakognitīvās spējas, kas ir cilvēka individuālais potenciāls. Otrais – pašpieredzes, citu un pasaules pieredzes gūšanas iespējas. Savukārt pašpieredzi veido personiski nozīmīgas zināšanas, dzīvesdarbībā iegūtās prasmes un attieksmes pret sevi, citiem un pasauli. Citu pieredze ir citiem nozīmīgas zināšanas, citus dzīvesdarbībā vērotās prasmes, citu attieksmes pret sevi, citiem un pasauli, bet pasaules pieredze – deklaratīvās un procesuālās zināšanas, daudzveidīgās dzīvesdarbībā lietojamās prasmes un daudzveidīgās pastāvošās attieksmju sistēmas.

Līdz ar to kompetence, kā audzināšanas ideāls ir pieredzes gūšanas iespējas pamatota spēju un pieredzes individuālā kombinācija. Procesuālajā izpratnē tā nepārtraukti pilnveidojas, jo spējas attīstās mūžilgi, pilnveidojas pieredze un rodas arvien jaunas pieredzes gūšanas iespējas.

Tāpat zinātniskajā literatūrā, aplūkojot kompetenci kā pedagoģisko problēmu, pastāv viedokļu daudzveidība tās interpretācijā. Galvenokārt par kompetenci runā saistībā ar prasmju teoriju un kvalifikāciju teoriju profesionālajā izglītībā. Jaunākajās zinātniskajās diskusijās parādās tendence strikti nošķirt kvalifikācijas un kompetences, attiecinot pirmās uz ārēji noteiktu prasību izpildi, bet otras – saistot ar subjekta, tā veseluma un pašorganizācijas izpratnes nepieciešamību. Vislielākā viedokļu daudzveidība zinātniskajās diskusijās sastopama par kompetences saturisko aspektu, nevis par tās būtību, parādot, kas ir kompetence un kādi ir tās struktūras komponenti. Tomēr sistēmiski konstruktivistiskajā izpratnē, pamatojoties uz šo zinātnieku viedokļiem, ir attīstāmas idejas par kompetences priekšmetiski saturisko struktūru un procesuālo būtību.

Latvijas Lauksaimniecības universitātes pētnieku grupa nodala termina „kompetence” lietojumu, uzsverot tās pareizrakstības četrus variantus angļu valodā un to tulkojumu atšķirības: „competences – prasmes”; „competence – lietpratība”; „competencies – spējas”; „competency – pārticība”. Pamatojoties Mansfīlda izvērtējumā, pētnieku grupa raksta, ka latviešu valodā tie tiek izmantoti gandrīz nemaināmi, kas rada neskaidrības (Bremze&Grasmane&Turusheva, 2004). Būtībā tiem ir dažāds pielietojums viens termins raksturo iemaņas, otrs – pienākumu, trešais – raksturīgo īpašību, ceturtais - nosauc darbību (Mansfield E., 1989, 1991).

Ja kompetence ir attiecināma uz subjektu, tā ir saistīta ar darbību personiski nozīmīgu mērķu sasniegšanai un ar darbības kvalitāti. Tam nepieciešama individuālā kombinācija (potenciāls) un pieredze, kā arī pieredzes gūšanas iespējas. Kompetence kā rezultāts – cilvēka darbības kvalitātes līmenis – izpaužas konkrētā darbības situācijā (*performance*).

Kompetence ir saistīta ar cilvēka darbību, tāpēc svarīgi noskaidrot kādas darbības teorētiskās nostādnes ir aktuālas sistēmiskajai izpratnei šā pētījuma kontekstā.

Darbības jēzienu 18.gadsimta filozofiskajā domā ieviesa Imanuels Kants, bet tikai 19.gadsimtā, sākot ar Fridriha Hēgeļa un Ludviga Feierbaha darbiem, kā arī to analīzi Kārļa Marksa „*Tēzes par Feierbahu*” parādījās kategorijas darbība formulējums, kurā ir akcentēta priekšmetiskā un garīgā vienotība darbībā. Šis formulējums ir aktuāls darbības kategorijas mūsdienīgai interpretācijai psiholoģijā.

Sociālajās zinātnēs darbību no sistēmiski teorētiskā viedokļa (kā vienotas funkcionālās sistēmas un struktūras uztveri) pamatoja Talkots Parsons (Parsona T., 1976) pagājušā gadsimta 50., 60.gados, saistot to veselumā un parādot mijdarbību starp uzturēšanas,

personas, sociālo un kultūras sistēmu. Viņaprāt, katras sistēmas darbību nosaka normas (prasības sistēmai). Darbība norit konkrētā situācijā, ar šo zinātnieks noteica sociālās sistēmas kā mijdarbības sistēmas.

Kritiskās psiholoģijas teorētiķis Klauss Holckamps uzsver, ka starp cilvēku un vidi pastāv dubultsaikne: „Cilvēki rada dzīvei apstākļus un vienlaikus tajos eksistē” (Holzkamp K., 1983, 9).

Daudzu darbības teoriju (analītisko, empīrisko, normatīvo, racionālo) pamatā, kā min Urzula Kristmane (Christmann, 1999), ir darbības kategorijas noskaidrošana. Neskatoties uz teoriju daudzveidību, zinātnieki ir vienojušies, ka to nosaka nevis viens, bet gan daudzi aspekti. Piemēram, Hansa Lenka izpratnē, „konstruktivistiskās pazīmes vai komponenti” (Lenk H., 1978, 286). Citi autori (Rubinšteins C., 1989; Ļeontjevs A.H., 1977; Greve W./Greve, 1994; Šhraiēre M./Schreier, 1997) darbībās definīcijās uzsver dažādus aspektus: intencionalitāti, mērķtiecību, apzinātību, noteiktību, kontroli, brīvu izvēli. Sergejs Rubinšteins, uzsverot cilvēka kā darbības subjekta lomu, apgalvo, ka „darbība ir cilvēka un apkārtējās vides, aktīvās, mērķtiecīgās mijdarbības forma, kuru rosinājušas vajadzības” (Rubinšteins S., 1973, 303). Ar mijiedarbību Ausma Špona saprot „divu vai vairāku sistēmu, to atsevišķo komponentu determinētu vienības izpausmi, kas dod jaunu kvalitāti, salīdzinot ar katru atsevišķu sistēmu vai tās komponentiem” (Špona A., 2001, 12). Savukārt darbība „ir fiziskā un garīga darba psihiskās aktivitātes un vitālās enerģijas izlietojuma vienība” (Špona A., 2001, 77). Vladimirs Krisko ar darbību saprot „cilvēka atsevišķu darbību kopu, kas virzīta uz viņu interešu un vajadzību apmierināšanu” (Krisko V., 1999, 176).

Holckamps no subjekta viedokļa uzskata, kā „darbība sava plašākajā nozīmē ir cilvēka dzīvesdarbība, apzināta un intencionāli plānota, virzīta uz subjektīvi nozīmīgo mērķi. Turklāt tā ir brīvā izvēlē un līdz ar to atbildīga par rezultātiem un konsekvencēm. Darbība ir saistīta ar gribu, apzināti iniciēta un kā tāda subjektīvi pārdzīvota. Emocijas, motivācija un domāšana kā psihiskās funkcijas atbalsta darbību” (Holzkamp K., 1986, 381).

Daudzās darbības teorētiskajās koncepcijās parādās kompleksuma un kopuma ideja. Tas nozīmē, ka dažādas atsevišķas darbības var izpausties vienā kompleksi apvienojošā darbībā, kurā starp atsevišķām darbībām un kopējo pastāv daļu un veseluma attiecības (Rēbains/Rehbein, 1977; Ekensbergers, Mičams /Eckensberger&Meacham, 1984). Šis princips sastopams teorijās par darbības regulāciju (Hakers/ Hacker, 1973; Volperts/Volpert, 1974; Esterraihs/Oesterreich, 1981, kas pamatojas uz Rubinšteina/Рубинштейн, 1989, Ļeontjeva,/ Леонтьев, 1977, 1983, Galperina/Галперин, 1985, kā arī Rasmusena J./Rasmussen, 1983) atziņām.

No darbības organizācijas viedokļa darbības norise ir uztverama kā noteiktā laikā noritošs, hierarhiski organizēts process, kas parāda starpmērķu (uzdevumu) un uzdevumu sasaisti. Darbības struktūras komponentu izpētei pievērsušies daudzi zinātnieki ir visai dažāda tās izpratne:

- Aleksejs Ļeontjevs (Леонтьев, 1977, 1983), kas min šādus darbības struktūrkomponentus: motīvs, mērķis, darbības akts;
- Lingarts I. (Лингарт И. 1970): nostādne, vajadzība, mērķis, risinājums, kontrole (funkcionāli strukturālā pieeja);
- Gaļina Ščukina (Щукина, 1982), Zoja Čehlova (2002): mērķis, motīvs, saturs, veidi, rezultāts (strukturāli procesuālā pieeja).

A.Špona raksturo darbības struktūru šādi: „Katrai darbībai ir noteikts mērķis, priekšmets, līdzeklis un produkts” (Špona A., 2001, 77). Katra darbības starpmērķa (uzdevuma) sasniegšanu sekmē darbības strukturēšana posmos, un ar to var pārbaudīt virzību uz mērķi.

No darbības struktūras viedokļa tai ir šādi komponenti:

motīvi – mērķis - darbības veidi un paņēmieni – rezultāts (produkts).

Darbību no procesuālās pieejas viedokļa raksturo šādi procesa posmi:

- *sagatavošana (darbības iniciēšana) – realizācija – novērtēšana.*

Zinātnieki D. Uznadze (Узнaдзe,1969) un A. Špona sagatavošanas posmā izdala psiholoģisko un praktisko gatavību darbībai, kur „psiholoģiskā gatavība ietver sevī darbības priekšmeta vajadzības, intereses un pienākumu mijattiecības ar darbības uzdevumu un mērķi” (Špona A., 2001,80). Savukārt praktiskā gatavība ietver darbības līdzekļu izvēli un plānošanu. Darbības realizācija nozīmē dažādu līdzekļu pielietošanu dažādās sociālās formās. Novērtēšana tas ir procesa novērtējums, kura rezultātā veidojas jaunas attieksmes, kas rada jaunas darbības vajadzības. Līdz ar viena darbības procesa cikla noslēgšanos uzsākas jauns darbības cikls. Katrs no šiem atsevišķajiem darbības procesa cikliem var būt par sākumu jaunam darbības mērķim, tādejādi atklājas darbības cikliskā koncentriskā būtība (Čehlova Z., 2002).

Lai noteiktu kompetences būtību sistēmiskajā izpratnē, pamatojoties uz teorētisko analīzi, darbības kategorija tiek lietota saturiski priekšmetiskajā un procesuālajā pieejā.

Ginters Albrehts un Hanss Joahims Bugenhagens pētījuši kompetenci kā potenciālu (spēju kopu), kas attīstās gan individuāli, gan grupā, pamatojoties uz iegūtajām zināšanām, prasmēm un dotumiem. Autori uzsver, ka spējas kā potenciāls, salīdzinot ar zināšanu elementiem vai zināšanu sistēmām, izpaužas tikai mijdarbībā un to attīstība nav iespējama bez komunikācijas. No minētā izriet, ka kompetence ir „spējas kā esošais potenciāls brīvai pašorganizētai mijdarbībai, operējot ar esošām zināšanām un prasmēm” (Albrecht&Bugenhagen), 1997, 25). No personības veseluma pieejas viedokļa autoru definīcijā netiek uzsvērtas attieksmju kā audzināšanas darbības mērķa nozīmība, jo tieši „attieksmes ir viens no cilvēka būtību raksturojošiem komponentiem” (Špona A., 2001, 57).

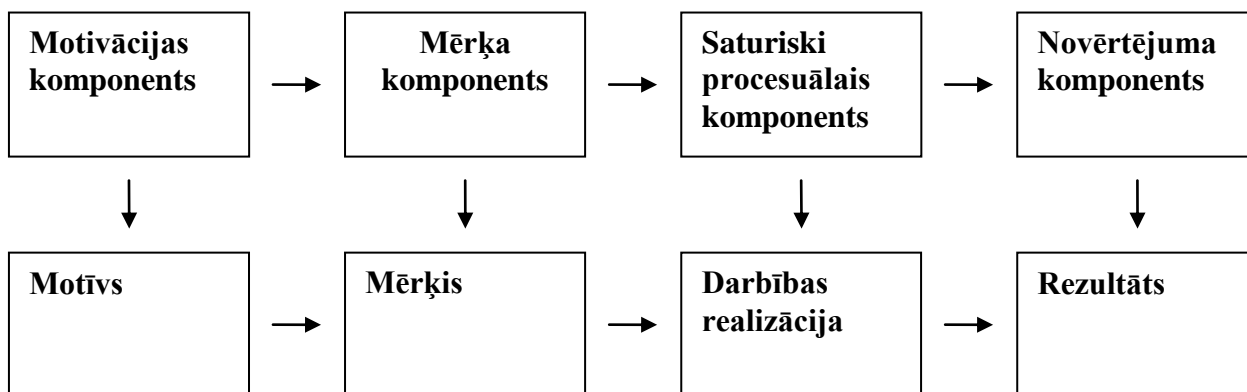
Savukārt Džons Erpenbeks un Folkers Haize uzsver: „Kompetence atšķirībā no citiem konstruktiem (kā prasmes, kvalifikācija) ir saistīta ar indivīda pašorganizācijas dispozīciju” (Erpenbeck & Heyse, 1999, 23). Attīstot šo domu, autori piebilst, ka „kompetence ir dispozīcijas noteikšana, tā ir subjekta centrēta, nav tieši nosakāma, bet konstatējama šo dispozīciju realizēšanas vērošanā un pašnovērtēšanā (Erpenbeck & Heyse, 1999, 24). No šo autoru atziņām ir attīstāma doma par kompetenci kā rezultātu un tās novērtēšanas iespējām. Zinātnieki pauž viedokli arī par kompetences priekšmetiski saturisko struktūru un tās saistību ar subjekta veseluma pieeju un procesuālo būtību: „Kompetence pamatojas uz zināšanām, to nosaka vērtības, tā izpaužas kā spējas – potenciāls, apvienojas pieredzē un realizējas ar gribu darbībā” (Erpenbeck & Heyse, 1999, 162). Autori, pētot kompetenci, atklāj tās būtību un struktūru no personības veseluma pieejas viedokļa. Ņemot vērā, ka „attieksmes izpaužas cilvēka vērtībās” (Špona A., 2001, 60), īpaši uzsvērt vērtības nebūtu nepieciešams. Nav skaidrs, ko autori saprot ar jēdzienu *pieredze*, jo pedagoģijā to definē kā „personas darbībā praktiski apgūto zināšanu, prasmju un attieksmju kopumu” (Pedagoģisko terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000,130), un zināšanas ir pieredzes struktūrkomponents.

Rezumējot iepriekš minētos teorētiski analītiskos secinājumus, var teikt, ka LPA studentu profesionālās fiziskās sagatavotības kompetences teorētiskais modelis ir pamatojams ar reālām darbībām. Ir zināms, ka iekšējai psihiskajai darbībai raksturīga tāda pati uzbūve kā praktiskajai darbībai (Рубинштейн С., 1973, 323).

Kompetence veidojas, mijiedarbojoties ārējai un iekšējai darbībai. A.Ļeontjevs (Леонтьев, 1977) uzsver ārējās darbības lomu, kas interiorizācijas procesā noved pie iekšējās darbības un psihisko procesu pilnveidošanās. Pats pārveidošanas process darbības iekšējā plānā notiek darbības gaitā. Tas nozīmē, ka ārējā darbība cieši saistīta ar iekšējo un pāriet tajā, kas arī raksturo kompetenci veikt darbību. Kompetence, savā attīstībā izejot vairākus posmus, pārvēršas personības integrālā īpašībā.

Šajā pētījumā *LPA studentu profesionālā fiziskās sagatavotības kompetence* tiek definēta kā *personības integrāla īpašība, kas ietver sevī motivācijas, mērķa, saturiski procesuālo un novērtēšanas komponentus fiziskās pilnveidošanas jomā, nepārtraukti attīstās darbībā, sadarbībā un saziņā un kvalitatīvi izpaužas kā šo procesu mijiedarbības rezultāts.*

2. attēlā var redzēt LPA studentu profesionālās fiziskās sagatavotības kompetences saturu atbilstoši darbības posmiem.



2.attēls. LPA studentu profesionālās fiziskās sagatavotības kompetences saturs atbilstoši darbības posmiem

Ar LPA studentu **profesionālās fiziskās sagatavotības kompetences vērtēšanas kritēriju** izvirzīšanu tiek saprasts kvalitatīvo un kvantitatīvo rādītāju kopums, balstoties uz kuru, iespējams izdalīt kompetences būtiskās īpašības, kā arī profesionālās fiziskās sagatavotības kompetences izpausmi darbībā.

Kvantitatīvie rādītāji dod iespēju novērtēt studentu profesionālās fiziskās sagatavotības kompetences izveidotās ārējās pazīmes (% no kopējā brīvā laika, kas ir atvēlēts fiziskajai pašpilnveidei, profesionālās kompetences pilnveidošanai, u.c.)

Kvalitatīvie rādītāji raksturo studentu profesionālās fiziskās sagatavotības kompetences iekšējos aspektus (subjektīvā mērķa izveide, vajadzību, motīvu izveide profesionālās kompetences pilnveidošanā, personības īpašības - aktivitāte, patstāvīgums, radošā attieksme; adekvāta pašvērtējuma izkopšana).

Motivācijas komponents LPA studentu profesionālās fiziskās sagatavotības kompetences sistēmā ieņem centrālo vietu, jo tas rosina studentu profesionālās kompetences pilnveidošanās procesu.

LPA studentu profesionālās fiziskās sagatavotības kompetences **motivācijas komponenta** kvalitatīvie rādītāji:

- vajadzība pēc profesionālās fiziskās sagatavotības pilnveidošanās;
- motivācija strādāt izvēlētajā profesijā.

LPA studentu vajadzība pēc profesionālās fiziskās pilnveidošanās ir ļoti svarīga, jo policijas darbinieku funkciju izpilde prasa labu veselību un pietiekami augstu profesionālo fizisko sagatavotību. Ja studentam ir iepriekšējā fiziskās aktivitātes pieredze, tad viņam vieglāk iekļauties profesionālās fiziskās sagatavotības kompetences pilnveidošanās procesā. Vajadzība pēc profesionālās fiziskās pilnveidošanās un motivācija strādāt izvēlētajā profesijā attīstās studiju laikā un iziet vairākus posmus savā attīstībā.

Tāpēc, svarīgi ievērot **pedagoģiskus nosacījumus** LPA studentu motivācijas komponenta veidošanās procesā:

- Sporta nodarbību profesionālā virzība;
- Līdzekļu (saturs, formas, paņēmieni) dažādība un to brīva izvēle, kā arī iespēja strādāt pēc individuālās programmas;
- Pietiekami augsts docētāja profesionālais līmenis (teorētiskā sagatavotība, kustību, ķermeņa kultūra, vispārējā kultūra utt.).

LPA studentu profesionālās fiziskās sagatavotības kompetences motivācijas komponents ir cieši saistīts ar **mērķa komponentu**, jo mērķa sasniegšana ir iespējama, ja tas ir papildīts ar nepieciešamu profesionāli nozīmīgu motivāciju. Svarīgi, ka mērķis ir subjektīvi nozīmīgs un pieņemts. Akcents uz studentu individuālās motivācijas attīstību, strādājot individuāli, sadarbojoties un sazinoties grupās, uzsverot profesionālās fiziskās sagatavotības kompetences nozīmi turpmākajā darbā.

LPA studentu profesionālās fiziskās sagatavotības kompetences **mērķa komponenta** kvalitatīvie rādītāji:

- iepriekšējās mācīšanās pieredzes skaidra apzināšanās un patstāvīgā mērķa izvēle;
- mērķtiecīgi noteiktas prioritātes.

Svarīgi ievērot **pedagoģiskus nosacījumus** LPA studentu mērķa komponenta veidošanās procesā:

- studentu mācīšanās perspektīvas nodrošināšana;
- daudzveidīgo apstākļu radīšana (modernas metodes pielietošana, jauno pieeju realizēšana studijās) topošo policistu profesionālās kompetences pilnveidošanā.

LPA studentu profesionālās fiziskās sagatavotības kompetences **saturiski procesuālais komponents** spēlē īpašu lomu, jo kompetences pilnveidošanās notiek darbībā un darbībā arī izpaužas. Studiju saturs ir atklāta un elastīga sistēma, kas atkarīga no katra studenta individuālā sociālkultūras konteksta. Studiju saturs ir autentisks, kas rosina studenta pieredzes paškonstruēšanu profesionālās fiziskās sagatavotības kompetences jomā. Daudzveidīgas interaktīvas metodes, augsti vērtējams darbs grupās speciālo uzdevumu izpildē, lomu spēles, video, darba situāciju analīze. Mācīšanās ir interaktīvs process un veidojas uz jau esošās pieredzes fiziskās aktivitātes jomā. Radošs process, balstīts uz sadarbību un komunikāciju studentu profesionālās fiziskās sagatavotības pilnveidošanā.

Saturiski procesuālā komponenta kvalitatīvie rādītāji:

- studentu aktivitāte studijās;
- patsstāvīgā līdzekļu izvēle mērķa realizēšanā;
- studentu patstāvīgums.

Svarīgi ievērot **pedagoģiskus nosacījumus** LPA studentu saturiski procesuālā komponenta veidošanās procesā:

- diferenciācijas un individualizācijas principu ievērošana;
- studēšanas rosinošās vides radīšana;
- studiju vides organizēšana un konkrētas priekšmetiskās darbības procesu modelēšana, lai nodrošinātu katra studenta mācīšanos, sadarbības un saziņas konstruēšanu.

LPA studentu profesionālās fiziskās sagatavotības kompetences **novērtējuma komponents** parāda, ko studenti ir sasnieguši savas studijas konstruēšanas procesā, kā ir mainījušies paši. Studentu profesionālās kompetences pilnveidošanās pamatā ir individuālo sasniegumu dinamika. Akcents tiek likts uz studentu pašvērtējumu. Profesionālās fiziskās sagatavotības kompetences pilnveidošanās process ir tik pat svarīgs, kā tās rezultāts. Novērtējot sasniegto, apzinoties vājās un stiprās puses, studenti nosprauž jaunus mērķus profesionālās fiziskās sagatavotības kompetences pilnveidošanās procesā.

Novērtējuma komponenta kvalitatīvie rādītāji:

- kritiski iegūtās pieredzes izvērtēšana;
- izmaiņas attieksmju sistēmā.

Svarīgi ievērot **pedagoģiskus nosacījumus** LPA studentu profesionālās fiziskās sagatavotības kompetences novērtējuma komponenta veidošanās procesā:

- procesa izvērtēšana un rezultātu pašnovērtējuma izvēles variantu piedāvājums;
- adekvāta pašvērtējuma veidošanās rosināšana.

Izsekojot kompetences kategorijas izpratnes attīstībai, iedziļinoties tās būtībā, secināms, ka šajā ziņā pastāv viedokļu daudzveidība, kas raksturīga mūsdienu sabiedrībai. Tas ir izskaidrojams ar kompetences popularitāti un lietošanu visdažādākajās jomās. Kompetences jēdziena skaidrojumu daudzveidība, lietojot un pielāgojot to jaunos kontekstos, rada kompetences būtības uztveršanas grūtības. Vienota izpratne šā jēdziena definīcijā ir visai nosacīta.

Analizējot *kompetences jēdziena izpratnes attīstību* var noteikt, ka tā mainījās atbilstoši mācību teorijas pamatnostādņēm:

- *Biheivioristiskā* - kā darbības apgūšana stimulētā mācību procesā (Skinner B.F., 1972);
- *Kognitīvā* - kā informācijas apstrādes (Bruner J.S., 1960; 1990; Piaget J., 1975, 1990);
- *Konstruktīvistiskā* – zināmā un nezināmā saikņu meklēšana un humānistiskās pedagoģijas kā pašrealizācijas iespēju nodrošināšana (Glaserfeld E., 1984; Mitschin H., 2002; Maslo E., 2003; Tiļļa I., 2005).

Zinātniskajā literatūrā kompetence ir lietota tik dažādās un atšķirīgās nozīmēs, ka nav tai vispārīgi pieņemtas definīcijas. Tomēr, skaidrojot kompetenci, vairāki zinātnieki vienojas par to, ka:

- kompetence ir saistāma ar subjekta spēju pašam organizēt savu darbību (Arnold R., 1977, u.c.);
- kompetenci iegūst mācoties (Arnold R., 1977, u.c.);
- kompetences izpratnes skaidrošana balstās uz personības attīstības veseluma pieeju (Roth G., 1996, Arnold R., 1977, Gudjons H., 1988, Špona A., 2001, u.c.);
- tā ir saistīta ar darbību, ar tās strukturālo un procesuālo izpratni (Parsons T., 1976, Holzkamp, 1983, Špona A., 2001, Čehlova Z., 2002, u.c.);
- kompetence kā rezultāts - cilvēka darbības kvalitātes līmenis - izpaužas konkrētā situācijā (Chomsky N., 1965, Groeben N., 1986, u.c.);
- augsta līmeņa kompetence var izpausties tikai tad, ja cilvēks saskāries ar sev nozīmīgu uzdevumu un ja viņš tic, ka var to veikt (Павен Д., 1999, u.c.).

Svarīgi uzsvērt, ka:

1) LPA studentu profesionālā fiziskās sagatavotības kompetence tiek definēta kā *personības integrāla īpašība, kas ietver sevī motivācijas, mērķa, saturiski procesuālo un novērtēšanas komponentu fiziskās pilnveidošanas jomā, nepārtraukti attīstās darbībā, sadarbībā un saziņā, kvalitatīvi izpaužas kā šo procesu mijiedarbības rezultāts* (autore definīcija).

2) LPA studentu profesionālās fiziskās sagatavotības kompetences pilnveide notiek pašattīstības un socializēšanās procesu mijiedarbībā. Profesionālās fiziskās sagatavotības

kompetences būtība atklājas mūžīgā spēju attīstībā, pilnveidojoties pieredzei un paplašinot tās gūšanas iespējas.

3) Veidojoties un pilnveidojoties mācīšanās, sadarbībā, komunikācijā, izejot visus darbības posmus, profesionālā kompetence pārvēršas personības integrālā īpašībā (Леонтьев А.Н., 1977).

4) Studentu profesionālās fiziskās sagatavotības kompetences veiksmīgākai veidošanai ir svarīga pedagoģisko nosacījumu ievērošana.

Pedagoģiskie nosacījumi:

- Sporta nodarbību profesionālā virzība;
- līdzekļu (saturs, formas, paņēmieni) dažādība un to brīva izvēle, kā arī iespēja strādāt pēc individuālās programmas;
- Pietiekami augsts docētāja profesionālais līmenis (teorētiskā sagatavotība, kustību, ķermeņa kultūra, vispārējā kultūra utt.);
- studentu mācīšanās perspektīvas nodrošināšana;
- daudzveidīgo apstākļu radīšana (modernas metodes pielietošana, jaunas pieejas realizēšana studijās) topošo policistu profesionālās kompetences pilnveidošanā;
- diferenciacijas un individualizācijas principu ievērošana;
- studēšanas rosinošās vides radīšana;
- studiju vides organizēšana un konkrētas priekšmetiskās darbības procesu modelēšana, lai nodrošinātu katra studenta mācīšanos, sadarbības un saziņas konstruēšanu;
- procesa izvērtēšana un rezultātu pašnovērtējuma izvēles variantu piedāvājums;
- adekvāta pašvērtējuma veidošanās rosināšana.

Par *psiholoģiskiem nosacījumiem* var spriest pēc studentu profesionālās fiziskās sagatavotības kompetences kvalitatīviem rādītājiem, kas ir raksturīgi katram kompetences komponentam:

- vajadzība pēc profesionālās fiziskās pilnveidošanās;
- motivācija strādāt izvēlētajā profesijā;
- iepriekšējās mācīšanās pieredzes skaidra apzināšanās un patstāvīgā mērķa izvēle;
- mērķtiecīgi noteiktas prioritātes;
- studentu aktivitāte studijās;
- patstāvīga līdzekļu izvēle mērķa realizēšanā;
- studentu patstāvīgums;
- kritiski iegūtās pieredzes izvērtēšana;
- izmaiņas attieksmju sistēmā.

LPA studentu profesionālās fiziskās sagatavotības kompetences pilnveidošanās ir iespējama arī analizējot un apkopojot ārvalstu pieredzi topošo policijas darbinieku izglītošanās procesā. Nākamajā nodaļā tiek aktualizēta uzmanība studentu profesionālās fiziskās sagatavotības kompetences saturam.

1.2. PROFESIONĀLĀS FIZISKĀS SAGATAVOTĪBAS KOMPETENCES SATURS LATVIJAS POLICIJAS AKADĒMIJAS STUDENTIEM

Policista profesija ir, bīstama un atbildīga. Tā izvirza papildus prasības gan policijas darbinieka teorētiskajai, gan praktiskajai, gan psiholoģiskajai un fiziskajai sagatavotībai. Ne katrs, kas izvēlās policista profesiju, ir spējīgs to apgūt un kļūt par kompetentu policistu. Runājot par „īsta policista” īpašībām, literatūrā var atrast tādas personības īpašības, kā izturība, jūtīgums, drosme, gatavība, inteliģence un daudz fiziskā spēka (Trautmanis N., 1993, 18). S.M.Bangtings uzsver šādas būtiskākas īpašības: izglītība, dzīvespriecīgums, labsirdība, pacietība, vērīgums, attieksme, fiziskā sagatavotība, līdzjūtība (Trautmanis N., 1993, 18).

Policijas darba īpatnība – policijas darbiniekam vienmēr ir jārikojas iepriekš neparedzētās, atšķirīgās un pat ekstremālās situācijās, jārikojas ātri un jāprot pieņemt pareizos lēmumus. Tieši šī īpatnība neļauj pieņemt absolūtus noteikumus, kas sniedz standarta atbildi, kā būtu katrā atšķirīgā situācijā jārikojas. Darbs ar sabiedrību prasa iecietīgu attieksmi, toleranci, ētisko normu un cilvēktiesību ievērošanu. Īpašu uzmanību jāveltī policijas darbinieka profesionālās ētikas izpratnei, kas savukārt, balstās uz vērtību izpratni. Ētikas principu ievērošana palīdz policijas darbiniekam ātri un adekvāti rīkoties ekstremālās situācijās. Šie principi jālieto kā pamats, vērtējot policista darbību (Meikališa Ā., 2007, 11).

Latvijā pašlaik ir tikai divas izglītības iestādes, kurās var iegūt policijas darbiniekiem nepieciešamo profesionālo izglītību, t.i., pamata izglītību Valsts Policijas (VP) policijas skolā un augstāko – Latvijas Policijas akadēmijā.

VP policijas skola realizē:

- arodizglītības programmu „Policijas darbs. Ierindas sastāva policists” (otrais kvalifikācijas līmenis). Mācību ilgums 1 gads;
- profesionālās vidējās izglītības programmu „Policijas darbs. Jaunākā komandējošā (instruktoru) sastāva policists”(trešais kvalifikācijas līmenis). Mācību ilgums 2 gadi.
- profesionālās tālākizglītības un pilnveides programmas.

Latvijas Policijas akadēmija realizē šādas studiju programmas:

- Pirmā līmeņa profesionālās augstākās izglītības studiju programma „Civīlā drošība un aizsardzība” (ceturtais profesionālās kvalifikācijas līmenis). Studiju ilgums klātienē plūsmā „A” ir 2,5 gadi, plūsmā „B” – 2 gadi, , neklātienē – 3 gadi. Plūsmā „A” tiek uzņemtas civilpersonas pēc vidējās izglītības iegūšanas, bet plūsmā „B” –Valsts policijas dienesta esošie darbinieki. Neklātienē tiek uzņemti tikai Valsts policijas dienesta esošie darbinieki.

- Profesionālā studiju programma „Tiesību zinātne” (uz pirmā līmeņa profesionālās augstākās izglītības bāzes). Studiju ilgums klātienē ir 2,5 gadi, neklātienē – 3,5 gadi.

- Maģistra akadēmiskā studiju programma ”Tiesību zinātne”. Studiju ilgums klātienē ir 1 gads, neklātienē – 1,5 gadi.

- Maģistra profesionālā studiju programma ”Tiesību zinātne”. Studiju ilgums ir 1 gads.

- Juridiskās zinātnes doktora studiju programma. Studiju ilgums: klātienē – 4 gadi; neklātienē – 5 gadi.

Pēcdiploma izglītības ietvaros realizē arī dažādas profesionālās kvalifikācijas celšanas programmas un profesionālās pilnveides licencētas trīs programmas.

Analizējot divu policijas izglītības iestāžu darbību, var secināt, ka pašreizējā policijas darbinieku studiju sistēma ir ilgstoša, līdz ar to nav pietiekoši efektīva un tai ir lielas izmaksas. Piemēram, VP Policijas skolā viens gads jāmacās, lai iegūtu tikai otro profesionālās kvalifikācijas līmeni, vai 2 gadi, lai iegūtu trešo profesionālās kvalifikācijas līmeni, kas pēc

būtības ir nepietiekošs kvalificēta un sarežģīta izpildītāja darba veikšanai policijā. Šāda darba veikšanai nepieciešams vismaz ceturtās profesionālās kvalifikācijas līmenis. Ceturtā līmeņa izglītību ir iespējams iegūt Latvijas Policijas Akadēmijā (LPA).

Spēkā esošā likumdošana pieļauj 2 gadus ilgas studijas ceturtā profesionālā kvalifikācijas līmeņa iegūšanai. Šobrīd policistam, lai iegūtu ceturto profesionālās kvalifikācijas līmeni, jāstudē LPA Koledžas izglītības nodaļā klātienē 2,5 gadi, plūsmā „A”, ja iepriekš VP policijas skolā nav iegūts otrais vai trešais profesionālās kvalifikācijas līmenis, vai 2 gadi plūsmā „B”, ja iepriekš VP policijas skolā iegūts vismaz otrais profesionālās kvalifikācijas līmenis 1 gadu ilgās studijās. Tātad kopējais studiju ilgums, lai klātienē iegūtu ceturtās profesionālās kvalifikācijas līmeni, ir 3,5 gadi. Ja pirms studijām LPA policijas darbinieks ir studējis VP policijas skolā 2 gadus un ieguvis trešo profesionālās kvalifikācijas līmeni un vēlas turpināt studijas klātienē 2,5 gadu garumā LPA Koledžas izglītības nodaļā, lai iegūtu ceturtās profesionālās kvalifikācijas līmeni, tad kopējais studiju ilgums būs vēl garāks, proti, 4,5 gadi.

Veiktie pētījumi LPA un ES valstu policijas izglītības pieredze rāda to, ka ceturtās profesionālās kvalifikācijas līmeni policists var iegūt trijos studiju gados, protams, intensificējot studiju procesu.

Pamatotas bažas rada vēl viena situācija, kad daudzi policijas darbinieki (tikai ne policista) profesionālo izglītību iegūst citās izglītības iestādēs, pārsvarā tajās, kur iegūst jurista kvalifikāciju. *Mūsdienu pasaules pieredze rāda, ka policijas darbiniekam jābūt īpašām zināšanām, prasmēm un iemaņām, kuras nav iespējams iegūt, studējot citās – ar policijas dienestu nesaistītajās - studiju programmās* (Meikališa Ā., 2007,109).

Policijas darbinieka izglītībai un profesionālajai sagatavotībai jāatbilst izglītības un profesijas standartiem. Diemžēl šobrīd Latvijā spēkā esošais policijas profesionālās izglītības modelis ir vairāk pielāgots jurista kvalifikācijas prasībām un tas nav uzskatāms par atbilstošu Rietumeiropā valdošajai izpratnei par policijas darbinieka profesionālo sagatavošanu. Policistu pamata izglītošanas ietvaros jādod iespēja pretendentiem saprast sabiedrību, policijas lomu sabiedrībā, ko var un ko nevar veikt tiesību aizsardzības iestāžu sistēma. Topošajiem policistiem būtu jāapgūst cilvēka uzvedības īpatnības un policijas rīcības metodes ar personām kritiskās situācijās, tieši šeit viņi sāktu apgūt policijas darba metodes un vērtības, kuras nepieciešamas jaunajai profesijai. Svarīga pamata izglītības programmas sastāvdaļa ir studiju prakse.

Šobrīd LPA realizētā pirmā līmeņa profesionālās augstākās izglītības studiju programma policijas darbā sastāv no trīs daļām: 1) teorētiskais kurss un tā ietvaros praktiskās nodarbības tipveida situācijās; 2) prakse policijas iestādēs, kuras laikā kadetam jāpapildina kā teorētiskās zināšanas, tā arī jāiegūst praktiskās iemaņas, tostarp arī nestandarta situācijās; 3) kvalifikācijas eksāmena kārtošana, kura ietvaros jāizstrādā un jāizstāvē kvalifikācijas darbs.

Ierindas sastāva policista profesijas standartā norādīto pienākumu un uzdevumu analīze viennozīmīgi liecina, ka jaunākajam kārtībniekam daudzās situācijās būs jāorganizē un jāvada citu speciālistu darbs, piemēram:

- sniedzot palīdzību personām, kuras cietušas likumpārkāpumu rezultātā, nelaimes gadījumos vai atrodas bezpalīdzības stāvoklī;
- apsargājot objektus; meklējot personas;
- aizturot un nogādājot likumpārkāpējus policijas iestādē;
- aizsargājot un konvojējot aizturētās un apcietinātās personas;
- regulējot ceļu satiksmi;
- pavadot un eskortējot satiksmes līdzekļus un citos gadījumos.

Policists ar otro vai trešo profesionālās kvalifikācijas līmeni, ko dod Valsts Policijas skola, nespēj kvalitatīvi veikt minētus uzdevumus.

Kvalificēts darbs nepieciešams standarta situācijās, kas pārsniedz vienkāršu uzdevumu veikšanu profesionālajā sfērā. Sarežģīts darbs ir grūti izprotams un, līdz ar to, grūti atrisināms. *Tāpēc nevar piekrist profesijas standarta autoriem un ekspertam, ka uzturēt publisko kārtību masu pasākumos, atklāt noziedzības nodarījumus, novērst likumpārkāpumus, meklēt likumpārkāpējus un veikt citus ierindas sastāva policista pienākumus nav sarežģīti, bet pietiek tikai to apmācīt rīkoties standarta situācijās* (Meikališa Ā., 2007, 110). Jaunākā komandējošā sastāva policista (kārtībnieka, nodaļas komandiera, ceļu policijas inspektora, konvoja un ieslodzījuma vietas priekšnieka, dežuranta palīga, jaunākā inspektora, inspektora kinologa) darbs ir būtiski sarežģītāks, un šiem darbiniekiem jau viennozīmīgi ir jāorganizē un jāvada arī citu specializētā valsts civildienesta ierēdņu darbs. Tādu darbību var uzdot veikt tikai speciālistam **ar ceturto profesionālās kvalifikācijas līmeni**, kuru var iegūt tikai LPA, apgūstot Koledžas izglītības nodaļā pirmā līmeņa profesionālās augstākās izglītības studiju programmu.

No iepriekš minētā izriet, ka ierindas sastāva policista un jaunākā komandējošā (instruktoru) sastāva policista profesijas standarti ir izstrādāti pretrunā ar Profesionālās izglītības likuma, Valsts civildienesta normām, kā arī neizriet no likuma „Par policiju” normām par policijas uzdevumiem, policijas darbinieka vispārīgajiem pienākumiem, pamatpienākumiem un papildpienākumiem.

Specializētā valsts dienesta ierēdņu - policijas darbinieku, robežsargu un Valsts ugunsdzēsības un glābšanas dienestā dienējošo – dienesta gaitas reglamentā iestrādāta norma, ka dienestā pieņem personas, kurām ir vismaz vidēja izglītība un kurām ir policijas darbam nepieciešamā pamata profesionālā sagatavotība. Personas, kurām nav nepieciešamās pamata profesionālās sagatavotības, var pieņemt darbā (nevis dienestā) par stažieri uz laiku līdz sešiem mēnešiem, un tām stažēšanās laikā jāiegūst policijas darbiniekiem nepieciešama pamata profesionālā sagatavotība. Latvijā pirmā līmeņa profesionālo augstāko izglītību sešos mēnešos nevar iegūt, jo Profesionālās izglītības likums nosaka, ka pilna laika studijas, lai iegūtu šeit minēto izglītību, nedrīkst būt īsāks kā divi gadi. Arī otrā un trešā līmeņa profesionālo kvalifikāciju Profesionālās izglītības likums nepieļauj iegūt sešu mēnešu laikā.

Policijas darbiniekam ir iespējas pilnveidot savu profesionālo kvalifikāciju dienesta laikā. 1997. gadā apstiprinātais Iekšlietu ministrijas un tās sistēmu iestāžu personāla profesionālās sagatavošanas koncepcijā iezīmētais policijas personāla kvalifikācijas paaugstināšanas modelis arī pašlaik ir pieņemams, jo tas atbilst Eiropas Savienības valstu praksei. Šo modeli vajadzētu pilnveidot, tiesiski sakārtojot dienesta gaitu policijā.

Policijas ierēdņa profesionalitātes pamatā ir sakārtota policijas darbības likumdošana atbilstoši Eiropas Savienības tiesību pamatprincipiem, zinātniski pamatota personāla atlase dienestam, saskaņā ar valsts izglītības standartu un profesijas standartu veikta profesionālā sagatavošana un dienesta laikā nodrošināta kvalifikācijas paaugstināšana (pārkvalifikācija).

Likums „Par policiju” (sk.31.pantu) Valsts policijas centrālajam aparātam uzliek par pienākumu realizēt vienoto policijas personāla politiku valstī, organizēt policijas darbinieku pamata profesionālo sagatavošanu un kvalifikācijas paaugstināšanu, bet teritoriālajām policijas iestādēm uzdod izraudzīties kandidātus mācībām Iekšlietu ministrijas sistēmas izglītības iestādēs. Policijas dienestā atļauts pieņemt personas, kuras beigušas Iekšlietu ministrijas sistēmas izglītības iestādes, bet, ja dienestā pieņemtas personas, kuras nav apguvušas policijas darbam nepieciešamo pamata profesionālo sagatavošanu, viņiem nav atļauts veikt dienesta pienākumus, bet nepieciešams uzsākt studijas Iekšlietu ministrijas izglītības iestādēs, kur var iegūt dienestam nepieciešams profesionālo fizisko sagatavošanu. Likums vairs neatļauj pieņemt dienesta policijā darbinieku un pielaist viņu pie pienākumu izpildes, ja nav apgūta policijas darbam nepieciešamā pamata profesionālā sagatavošana. Turklāt šādu pamata profesionālo sagatavošanu var iegūt tikai klātienē (pilna laika studijās).

Kāds profesionālās izglītības līmenis nepieciešams policijas ierēdņiem Latvijā? Likums „Par policiju” to nenosaka, bet saskaņā ar Valsts civildienesta likuma normām, ja šo jautājumu neregulē speciāls likums, tad jāvadās no vispārējām normām par valsts civildienestu. Valsts civildienesta likuma 7. panta trešais punkts nosaka, ka ierēdņa amata pretendents jābūt ar augstāko izglītību. Šī likuma pārējie noteikumi nenosaka nekādus izņēmumus attiecībā uz specializētā valsts civildienesta amata pretendentiem. Tāpēc specializētā valsts civildienesta ierēdņiem policijā jābūt vismaz ceturtajam profesionālās kvalifikācijas līmenim, kas atbilst pirmā līmeņa profesionālajai augstākajai izglītībai, kuru var iegūt tikai LPA.

Tādejādi ir pietiekams pamats uzskatīt, ka *esošā situācija policijas darbinieku profesionālajā izglītībā ir neapmierinoša* (Meikališa Ā., 2007, 111).

Esošās situācijas optimāls risinājums būtu, ja policijas darbinieku sagatavošana tiktu realizēta tikai vienā izglītības iestādē – LPA. Ceturtā profesionālā kvalifikācijas līmeņa iegūšana ir iespējama divgadīgā studiju programmā. Jau šobrīd LPA realizētā pirmā līmeņa profesionālās augstākās izglītības studiju programma „B” plūsmā paredz uzņemt policijas darbiniekus ar vismaz otro profesionālās kvalifikācijas līmeni (Meikališa Ā., 2007, 111).

Piektā profesionālās kvalifikācijas līmeņa studiju programmai jābūt paredzētai tikai vecākā komandējošā sastāva darbiniekiem. Šīs studijas būtu realizējamas divos gados. Tas dotu arī ievērojamu finanšu līdzekļu ekonomiju, pat līdz 1/3 no pašreiz policijas darbinieku izglītībai paredzētajiem līdzekļiem. Līdz ar to, policijas darbinieku izglītības sistēma būtu efektīvāka, ietaupītos līdzekļus varētu novirzīt darbinieku atalgojumam un zinātniskajiem pētījumiem.

LPA izstrādātās un piedāvātās *Valsts policijas darbinieku profesionālās izglītības sistēmas vīzijas mērķi ir:*

- Izveidot un iedarbināt mūsdienu demokrātiskās valsts principiem atbilstošu un uz mūžizglītības koncepciju un Boloņas deklarācijā noteiktajiem principiem balstītu policijas darbinieku efektīvu profesionālās izglītības sistēmu, kura nodrošinās kvalificētu policija darbinieku izglītību un viņu profesionālās meistarības attīstību.

- Turpināt Eiropas Savienības prasībām un policijas pamatvērtībām atbilstošu Valsts policijas personāla izglītību, kura ciešā sadarbība ar sabiedrību un ievērojot profesionālās ētikas normas, nodrošinās visiem Latvijas iedzīvotājiem personu un sabiedrības drošību, uzturēs sabiedrisko mieru, likuma varu un kārtību, aizsargās cilvēktiesības, novērsīs un apkaros noziedzību, sniegs palīdzību un kalpos sabiedrībai (Meikališa Ā., 2007, 112).

Valsts policijas pamatvērtības:

Partnerattiecības – cieša sadarbība ar sabiedrību ar mērķi atklāt un risināt sabiedrības drošības problēmas.

Ciena – cilvēku individuālo tiesību un goda cienīšana.

Godīgums – policijai savā darbībā, vadoties no profesionālisma un ētikas standartiem, jāiegūst sabiedrības uzticība.

Uzticība – policijai jānodrošina augstās kvalitātes pakalpojumu sniegšana sabiedrībai ar mērķi pilnveidot tās dzīves kvalitāti.

Sagaidāmie rezultāti realizējot LPA vīziju par Valsts policijas darbinieku profesionālās izglītības sistēmu:

1. Sabiedrība iegūs kvalitatīvus profesionālās policijas pakalpojumus, kuri balstīsies uz zinātniski pamatotu likumpārkāpumu novēršanas programmu, kā rezultātā paaugstināsies sabiedriskā drošība un tiks būtiski ierobežota noziedzība.

2. Sabiedrība iegūs mūsdienu demokrātiskās valsts tradīcijām atbilstošus policijas pakalpojumus, kuri dos iespēju tai pilnvērtīgi iekļauties Eiropas Savienības procesos.

3. Valsts policijas organizācijas un darbības pamatprincipi būs atbilstoši Eiropas Savienībā pamatprincipiem, kas noteikti Eiropas policijas ētikas kodeksā.

4. Valsts policija būs sagatavota ciešai sadarbībai ar citu Eiropas Savienības valstu policijas dienestiem kopīgo policijas operāciju realizēšanai publiskās kārtības uzturēšanā un cīņā ar starptautisko noziedzību un terorismu.

5. Visi policijas darbinieki tiks sagatavoti vienotas LPA realizētas izglītības sistēmas ietvaros un tiks iesaistīti pilnvērtīgā mūžizglītības sistēmā, kuras rezultātā policijas darbinieku profesionālā sagatavotība būs atbilstoša mūsdienu prasībām.

6. Efektīvāk tiks izmantoti valsts un pašvaldību finanšu, materiālie, tehniskie un cilvēku resursi.

7. Pilnveidojot un intensificējot LPA visa veida darbību augstas kvalifikācijas policijas darbinieku sagatavošanai, palielināsies iegūstamās profesionālās augstākās izglītības, veicamās zinātniski pētnieciskās darbības un realizējamās pēcdiploma izglītības rezultativitāte.

LPA mācību spēki pievērš lielu uzmanību ne tikai studiju satura pilnveidei, bet arī studiju formām un metodēm, īpaši uzsverot interaktīvās metodes, kuras veicina studējošo patstāvīgo darbību, attīsta spējas un prasmes spriest, argumentēt, prezentēt savu viedokli, diskutēt, pieņemt lēmumus.

Sabiedrības izglītība un attīstība LPA izpratnē nozīmē indivīdu un grupu savstarpējo saprašanos un sadarbību kopīgas valsts ietvaros, kuras pamats ir lojalitāte pret Latvijas valsti, apziņa, ka ikviena indivīda nākotne un personīgā labklājība ir cieši saistīta ar Latvijas valsts nākotni, tās stabilitāti un drošību.

Latvijas Policijas akadēmija savā darbībā balstās uz Boloņas deklarācijas prioritātēm, kas paredz līdz 2010. gadam radīt vienoto Eiropas augstākās izglītības telpu. Deklarācijas galvenie mērķi paredz izstrādāt sistēmu, kas ļautu viegli izprast un salīdzināt izglītības grādus, izstrādāt divu ciklu izglītības sistēmu (bakalauru un maģistru studijas), veicināt mobilitāti, sadarbību kvalitātes kontrolē Eiropas līmenī un nodrošināšanā.

Policista daudzfunkcionālā darbība atklājas vairākās jomās: projektēšanas, organizatoriskajā, vadības, komunikatīvajā, fiziskās sagatavotības un psiholoģiskajā. Aplūkosim profesionālās kompetences galvenās jomas policistu darbībā.

Nākamo policistu profesionālās kompetences veidošanās process norit docētāju un studentu sadarbībā, mijiedarbībā un studijās, saziņā ar docētājiem un grupas biedriem. Docētājs nodrošina studentam izvēles iespējas studijās, students pats aktīvi konstruē savu mācīšanās pieredzi, atbilstoši savām spējām un balstoties uz iepriekšējo pieredzi. Ar jēdzienu „mācīšanās pieredze” saprot studenta subjektīvi pārdzīvotās un reflektētās zināšanas, prasmes, attieksmes, kas realizējas veicot konkrētu darbību. Ar katru reflektētu pieredzi studentam pieaug gatavība jaunajai darbībai.

Pēc LPA studentu anketēšanas rezultātiem ir izceltas šādas svarīgākās policistu profesionālās fiziskās sagatavotības kompetences darbības jomas:

- komunikatīvā;
- fiziskās sagatavošanas - biomotoro spēju attīstība;
- šaušanas sagatavotība;
- tuvcīņas paņēmieni apguve.

Nākamo policistu darbība ir cieši saistīta ar spēju uzņemties atbildību sarežģītās situācijās, apzinoties un izvirzot sevi par līderi, kas spēj kontrolēt situāciju, veidot veiksmīgu komunikāciju ar likumpārkāpēju un izvairīties no ieroču pielietošanas. Ne katrs var uzņemties šādu atbildību, jo tam ir vajadzīgas vēl noteiktas personības īpašības, cieņa citu cilvēku vidū, konkrētas saskarsmes prasmes. Tomēr katram policijas darbiniekam jāzina, kas viņam jādara dienesta situācijā, jāapzinās līdzekļi mērķa sasniegšanai, jāprot realizēt iecerēto, ieaudzinot pozitīvas attieksmes sadarbībā ar cilvēkiem. Jāprot strādāt ar komandu, novēršot konfliktus, kā arī pašam strādāt komandā, vienojoties par stratēģisko un taktisko uzdevumu risināšanu. Jāsaskata cilvēka potenciāls katrā cilvēkā, attīstot tās un pievērst īpašu uzmanību tādām

īpašībām, kā iejūtība, iecietība, pieklājība, prasme uz klausīt, kā arī saziņas un sadarbības u.c. prasmēm. Topošiem policistiem pašiem nepārtraukti jābagātina sava pieredze.

Policijas darbinieku sadarbība ar sabiedrību izvirza noteiktas prasības sociālo prasmju apguvē.

- 1) izvēlēties adekvātus saskarsmes paņēmienus konkrētā situācijā;
- 2) uzturēt dialogu un sazināties ar dažādiem cilvēkiem (pēc statusa, izglītības, tautības u.c.);
- 3) strādāt komandā;
- 4) pārvaldīt svešvalodas.

Mūsdienu sabiedrībā policijas darbiniekam jābūt motivētam veidot pozitīvu saskarsmi ar cilvēkiem, jāsaskata līdzekļus labvēlīgas, produktīvas saskarsmes veidošanā. Policijas pārstāvji nevar risināt jautājumus bez sabiedrības palīdzības, tādejādi, prasme veidot konstruktīvu dialogu un pozitīvu kontaktu ir svarīgais nosacījums policistu sadarbībā ar sabiedrību. Dzīvojot daudz kultūru sabiedrībā, pieaug prasības policijas darbiniekam svešvalodu apguvē.

Policijas darbam jābalstās uz pamatprasību, kā jebkuram policijas darbiniekam, neatkarīgi no ieņemamā amata ir jāzina un jāprot veikt dienesta pienākumi un jābūt attiecīgām zināšanām, prasmēm un attieksmēm darbā. Policistam, pildot viņam uzticētos pienākumus, jārīkojas pārliecinoši, pateicoties augstam profesionālās kompetences līmenim, un pēc iespējas sekmīgāk jārisina konflikti. Tas arī atbilst tām iedzīvotāju vēlmēm, kas saistītas ar policijas darba kvalitāti.

Dzīvojot un strādājot sabiedrībā, konkrētā kultūrvidē, policijas darbinieks nemitīgi atrodas saskarsmē ar citiem. Lai izprastu saziņas būtību, kas ir uzskatāma par saskarsmes galveno pamatveidu, svarīgi sniegt saziņas teorētisko pamatojumu.

Kā psiholoģiska kategorija - saskarsme Latvijā ieviesta XX gs. septiņdesmitajos gados apzīmējot cilvēku mijiedarbības procesu. Pēc krievu psiholoģes G.Andrejevas domām, saskarsme ietver gan otra cilvēka uztveri un izziņu, gan arī sazināšanos un informācijas apmaiņu (Андреева Г.М., 2000, 272).

Viņa nodala trīs galvenos strukturālos saskarsmes aspektus:

- Komunikatīvais (saskarsme kā informācijas apmaiņa).
- Interaktīvais (saskarsme kā mijiedarbība).
- Perceptīvais (saskarsme kā savstarpēja uztvere).

Var pieņemt, ka saskarsme ietver konkrētus ietekmēšanas elementus, ar kuru palīdzību policijas darbinieks ne tikai nodod un saņem informāciju, bet arī cenšas panākt noteiktus mērķus: ietekmēt saskarsmes partneri (piem., likumpārkāpēju), saskaņot rīcību, ierosināt vai pārtraukt kādu no likumpārkāpēja darbībām.

Psihokulturālajā aspektā (Vigotskis L., 1960; Ļeontjevs A.N., 1997; Uznadze D., 2001, Plotnieks I., 1990 u.c.) tiek akcentēti kognitīvie procesi un tas, ka saskarsmē vienlaikus darbojas cilvēka intelektuālā, emocionālā un gribas sfēra.

Tāpēc saziņā, it īpaši policijas darbiniekam, tiek izvirzīta prasība rīkoties kā ar skaidriem faktiem, tā ar nepārprotamām jūtām un domām, kas kopumā veido informatīvo materiālu, kurš ar faktu, uzskatu un noskaņojumu palīdzību tiek ne tikai nodots saziņas partnerim, bet arī jaunradīts, precizēts un attīstīts.

Informāciju saziņas procesā iespējams nodot kā tiešās saskarsmes ceļā, tā arī ar tehnisko līdzekļu palīdzību, izmantojot dažādas saziņas formas (vēstules, ziņojumi, apraksti, sarunas, jautājumi un atbildes, diskusijas, lekcijas u.c.), kas arī notiek topošo policistu ikdienas studijās un praksē. Informatīvā iedarbība saturiski tiek īstenota ar pārliecināšanas, kritikas un citiem ietekmēšanas paņēmieniem, izraisot ar valodas un nevalodas līdzekļiem, savukārt noteiktas emocijas un izjūtas, ko noved saskarsmes partneri (komandas biedra vai likumpārkāpēja) pie vēlamā viedokļa vienošanās.

Sociālkulturālajā saskarsmes aspektā (Andrejeva G., 2000, Bandura A., 2000, Hofstede G., 1999; Maslo I., 2001; Omarova S., 1994; 2002; Špona A., 2001 u.c.) uzsvars tiek likts uz piederību sociālajai grupai (grupu izziņa, starpgrupu – individuālā izturēšanās, sociālā identitāte) un lomu attiecībām tajā, uz sazināšanās funkcijām - kontaktēšanos, identifikāciju un empātiju. Šīs funkcijas ir īpaši svarīgas policistu darbā, jo dzīvojot, strādājot sabiedrībā, sazinoties ar līdzcilvēkiem, ir nepieciešams izprast viņu dabu, iejusties citā cilvēkā, analizējot viņa uzvedību, rīcību, emocionālos pārdzīvojumus, u.c.

Galvenā un būtiskākā sapratīgā cilvēka (*Homo sapiens*) īpatnība ir meklējama tieši viņa sociālajā būtībā. Personības veidošanās ir dzīves attiecību pamats. Personības veidošanās ir tās darbības attīstība.

Darbības jēdziens sociālās psiholoģijas teorijās ilgu laiku tika aplūkots attiecībās „subjekts - priekšmets”, akcentējot „subjekta - objekta” mijiedarbību. Biheivioristiskās pieejas pārstāvji (Skinner B.F., 1972; Thorndike E.L., 1911; Дарвин Ч., 2001; Спенсер Г., 2002, u.c.) uzskata, ka indivīdam apkārtējās vides ietekmē piemīt iedzimta spēja reaģēt uz vides notikumu iedarbību un apgūt atbilstīgu uzvedības modeli. Tomēr šādā traktējumā saskarsmes partnerim ir liegta līdzvērtīga subjekta pozīcija. Tādā veidā tiek mazināta aktivitātes nozīme un netiek respektēta viņa individualitāte. Savukārt, policijas darbiniekam svarīgi veidot produktīvo saskarsmi „subjekts-subjekts” attiecībās, ievērojot saskarsmes partnera cilvēktiesības, ņemot vērā viņa individualitāti, kā arī piederību sociālajai grupai.

Nebiheivioristiskās orientācijas pārstāvji (Hall S., 1996; Kelley H.H., Thibaut J.W., 1978, u.c.) mijiedarbību skata guvumu un zaudējumu aspektā. Saskarsmi viņi galvenokārt analizē kā procesu. Tajā ir iesaistīti vismaz divi (līdztiesīgi) dalībnieki, kuri šajā procesā tiek determinēti atšķirīgi, un tādā veidā atklājas subjekta pozīcijās. Tāpēc var apgalvot, ka saskarsme sekmē dalībnieku individualitātes izpausmi. Sazinoties un sadarbojoties ar sabiedrības pārstāvjiem vai arī ar likumpārkāpēju policijas darbinieks var panākt daudz vairāk, nekā tikai nosodot un pielietojot represīvas funkcijas.

Saskarsmes mijiedarbības jeb integratīvais aspekts raksturo noteiktu darbības organizāciju, kur informatīvi komunikatīvā saziņas funkcija kļūst par svarīgu kopdarbības nosacījumu. Saziņa rada sadarbību, bet sadarbība jaunu saziņas saturu un formas.

Līdz ar to, saziņā tāpat kā saskarsmē var nodalīt divus mijiedarbības veidus:

- **Kooperācija** ir balstīta uz kolektīvismu un sekmē savdabīgus enerģijas izplūdumus, kas stimulē cilvēka aktivitāti un kopdarbību. Gala rezultāts parasti ir efektīvāks nekā vienkārša indivīdu darbības summa (Karpova Ā., Plotnieks I. 1984, 14).

- **Konkurence** ir mijiedarbība, kas balstīta uz individuālismu. Tā ir nežēlīgāka, jo viena guvums ir otra zaudējums (Plotnieks I., 1990, 21).

Iepriekš minēto teoriju kontenta analīze ļauj saziņu vērtēt kā cilvēku darbības veidu, kas virzīts uz savstarpējās sadarbības veidošanu un nepastāv pats par sevi. Saziņas procesā tiek virzītas „subjekta- subjekta” attiecības, kuras apzīmē kā interaktīvo saskarsmi ar saviem specifiskajiem uzdevumiem un funkcijām (Plotnieks I., 1990, 21). Policijas darbiniekam veiksmīgai profesionālās darbības veikšanai jāapzinās faktorus, kas ietekmē saziņu.

Balstoties uz mūsdienu sociālās psiholoģijas pētījuma priekšmetiem, var nodalīt faktorus, kas ietekmē saziņu:

- sociālās izziņas psiholoģijas centrā ir *cilvēks*.
- atsevišķus sazināšanās veidus pastarpina sociālā vide un *sociālās grupas*, kas tajā darbojas. Šajā aspektā cilvēki sazinās nevis vienkārši kā personības, bet gan pirmām kārtām kā noteiktu sociālo lomu pārstāvji (Predvičņijs G., Šerkovins J., 1978, 153).

- cilvēkam, dzīvojot noteiktā kultūrvidē, ir jāpārņem attiecīgās kultūras priekšstati un nozīmes, iekļaujot tos savos psiholoģiskajos procesos. Savukārt paši indivīdi ar savām psiholoģisko procesu īpatnībām spēj ietekmēt kultūrvidi, kurā viņi dzīvo.

- turpretim pasaulē aizvien pieaugošie globalizācijas procesi, sabiedrības struktūras nemitīga sarežģītšanās, strauja informācijas tehnoloģiju attīstība paplašina sazināšanās ietvarus. Tādā veidā saziņas realizācijā tiek iesaistītas arvien jaunākas un pilnīgākas tehnoloģijas (Kramiņš E., 2005, 25).

Tādejādi policijas darbiniekam, strādājot ar cilvēkiem, jāņem vērā konkrētu kultūrvidi, kurā viņš dzīvo, sociālo grupu, kurai viņš pieder. Šo faktoru apzināšanās un ievērošana atvieglos saziņas procesu starp policistiem un sabiedrības pārstāvjiem, veicinās produktīvāku sadarbību, balstoties uz cilvēktiesību normu ievērošanu. Svarīgi apzināties, ka sabiedrības pārstāvjus jāpieņem kā līdzcilvēkus un palīgus informācijas sniegšanā, realizējot saziņu „subjekts - subjekts” attiecībās, nevis kā potenciālos likumpārkāpējus.

Policijas darba profesionalitāti raksturo policista **profesionālā fiziskā sagatavotība**.

Literatūrā nav vienota viedokļa par jēdziena „profesionālās fiziskās sagatavošanas” nozīmi. Pastāv viedoklis, kā profesionālā fiziskā sagatavošana ir speciālo mācību iestāžu audzēkņu fiziskās audzināšanas obligāta sastāvdaļa un tās mērķis ir palīdzēt sagatavot nākošos speciālistus tālākai praktiskai darbībai (Liepiņš I., 1993). Tiek uzskatīts, ka profesionālajai fiziskajai sagatavošanai ir jāattīsta un jāpilnveido iemaņas, prasmes un speciālās īpašības, veicina cilvēka gatavību veiksmīgai profesionālai darbībai (Liepiņš I., 1993).

Maz speciālu pētījumu par policijas darba apstākļiem, kustību veidiem un psihiskās slodzes raksturu, kā arī šo profesiju pārstāvju piederību pie kādas no profesiju grupām. No vienas puses, viņiem jāiegūst profesionāli svarīgas kustību īpašības, bet no otras puses, iegūstot tikai speciālās iemaņas (piemēram, pašaizsardzības paņēmienus) nepieciešamības gadījumā topošie policijas darbinieki nevarēs efektīvi darboties, vāji vai nepietiekami attīstītu biomotoro spēju dēļ.

Pēc autores viedokļa, speciālā jeb profesionālā fiziskā sagatavošana ir studentu pašaizsardzības un tuvcīņas tehniski -taktisko darbību apguves process, kā arī topošo policistu psiholoģiskā sagatavošana šo darbību pielietošanā.

Jau XX gadsimta 20.gados sāka veidoties policistu speciālās fiziskās sagatavošanas sistēma. 1928.gadā tika izdota pirmā pašaizsardzības bez ieročiem grāmata.

Šajā grāmatā tika apkopota iekšlietu darbinieku pieredze situācijās, kad likumsargiem uzbruka un viņi aizturēja likumpārkāpēju, pielietojot pašaizsardzības paņēmienus bez ieročiem.

Turpmāko pašaizsardzību bez ieroča attīstību savā grāmatā atspoguļoja A.A.Harlampijevs. Viņš norādīja, ka pašaizsardzības paņēmieni pielietošana ir atkarīga no konkrētajiem apstākļiem, kas veidojas to pielietošanas brīdī, no likumsarga sagatavošanas pakāpes, kā arī likumpārkāpēja pareizu īpatnību (viltības, triku u.c.) novērtēšanas.

Autora rekomendācijām ir zināma vērtība, ko var efektīvi izmantot kaujas mācībā. Viņš izceļ dažas cīņas vadīšanas formas: uzbrukumu, vajāšanu, aktīvo aizsardzību, pretuzbrukumu, izlūkošanu un manevrēšanu. Bez tā visa, ir noteiktas cīņas vadīšanas metodes: pēkšņs uzbrukums, nomākt ar savu pārākumu, novājināt pretinieka spēkus, izaicinājuma novēršana, šīs taktikas metodes un formas lietderīgi izmantot likumpārkāpēja aizturēšanas situāciju modelēšanas izstrādē.

Tādejādi ir noteikts, ka šīs mācības vadošie speciālisti noteica pašaizsardzības mācībai nepieciešamību uz likumsargu prakses izpētes rezultātu bāzes ieviest šīs situācijas mācību procesā. Bet kompleksi un mērķtiecīgi pētījumi šo problēmu jomā nenotika. To var salīdzināt tikai ar cīņas un boksa teoriju un metodiku, kur gan sportistu sagatavošana ir tieši atkarīga no sportiskiem rezultātiem (piemēram, piedalīties sacensībās), gan visi zinātniskie pētījumi ir virzīti šī procesa efektivitātes paaugstināšanai.

Iekšlietu ministrijas pavēlēs un instrukcijās ir teikts, ka sarežģītu operatīvu situāciju apstākļos, ārkārtas situācijās, nereti iekšlietu darbinieki izrāda apjukumu un nevarību,

piekāpjas pašaizsardzības paņēmieni pielietošanas prasmē likumpārkāpēju priekšā. Tas liecina par likumsargu sagatavošanas sistēmas nepietiekošu efektivitāti, lai sekmīgi aizsargātos un aizturētu nepakļāvīgu likumpārkāpēju.

Tādēļ fiziskās sagatavošanas nodarbībās galvenā uzmanība jākoncentrē pašaizsardzības un profesionāli lietišķo kustību veidošanā, kas nodrošinātu policijas darbiniekiem fiziskajā un morāli psiholoģiskajā plānā izpildīt dienesta pienākumus jebkādos ikdienas apstākļos. Jābūt labai veselībai, teicamai fiziskajai sagatavotībai, noteiktām personības īpašībām.

Policija ir viena no valsts militarizētām vienībām un tajā var būt noderīga arī citu valstu fiziskās sagatavošanas pieredze.

Lielākās iespējas analizēt attiecīgās literatūras avotus ir bijušās PSRS, tagad Krievijā, izdotajos materiālos. Krievijas tiesību sargājošo institūciju darbinieku fiziskai sagatavošanai tiek pievērsta liela uzmanība (Акопов А.А., Миленик В.М., 2003).

Balstoties uz valsts ieinteresētību represīvo institūciju uzturēšanai varas funkciju nodrošināšanā, fiziskajai audzināšanai un sportam šeit tiek atvēlēti lieli līdzekļi. Izstrādātās programmas, kas atbilst izvirzītajiem uzdevumiem. Augstskolās ir obligātas četras fiziskās sagatavošanas stundas nedēļā (kopā 560 stundas visā mācību periodā), bet fakultatīvi studentam jānodarbojas kādā sporta veida sekcijā. Fiziskās sagatavošanas programmās ir paredzētas teorētiskās un praktiskās nodarbības. Četrgadīgo Iekšlietu ministrijas augstskolu programmā paredzētas 2., 4., 6. semestra ieskaite fiziskajā sagatavošanā, pēdējā gadā pirms izlaiduma jākārtu pārbaudījums.

No 1990. gada Krievijas speciālās milicijas skolās ar atzīmi tika vērtēti divi kursi: „Fiziskā sagatavotība” un „Sambo”. Gala pārbaudījumu kārtot var tikai tie studenti, kuri sekmīgi nokārtojuši ieskaite prasības un izpildījuši kontrolnormatīvus un prasības (5.tabula).

5. tabula

Fiziskās sagatavotības normatīvi Krievijas speciālās policijas skolas kursantiem

Radītāji	100 m	3000 m	Augstlēcš- ana, cm	Tāllēcšān, cm	Granātas mešana, m	Pievilksnās kārienā, reizes	Šķēršļu josla, sek., min.	Lokanība, cm
Vērtējums	Skriešana, sek., min.	Skriešana sek., min.						
Teicami	13,0 un ātrāk	10:30 un ātrāk	145 un vairāk	500 un vairāk	47 un vairāk	11 un vairāk	1:40 un ātrāk	+8 un vairāk
Labi	13.1-14.0	10:31- 11:00	130-144	460-469	No 40	7-10	1:41-1:50	No -4 līdz +8
Apmierinoši	14.1-14.5	11:01- 12:30	125-129	420-459	35-39	5-6	1:51-1:60	No -10 līdz -4

(Программа для специальных средних школ милиции, 2000).

LPA darbības sākumā fiziskās sagatavošanas studiju programmas pamatā bija Krievijas policijas skola izstrādātās programmas un kontrolnormatīvi. Bet turpmāk, paplašinot sadarbību ar citu valstu policijas mācību iestādēm, LPA pastāvīgi pilnveido tās.

Policistu profesionālās fiziskās sagatavošanas pilnveidošanas problēmu pēta vairākās pasaules valstīs: Anglijā, ASV, Francijā, Vācijā, u.c.

Lielbritānijas pieredze. Profesionālā fiziskā sagatavošana ir viens no nozīmīgākajiem ieguldījumiem, kas Apvienotajā Karalistē rada valstisku pieeju policijas darbam. Anglijā un Velsā ir daudzi nacionālie policijas profesionālās izglītības centri (National Police Training-NPT), kuros velta daudz pūļu policistu izglītībai atbilstoši visā valstī pieņemtiem standartiem. NPT arī kontrolē un nosaka reģionu profesionālās izglītības

programmas standartus un sniedz palīdzību policijas reģioniem, radot iespēju iegūt izglītību treneriem un instruktoriem, plānojot nodarbības, apstiprinot eksāmenus un piegādājot tālmācības materiālus.

Speciālisti būtisku uzmanību pievērš problēmai, kas saistīta ar uzbrukumu policistiem, kad viņi pilda dienesta pienākumus.

Vardarbībā pret policistiem Lielbritānija ieņem vadošo vietu Rietumeiropā. 90.gados ik gadus apmēram 14 tūkstoši uzbrukumi policistiem, kas pildīja dienesta pienākumus, tie kļuvuši par noziedznieku uzbrukuma objektu. Apmēram trīs tūkstoši no viņiem saņēma nopietnus miesas bojājumus. Angļu speciālisti uzskata, ka uzbrukuma briesmām lielāko tiesu ir pakļauti policisti, kas vienatnē pilda dienesta pienākumus. No vienas puses, policisti ātri reaģē uz dažādiem likumpārkāpumiem, bet, no otras puses, arī noziedznieki pilnveido savu darbību, paaugstinot savstarpējo kontaktu ātrumu, kas savukārt sniedz lielāku iespēju uzbrukt policistiem. Šī tendence nostāda profesionālās fiziskās sagatavošanas speciālistus nopietnas problēmas priekšā.

Tā kā angļu policistiem patruļdienesta pienākumu pildīšanas laikā ir liegts nēsāt šaujameroci, viņu sagatavošana darbībām, lai aizturētu likumpārkāpēju, rada sevišķu interesi. Atlase darbam policijā paredz kandidātu pienācīgu fizisko sagatavotību (tiek kārtots atspoles skrējieni, pievilksnās, skrējieni uz laiku), labu redzi, nedaudzos reģionos ir prasība attiecībā uz augumu (minimālais augums vīriešiem 172 cm, sievietēm 162 cm). Studiju laikā sevišķa vērība tiek veltīta paš aizsardzībai (pašiem jāprot sevi uzturēt pietiekošā fiziskajā formā). Faktiski līdz automatismam tiek apgūti desmit paš aizsardzības paņēmieni.

Viņu profesionālās fiziskās sagatavošanas pamatos ir cīņas sporta veidi (džudo, karatē un citi). Pēdējā laikā angļu policisti arvien biežāk pievērš interesi paš aizsardzības (sambo) cīņai. Angļu policisti, startējot pasaules čempionātos sambo cīņā ir izcīnījuši godalgotas vietas. Bez tam, sporta cīņas nodarbību laikā liela uzmanība tiek veltīta profesionāli lietišķai un speciāli taktiskai sagatavošanai likumpārkāpēja aizturēšanā gan patrolējot kājām, gan ar transporta līdzekli.

Skotijas policijas koledžas programma paredz vispusīgo fizisko sagatavotību, kuras pamatā ir specifisko policijas paņēmieni pilnveidošana uz augstas fiziskās kondīcijas bāzes. Iestājoties koledžā, topošiem rekrūšiem jākārtoti speciālus vingrinājumus, kas liecina par viņu fiziskās sagatavotības līmeni; bez tam viņiem jāveic stingru medicīnisko kontroli, ko skata policijas galvenais ārsts. Fiziskās sagatavotības pārbaude ietver šādus vingrinājumus:

- ķermeņa augšdaļas pacelšana sēdus no stāvokļa guļus uz muguras, nosaka atkārtojumu skaitu 1 minūtes laikā;
- roku saliekšana un iztaisnošana balstā guļus, nosaka atkārtojumu skaitu 1 minūtes laikā;
- no stāvokļa sēžot uz grīdas, noliekšanās uz priekšu pie taisnām kājām;
- no pamatstājas pāriet balstā guļus, pēc tam balstā tupus un atpakaļ sākuma stāvoklī. Nosaka atkārtojumu skaitu 1 minūtes laikā;
- jūdzes skriešana (Department of the army pamphlets. Army Formal School Catalog.-August, 1991; Program pilotażowego kursu specjalistycznego dla polijantow.- Legionowo, 1995).

Policijas koledžas studenti studiju laikā iziet militāro dienestu.

Policistu profesionālās fiziskās sagatavošanas problēmas ASV. Policistu profesionālās fiziskās sagatavošanas problēma ir aktuāla arī ASV. Federālā Izmeklēšanas Biroja (FIB) ikgadējās atskaitēs par noziedzības stāvokli valstī tiek dots sīks statistisks apraksts par uzbrukuma veidu policistiem un šo uzbrukumu apstākļiem.

Pēc policijas apakšvienības, kas apkalpo 78% valsts iedzīvotāju, datiem, ASV 1996. gadā bija reģistrēti 57 tūkstoši uzbrukumu policistiem. Vislielākais uzbrukumu skaits

policistiem, nodarot tiem dažādas pakāpes miesas bojājumus, tika izdarīts vidēji lielās un lielpilsētās, bet mazāk lauku apvidū. 83% visi uzbrukumi tika veikti bez šaujamerociem, 6% - pielietojot šaujameroci, kā arī 7% pielietojot dažādus bīstamus palīglīdzekļus (priekšmetus). No visiem uzbrukuma veidiem, kas tika izdarīti pret policistiem, 30% tika veikti pielietojot dažāda veida aukstos ieročus. Gandrīz 70% uzbrukumi ar šaujameroci tika veikti pilsētās un to piepilsētās. Šī tendence ir raksturīga arī cita veida bruņotiem uzbrukumiem.

Kā liecina amerikāņu speciālistu dati, 60% uzbrukumu notiek tumšā diennakts laikā (20.00 – 4.00), 50% no tiem laika posmā no pulksten 22.00 līdz pulksten 2.00 naktī. Trešdaļa uzbrukumu notiek, kad policisti ierodas notikuma vietā, 12%, kad likumpārkāpējus transportē un tur tos apcietinājuma vietā, 11% - pildot dienestu uz autoceļiem, 8% - aizdomās turamo personu apliecinošu dokumentu pārbaudes laikā, 23% - aizturot personu, kas jau ir nodarījusi smagu noziegumu, pārējie uzbrukumi tika veikti, kad likumsargi pildīja citus dienesta pienākumus.

Tiek norādīts, ka ASV 8% uzbrukumu policistiem tiek izdarīti, kad tie pilda dienesta pienākumus autotransportā (52% - vienatnē, 29% kopā ar pārinieku), 6% - izmeklētājiem un citiem operatīvajiem darbiniekiem un 10% - policistiem, kas izpildījuši dažādus dienesta uzdevumus.

Interesanti fakti par uzbrukumiem ASV policistiem un to apstākļu analīzes dati tiek minēti dažādos ārzemju izdevumos. Piemēram, 1996.gadā 19 cilvēki gāja bojā ģimenes konfliktu un huligānisko darbību regulēšanas rezultātā, kad uzbrucēji bija alkoholisko dzērienu iedarbībā, 17 - darbinieki gāja bojā, vajājot likumpārkāpējus, kas izdarīja ielaušanās zādzības, 15 – aizturot ceļu satiksmes noteikumu pārkāpušos autovadītājus, 10 – noskaidrojot aizdomīgo personību, 9 - uzbrūkot no slēpņa, 2 – saskarsmē ar psihiski slimu personu, 1 – pavadot ieslodzīto. No bojā gājušo policistu kopējā skaita, 68 - tika nogalināti pildot dienesta pienākumus dienesta automašīnā, 10 - pildot operatīvās izmeklēšanas uzdevumus, 13 – ārpus dienesta laika, mēģinot aizturēt noziedznieku.

ASV policijas dienesta fiziskā sagatavotība turpinās uz iepriekšējās mācību iestādēs iegūtā fiziskās sagatavotības līmeņa; profesijas augstais reitings sabiedrībā dod iespēju veikt nopietnu atlasi topošiem darbiniekiem (European tests of physical council of Europe Committee for the development of sport.-Second edition.-Strasbourg, 1993; Physical fitness training. Headquarters, department of the army.-Washington, DC, 30. September, 1992; (Department of the army pamphlets. Army Formal School Catalog. –August, 1991).

Ārvalstu speciālisti ir veikuši analīzi par noziedznieku izmantotiem līdzekļiem. Noskaidrots, ka 94,5% policistu gāja bojā, kad noziedznieki pielietoja tādus līdzekļus kā šaujameroci un 5,5% - pielietojot dažāda veida aukstos ieročus un autotransportu.

Tādejādi ASV speciālisti izšķir uzbrukuma apstākļu 4 grupas: **bez ieročiem, ar aukstiem ieročiem un dažādiem priekšmetiem, šaujamerociem un uzbrukuma nestandarto veidu (autotransportu).**

Apzināts, ka tikai 29,7% policistu spēja pielietot šaujameroci pret noziedznieku. No 91 bojā gājušā policista - 89 bija vīrieši un 2 sievietes, 31 no viņiem policijā dienēja no 1 līdz 5 gadiem, 30 – no 5 līdz 10 gadiem un 26 – vairāk nekā 10 gadus.

Veicot ikgadējo uzbrukumu policistiem apstākļu analīzi, kā arī noziedznieku aizturēšanu, ASV speciālisti meklē arvien **jaunākas profesionālās fiziskās sagatavošanas pilnveidošanas formas un metodes.**

Francijas policistu fiziskās sagatavošanas pieredze. Arī franču speciālistu redzeslokā atrodas iepriekš minētā problēma. Pildot dienesta pienākumus, vidēji gadā iet bojā 5 policijas darbinieki.

Ik gadu palielinās policistu dažāda smaguma ievainojumu skaits: 1990. – 976; 1991. – 1004; 1992. – 1126; 1993.- 1276- šādi gadījumi.

Par galveno policistu traumatisma palielināšanās iemeslu franču speciālisti uzskata likumsargu **nepietiekošu profesionālo fizisko sagatavotību**. Profesionālās meistarības paaugstināšanas nolūkā 1994. gadā tika izstrādāts aizturēšanas speciālās taktikas metodiskais līdzeklis, ko izplatīja pa visiem policijas komisariātiem. Šajā līdzeklī tiek noteikta likumsarga darbības kārtība četrās galvenajās aizturēšanas situācijās: **aizdomīgas personas aizturēšana, darbības pārmeklējot aizturamo personu un rokdzelžu uzlikšana, apturot aizdomīgo autotransportu, apsargājamo objektu signalizācijai nostrādājot**.

Šajā nolūkā visiem operatīvo dienestu darbiniekiem tiek rīkotas „drošības nedēļas”, kuru laikā tiek modulētas dažādas situācijas – kontakti ar aizdomās turamiem likumpārkāpējiem, pielietojot mūsdienīgus tehniskos līdzekļus, kas ļauj sīki izanalizēt policistu tipiskās kļūdas.

Speciālisti izvirza arī prasības **normatīvo aktu pilnveidošanā**, saistībā ar policista tiesību paplašināšanu fiziskā spēka pielietošanas gadījumos, aizturot aizdomīgas personas un likumpārkāpējus.

Tiek skatīts jautājums par policistu kandidātu fiziskās sagatavotības līmeņa paaugstināšanu.

Vācijas pieredze profesionālā fiziskā sagatavošanā. Vācijā arī tiek veikts liels darbs, pētot likumpārkāpēja aizturēšanas gadījumus, kā arī uzbrukumus policistiem.

Vācijā topošo policijas darbinieku studijās plaši izmanto moduļu sistēmu. Moduļu studiju pamatprincips „mācīes darot” nodrošina teorijas un prakses vienotību.

Modulējot nodarbības, tiek plānotas vairākas stundas, kuras ietver sevī komplekso policijas darbinieka darbības pielietošanu, kura tiek vērtēta atbilstoši likumiem un instrukcijām, kā arī māca pielietot ieroci vai speciālos līdzekļus (steku, roku dzelžus, vairogus utt.), prasmi adekvāti novērtēt situāciju un atbilstoši pielietot /nepielietot fizisko spēku un paņēmienus, psiholoģisko noturību un personīgo savaldību. Liela uzmanība ir veltīta nodarbībām komandā vai grupās. Lai sadarbība komandā būtu veiksmīga, katrai atsevišķai darbībai jāpasniedz noteiktu izpildes līmeni. Pieredzējušie docētāji palīdz uz vietas atrast optimālo risinājumu konkrētai standarta situācijai, kuras ir iepriekš izstrādātas, piemēram, automašīnas apturēšana ar bruņotiem likumpārkāpējiem, sabiedriskās kārtības traucēšana uz ielas utt. Situāciju analīze notiek pārējo studentu klātbūtnē, kas ir aktīvi novērotāji, aculiecinieki un iegūst pieredzi, mācoties uz citu kļūdām.

Vācijas policijas skolās izstrādāti palīg līdzekļi (metodiskas norādes, vingrinājumu kompleksi) fiziskās audzināšanas docētājiem (Jager Klaus, 1992).

Studentu fiziskās sagatavotības līmenis netiek vērtēts ar atzīmēm, bet norādīts zemākais sasnieguma līmenis, kas atbilst profesionālajām vajadzībām. Studiju procesā studentiem ir piedāvāta sporta aktivitāšu brīva izvēle, bet ar profesionālo ievirzi, piemēram, peldēšana un slīcēju glābšana, speciāli organizētie izturības treniņi, ķermeņa formu veidošana un korekcija, dažādas sporta spēles un rotaļas. Plaši tiek pielietotas dažādas stafetes, rotaļas ar cīņas elementiem, rotaļas ar ķeršanu un skriešanu, spēles ar vairākām bumbām, kā arī sporta spēles (futbols, handbols, regbija) ar mainītiem noteikumiem.

Vācu speciālisti ir izstrādājuši policijas patruļdienesta darbinieku speciālu metodisku līdzekli – rokasgrāmatu par likumpārkāpēja aizturēšanas tehniski taktiskām darbībām.

Šajā policistu rokasgrāmatā ir izceltas 5 galvenās sadaļas: konfliktu pārvarēšana, komunikācija, taktika un paš aizsardzība, šaušana – nešaušana un tuv cīņa, aizturēšanas likumība. Šā līdzekļa galvenais saturs ir dažādu aizturēšanas un paš aizsardzības situāciju modelēšana. Galvenā uzmanība vērsta kompleksai apguvei, kas iekļauj gan aizturēšanas tehniku un taktiku, gan policistu savstarpējo sadarbību un likuma ievērošanu aizturot likumpārkāpēju.

Līdzeklis ietver šādas moduļu situācijas:

- aizturēšana stāvus, gan sēdus stāvoklī (uz krēsla, uz zemes),

- aizdomās turamo personu dokumentu pārbaude,
- likumpārkāpēju grupas aizturēšana,
- pārmeklēšana un roku dzelžu uzlikšana,
- likumpārkāpēja asins analīzes ņemšanas procedūras nodrošināšana,
- aizturamās personas pavadīšana un ielikšana mašīnā.

Pašaizsardzības tehnikas apguves laikā galvenā uzmanība tiek vērsta sāpju un žņaugšanas paņēmieni apgūšanai, guļus stāvoklī, gan sēdus, aizsardzībai un sitieniem.

Tātad varam secināt, ka attīstītāko ārvalstu speciālisti lielu uzmanību velta likumpārkāpēju uzbrukuma dažādu situāciju analīzei, kā arī viņu aizturēšanas efektivitātei. Policistu mācīšanās pilnveidošanā tiek veikti kompleksie pasākumi, pamatojoties uz dažādu uzbrukuma situāciju modelēšanu, kas bieži sastopams praksē.

Ārvalstu speciālisti izšķir modulēšanas 4 pamata situāciju grupas: bruņota likumpārkāpēja uzbrukums, ar auksto ieroci vai ar priekšmetu bruņots likumpārkāpēja uzbrukums, ar šaujameroci bruņots likumpārkāpēja uzbrukums, kā arī individuāla un grupu darbība, bez tam liela sadaļa veltīta šo jautājumu teorētiskajai sagatavošanai.

Ārvalstu prakses analīze norāda, ka citu valstu fiziskās audzināšanas pieredzi var veiksmīgi izmantot arī mūsu valsts policistu profesionālās fiziskās sagatavošanas procesā.

Policistu fiziskās sagatavošanas procesā svarīgākais mērķis ir lietišķo prasmju un iemaņu apguve, kuras nepieciešamas iekšlietu darbiniekiem profesionālo pienākumu izpildē, t.i., radīt apstākļus, kas palīdz policijas darbiniekiem kļūt par fiziski stipriem, izturīgiem, spējīgiem enerģiski rīkoties sarežģītās situācijās. Šādu darbinieku profesionālās kompetences neatņemama sastāvdaļa ir zināt un prast spēka un speciālo līdzekļu lietošanas paņēmienus, spēt ātri pārvarēt dažādus šķēršļus jebkurā diennakts laikā.

Fiziskās sagatavošanas jomā LPA studentiem jāprot:

1. Rūpēties par savu veselību;
2. Izturēt darba pārslodzi un dinamiku;
3. Nepārtraukti paaugstināt fiziskās sagatavotības līmeni, savas biomotorās spējas.

Policistu darbība bieži norit ekstremālās situācijās un ir saistīta ar likuma pārkāpējiem, noziedzniekiem. Policistu darba specifika prasa no viņiem emocionālo stabilitāti, psiholoģisku līdzsvarotību, sadarbojoties vai aizsargājot citus un sevi dzīvei bīstamās situācijās. Īpaši psiholoģiskā sagatavošana ir vajadzīga situācijās, kad nepieciešams izlemt šaut vai nešaut. Policistu psiholoģiskā sagatavošana noris arī studentu fiziskās sagatavošanās procesā.

LPA ir izstrādāti policista spēka paņēmieni un speciālo līdzekļu pielietošanas tehnika, kā arī tās efektivitātes (racionalitātes, drošības) rādītāji.

Lai spēka paņēmienus varētu pielietot reālos apstākļos, tiem jābūt taktiski pareiziem, lai, sasniegtu mērķi, tiem jāatbilst noteiktiem *kritērijiem*:

- tiem jābūt, vienkāršiem, pakāpeniskiem, viegli apgūstamiem un ātri pielietojamiem pat spēcīga stresa apstākļos;
- tiem jābūt efektīviem neatkarīgi no policista izmēriem, fiziskā spēka, vai dzimuma un apstākļiem, kuros tos pielieto;
- tiem jāpamatojas precīza ķermeņa anatomiskās uzbūves un biomehānikas izpratnē;
- tiem jābūt plašas un daudzpusīgas sistēmas sastāvdaļai, bet tai savukārt ir jādod policistam iespēju pielietot paņēmienus atbilstoši pretestībai;
- pakāpeniski palielināt pielietojamo spēku vai arī bez zaudējuma atstāt sadursmi, ja neizdodas kontrolēt situāciju;

- attaisnot savas darbības, kas nepieciešamas, reaģējot uz briesmām (Želvis J.,1997).

Policistam ir jāizprot starpība starp tiem paņēmieniem, kurus viņš ir spējīgs pielietot, un kurus ir atļauts izmantot. Jaunākie un ātri pielietojamie atļautie paņēmieni sniedz maksimālas iespējas apspiest pretestību ar minimālām pūlēm taktikas un likuma robežās. Tie ir aizsardzības, uzbrukuma un aizturēšanas paņēmieni.

Policijas darba specifika prasa, lai sporta nodarbības tiktu organizētas sarežģītākos apstākļos (ārpus telpām un jebkuros laika apstākļos), bet lietišķo kustību izpilde un to pārbaude notiktu mākslīgi pasliktinātās situācijās, kas maksimāli tuvinātos reālajam dienesta procesam un prasībām.

Policijas darbinieka profesionālajai kustību darbībai piemīt daudzveidīgs raksturs, kurš ir atkarīgs no specifisko funkciju izpildes.

Biomotorās spējas (fiziskās īpašības) – **cilvēka spējas veikt dažādas kustības** (pacelt smagumu, noskriet noteiktu distanci, pārvarēt šķēršļi). Kustību izpilde saistīta ar vienu vai otru fizisko īpašību izpausmi.

Ātrums ir cilvēka spēja veikt darbību minimālā laika periodā. Sportā izšķir vairākas ātruma izpausmes formas: atsevišķas kustības ātrums, kustību biežums jeb temps un kustību reakcijas ātrums.

Spēks ir cilvēka fiziskā spēja ar muskuļu piepūli pārvarēt ārējo pretestību, deformēt vai pārvietot dažādus ķermeņus. Visa ķermeņa muskuļu kopējo spēku raksturo **vispārējais spēks**, un to attīsta vispusīgās fiziskās sagatavošanas procesā. Vispārējais muskuļu spēks var izpausties statiskā un dinamiskā režīmā. Cilvēka **ātrspēka** spējas var izpausties kā eksplozīvais spēks. **Specifiskais spēks** ir spēks, kuru uzrāda muskuļi katram sporta veidam raksturīgajās kustībās atbilstoši specifiskajām prasībām. **Spēka izturība** ir cilvēka spēja pretoties nogurumam, ilgstoši veicot spēka vingrinājumus. **Absolūtais spēks** – maksimālais spēks, kuru cilvēks uzrāda kādā kustībā. **Relatīvais spēks** – absolūtā spēka attiecība pret cilvēka ķermeņa masu. **Spēka rezerve** – atšķirība starp absolūto spēku un nepieciešamo spēku sacensību apstākļos.

Koordinācija ir cilvēka spēja apgūt jaunas kustības un ātri pārveidot tās atbilstoši mainīgo apstākļu prasībām, nodrošinot to precizitāti, efektivitāti un atbilstību specifiskajam darbības mērķim.

Lokanība ir cilvēka muskuļu un locītavu spēja veikt kustības maksimālā amplitūdā jeb apjomā. Sportā lokanības izpausmes formas ir vispārējā lokanība, speciālā lokanība, statiskā lokanība, ballistikā lokanība, dinamiskā lokanība, aktīvā un pasīvā lokanība.

Izturība ir cilvēka organisma spēja pretoties nogurumam, ilgstoši veicot fizisku un garīgu darbu, nesamazinot darba efektivitāti.

Veiklība ir koordinācijas izpausmes forma. Veiklība ir spēja pēc iespējas ātrāk apgūt jaunas kustības. Veiklība ir spēja ātri pārveidot darbības, ņemot vērā mainīgo situāciju. Veiklība ir spēja veikt telpā precīzas un savlaicīgas darbības (Fernāte A., 2008).

Izpildot dienesta uzdevumus, ir svarīgas biomotorās spējas:

- **Ātrums:**

- a) cikliskā un acikliskā rakstura kustības;

b) izvēles reakcijas ātrums ar sekojošo vajadzīgās kustības izvēli (likumpārkāpēja izsekošana un aizturēšana, pielietojot speciālos aizturēšanas paņēmienus).

- **Izturība:**
 - a) vispārējā izturība (spēja cīnīties ar nogurumu pie ilgstošas pārvietošanās dežūrās);
 - b) speciālā izturība, kura izpaužas kā ātrums spēka izturība pie maksimālas un lielas intensitātes fiziskās slodzes darbā (likumpārkāpēja izsekošana);
 - c) spēka izturība pie statistiskiem muskuļu sasprindzinājumiem (pārvietojot cietušos un smagumus).
- **Spēks:**
 - a) ātrspēks un eksplozīvais spēks kustībās un sitienos (pie likumpārkāpēja aizturēšanas).
- **Veiktība:**
 - a) spēja izpildīt sarežģītas koordinācijas kustības, veicot uzbrukuma vai aizsardzības paņēmienus pret likumpārkāpējiem;
 - b) kustību precizitāte (pārvietojoties šķēršļotā apvidū, kā arī slikti apgaismotās vietās).

Profesionālās fiziskās sagatavošanas jomā LPA studentiem jāprot:

1. Apgūt un pielietot paš aizsardzības cīņas paņēmienus nepieciešamības gadījumā;
2. Droši rīkoties ar dienesta ieročiem ekstremālās situācijās.

Policistu darbība bieži norit ekstremālās situācijās un ir saistīta ar likuma pārkāpējiem, noziedzniekiem. Policistu darba specifika prasa no viņiem emocionālo stabilitāti, psiholoģisku līdzsvarotību, sadarbojoties vai aizsargājot citus un sevi dzīvei bīstamās situācijās. Īpaši psiholoģiskā sagatavošana ir vajadzīga situācijās, kad nepieciešams izlemt šaut vai nešaut. Policistu psiholoģiskā sagatavošana noris arī studentu fiziskās audzināšanas procesā.

LPA studentu profesionālās fiziskās sagatavošanas kompetences atsevišķu aspektu novērtējumam tika izstrādāti vērtēšanas kritēriji un izveides līmeņi (sk.6.tab.).

6. tabula

LPA studentu profesionālās fiziskās sagatavošanas kompetences novērtēšanas kritēriji un izveides līmeņi

Profesionālās kompetences struktūras elementi /Vērtēšanas parametri un kritēriji	Izveides līmeņi		
	Augsts (8 - 10 balles)	Pietiekams (5 - 7 balles)	Pilnveidojams (1 - 4 balles)
<u>1. Fiziskā sagatavotība</u> <u>biomotoro spēju attīstība</u> Motivācija personīgās fiziskās sagatavotības pilnveidošanā. Biomotoro spēju attīstības pakāpe. Biomotoro spēju pielietošana dažādās situācijās.	Students izrāda lielu interesi un mērķtiecīgi strādā fiziskās sagatavotības pilnveidošanas jomā. Izteikta vajadzība pēc fiziskās pilnveidošanās. Regulāri uzlabo biomotoro spēju rādītājus. Biomotoro spēju vērtējums (pēc	Students ir motivēts uz fiziskām aktivitātēm un cenšas regulāri nodarboties ar savu fizisko sagatavotību. Biomotoro spēju rādītāju dinamika ir augšupēja. Biomotoro spēju vērtējums (pēc testiem) ir 5-7 ballu diapazonā.	Studentu dažreiz izrāda interesi pret fiziskām aktivitātēm un personīgo fizisko sagatavotību. Nav attīstīta vajadzība pēc fiziskās pilnveidošanās. Studenta motivācija ir situatīva. Biomotoro spēju rādītāju dinamika nav vienmērīga un ne

	testiem) ir 8-10 ballu diapazonā. Biomotorās spējas vienmēr veiksmīgi pielieto reālās dzīves situācijās.	Spēj uzrādīt biomotoro spēju labus rādītājus standarta situācijās.	vienmēr ir augšupēja. Biomotoro spēju vērtējums (pēc testiem) ir 1-4 ballu diapazonā. Biomotorās spējas nav pietiekami attīstītas, lai veiksmīgi veiktu dienesta funkcijas.
<u>2. Profesionālā fiziskā sagatavotība</u> - paš aizsardzības paņēmieni un šaušanas prasmju apguve Speciālās cīņas paņēmieni apguves kvalitāte. Speciālās cīņas paņēmieni lietošana dažādās situācijās. Prasmes rīkoties ar šaujamočiem automatizācijas pakāpe. Šaujamoča lietošana atšķirīgās situācijās.	Speciālie cīņas paņēmieni ir apgūti augstā līmenī. Students prot droši un tehniski pareizi pielietot un izvēlēties atbilstoši situācijai cīņas paņēmienus kā stāvcīņā, tā arī partercīņā. Speciālās cīņas paņēmienus prot pielietot atšķirīgās (reālās dzīves) situācijās. Droši rīkojas ar dienesta ieročiem nestandarta (jaunās) situācijās.	Speciālie cīņas paņēmieni ir apgūti pietiekamā līmenī. Students spēj veikt cīkstoņa darbības secīgi, atbilstoši situācijai. Speciālo cīņas paņēmienus izdodas pielietot standarta (mācību) situācijās. Prasme rīkoties ar šaujamočiem ne vienmēr stabila, ir atkarīga no vairākiem faktoriem.	Speciālie cīņas paņēmieni ir apgūti daļēji un lietoti pēc parauga. Trūkst zināšanu un prasmes rīkoties ar šaujamočiem. Nedroši ar tiem rīkojas.
<u>3. Komunikatīvo un sadarbības prasmju attīstība</u> Komunikācijas paņēmieni apguve. Komunikācijas paņēmieni lietošana dažādās situācijās.	Prot izvēlēties adekvātus komunikācijas paņēmienus katrā konkrētā situācijā. Teicamas komunikācijas prasmes, strādājot grupā. Prot uzturēt konstruktīvu dialogu un sazināties ar dažādiem cilvēkiem (pēc statusa, tautības, izglītības, u.c.), kā arī veikt veiksmīgu komunikāciju konfliktsituācijās, kad nepieciešams izvairīties no šaujamoču lietošanas.	Ne vienmēr izdodas izvēlēties adekvātu komunikācijas paņēmieni. Labas komunikācijas prasmes, strādājot komandā. Ir iecietīgs (tolerants), sazinoties ar dažādiem cilvēkiem. Ne vienmēr ir veiksmīgs komunikācijā ar bruņotiem noziedzniekiem	Vāji attīstītas komunikācijas prasmes. Neprot izvēlēties piemērotu komunikācijas paņēmieni ar dažādiem sabiedrības pārstāvjiem.

Apkopojot iepriekšminēto, jāsecina, ka:

- Latvijas Policijas akadēmijā, aktīvi sadarbojoties un gūstot pieredzi ārzemju policistu izglītībā, tika pilnveidots studiju process - ieviestas moduļu tipa studijas.
- Tika noteikts LPA studentu *profesionālās fiziskās sagatavošanas kompetences saturs* (biomotoro spēju, šaušanas prasmju attīstība, paš aizsardzības paņēmieni un komunikācijas prasmju apguve).
- Tika noteikti LPA studentu *profesionālās fiziskās sagatavošanas kompetences novērtēšanas kritēriji un izveides līmeņi*.