Latvijas Lauksaimniecības universitāte
Tehniskā fakultāte
Izglītības un mājsaimniecības institūts

Mg. philol. **Tatjana Šinkus**

**TRANSFORMATĪVĀ MĀCĪŠANĀS PROFESIONĀLĀS
ANĢĻU VALODAS KOMPETENCES ATTĪSTĪBAI
UZŅĒMĒJDARBĪBAS VADĪBAS STUDIJĀS**

***TRANSFORMATIVE LEARNING FOR PROFESSIONAL
ENGLISH LANGUAGE COMPETENCE DEVELOPMENT IN
BUSINESS ADMINISTRATION STUDIES***

Promocijas darba KOPSAVILKUMS
pedagoģijas doktora (Dr. paed.) zinātniskā grāda iegūšanai

SUMMARY
of the Doctoral thesis for the scientific degree of Dr. paed.

Jelgava
2019

Promocijas darbs izstrādāts Latvijas Lauksaimniecības Universitātē Tehniskās
fakultātes Izglītības un mājsaimniecības institūtā
laika posmā no 2007. līdz 2019. gadam.

Darba zinātniskā vadītāja

Baiba Briede, Dr. paed., prof., Latvijas Lauksaimniecības universitāte

Darba recenzenti:

Ineta Lūka, Dr. paed., prof., Biznesa augstskola “Turība”

Astrīda Skrinda, Dr. paed., pētniece, Daugavpils Universitāte

Vija Dišlere, Dr. paed., asoc. prof., Latvijas Lauksaimniecības universitāte

LLU Pedagoģijas zinātnes nozares

Promocijas padomes priekšsēdētāja

Dr.paed., prof. Baiba Briede

Promocijas darba aizstāvēšana notiks:

Latvijas Lauksaimniecības universitātes Tehniskās fakultātes Izglītības un
mājsaimniecības institūtā Pedagoģijas zinātnes nozares Promocijas padomes
atklātajā sedē 2019.g. 17. jūnijā plkst. 11.00 LLU Tehniskās fakultātes
Izglītības un mājsaimniecības institūta 502. auditorijā, J.Čakstes bulvārī, 5,
Jelgavā.

Ar promocijas darbu un tā kopsavilkumu var iepazīties:

LLU Fundamentālajā bibliotēkā, Jelgavā, Lielā ielā, 2.

© Tatjana Šinkus

Latvijas Lauksaimniecības universitāte, 2019

SATURS

PROMOCIJAS DARBA VISPĀRĒJS RAKSTUROJUMS	5
PROMOCIJAS DARBA SATURS	12
I.TEORĒTISKIE PĒTĪJUMI.....	12
1. Profesionālā angļu valoda uzņēmējiem un tās attīstība augstākajā izglītībā.....	12
1.1. 21. gadsimta uzņēmēja kompetences jēdziena būtība un definīcijas	12
1.2. Uzņēmēju profesionālās angļu valodas kompetences modelis un rādītāji	17
2. Transformatīvās un situatīvās mācīšanās loma augstākajā izglītībā profesionālās angļu valodas kursā	22
2.1. Transformatīvās mācīšanās īstenošana augstākajā izglītībā	22
2.2. Situatīvās mācīšanas teorētiskais pamatojums	24
2.3. Transformatīvās un situatīvās profesionālās angļu valodas kursa izveide	26
2.4. Gadījumu izpētes metodes būtība.....	30
II.EMPĪRISKIE PĒTĪJUMI.....	32
3. Empīriskais pētījums par transformatīvo mācīšanos studentu profesionālās angļu valodas kompetences attīstībai uzņēmējdarbības vadības studijās	32
3.1. Profesionālo vajadzību analīze kā primāro datu iegūšanas līdzeklis	37
3.2. Profesionālās angļu valodas kursa mērķu un uzdevumu noteikšana un satura izvēle.....	49
3.3. Transformatīvā gadījumu izpētes modeļa ieviešana profesionālās angļu valodas kompetences attīstībai, eksperimentālo datu iegūšana.....	50
PROMOCIJAS DARBA SECINĀJUMI.....	82
Priekšlikumi profesionālās angļu valodas kursa mācībspēkiem ..	84
Pētījuma rezultātu aprobācija.....	85

GENERAL DESCRIPTION OF THE DOCTORAL THESIS	90
CONTENTS OF THE DOCTORAL THESIS.....	97
I.THEORETICAL RESEARCH.....	97
1. Professional English language competence and its development in higher education.	97
1.1. The essence and definitions of the concept ‘competence of the 21st century entrepreneur’	98
1.2. The model and indicators of professional English language competence for entrepreneurs	103
2. Transformative and situated learning role in higher education in the professional English course	108
2.1. The implications of transformative learning in higher education	108
2.2. The theoretical background of situated learning.....	110
2.3. Transformative and situated professional English course design	112
2.4. The examination of the case study method.....	117
II.EMPIRICAL RESEARCH.....	120
3. The empirical study on the transformative learning developing student professional English language competence in business administration studies.....	120
3.1. Professional needs analysis as a means of primary data collection	124
3.2. Defining the goals and objectives of the professional English course and its content selection	137
3.3. The implementation of the transformative case study model for the development of professional English competence, experimental data collection.....	139
CONCLUSIONS OF THE PHD THESIS	171
Suggestions for the teachers of the professional English course	173
Approbation of the research results	174

PROMOCIJAS DARBA VISPĀRĒJS RAKSTUROJUMS

Šinkus T. 2019. *Transformatīvā mācīšanās profesionālās angļu valodas kompetences attīstībai uzņēmējdarbības vadības studijās*. Promocijas darbs Pedagoģijas zinātnes nozarē Augstskolas pedagoģijas apakšnozarē. Jelgava: Latvijas Lauksaimniecības universitāte, Tehniskā fakultāte. 166 lappuses (ar pielikumiem 206 lappuses), tajā skaitā 34 tabulas, 16 attēli, 208 bibliogrāfijas vienības latviešu, angļu un krievu valodā.

Mūsdienu strauji mainīgās pasaules augstās prasības mudina augstskolas absolventus pārspēt teorētisko pamata zināšanu iegaumēšanu. Parīzes komunikē (Paris Communiqué, 2018) izvirza konkurētspējīgas izglītības kritērijus un valsts sociāli ekonomiskās attīstības rādītājus un akcentē spēju mūža garumā būt konkurētspējīgiem, pieprasītiem darba tirgū, spēju sadarboties ar citiem, attīstīties kā personībai un profesionālim. Mūsdienu topošajam profesionālim ir jāattīstās par nobriedušu personību, kam ir daudzas kompetences, kas ļauj efektīvi risināt daudzveidīgus, komplikētus uzdevumus darba vietā, kā arī jāspēj pašrealizēties.

Jaunās prasības rada nepieciešamību pārejai no tradicionālās lekciju balstītas svešvalodas apmācības uz studentu kompetenču attīstības orientētu valodas apguvi. Mūsdienu teorētiķi uzsver studentu kritiskās domāšanas, radošuma un inovācijas, sadarbības, uzņēmējdarbības un transformācijas attīstības nozīmi izglītībā. Gadījumu izpēte kļūst arvien populārāka mācību metode, kurai ir svarīga loma visu iepriekš minēto kompetenču, kā arī svešvalodu prasmju, zināšanu un kompetenču attīstībā un veicināšanā. Šajā pētījumā aplūkota transformatīvās un situatīvās mācīšanās pieejas ieviešana, izmantojot gadījumu izpētes metodi, lai veicinātu profesionālās angļu valodas mācīšanos augstākajā izglītībā.

Profesionālās svešvalodas mācīšanas joma rada piemērotus apstākļus gadījumu izpētes metodes izmantošanai ar praktiskiem, reālās dzīves piemēriem, kurus var izmantot, lai kontekstualizētu priekšmetu. Gadījumu izpētes metode rada realitātes atmosfēru, stimulē valodas aktīvu lietošanu, valoda kļūst 'dzīva'. Studenti var izjust angļu valodu dažādās situācijās un kļūt par aktīviem mācīšanās procesa dalībniekiem. Gadījumu izpētes metode gan mācībspēkam, gan studentam nodrošina iespēju sazināties un dalīties idejās par dažādām tēmām, mācoties ne tikai svešvalodu, bet arī attīstot individuālās un starppersonu prasmes. Autore uzskata, ka gadījumu izpētes metode jāizmanto kā efektīvs komunikācijas prasmju attīstīšanas līdzeklis, kas tiek uzskatīts par svarīgāko svešvalodas apguvē.

Pētījuma autore izmanto gadījumu izpētes moduļus profesionālajā angļu valodas mācībās, lai iesaistītu studentus reālajās darba vietas problēmās, lai viņi varētu izmantot angļu valodas zināšanas savā nākotnes profesijā. Autore uzskata, ka gadījumu izpēte palīdz studentiem labāk izprast informāciju, ierosina domāt kritiski, radīt, strādāt, sadarboties, pārdomāt un izvērtēt savu mācīšanos, kas ir tik svarīgi topošajiem profesionāļiem. Transformatīvā

mācīšanās un gadījumu izpētes metode balstās uz pieredzi balstītu mācīšanos, aktīvi iesaistot studentus problēmu risināšanā, stimulējot izglītojamos ne tikai iegaumēt dažādus jēdzienus un faktus, bet arī saprast to nozīmi un izmantošanas iespējas savā nākotnes profesijā. Gadījumu izpēte efektīvi sagatavo studentus darba dzīvei, jo šī metode dod iespēju studentiem modelēt profesionāļu veiktus uzdevumus un darba pienākumus.

Plaisa starp valodu apguvi un iegūto zināšanu reālo izmantošanu ir ļoti svarīga mūsdienu izglītības problēma. Lielāko mācību daļu studenti uztver ārpus konteksta, abstraktas zināšanas. Promocijas darba autore uzsver nepieciešamību pēc alternatīvas izglītības pieejas, kas veicinātu zināšanu praktisku izmantošanu reālajās dzīves situācijās. Gadījumu izpētes metode profesionālās angļu valodas mācīšanas līmenī nav pietiekami attīstīta. Angļu valodas apmācībā augstskolā pedagogam jāņem vērā skolēnu nākotnes profesijas īpatnības. Autore uzskata, ka gadījumu izpētes metode palīdz mācībspēkam adaptēt svešvalodas mācību procesu topošo speciālistu vajadzībām. Profesionālās angļu valodas kursa gadījumu izpētes moduļi ir vērsti uz studentu kognitīvo prasmju attīstību, tie paaugstina motivāciju, nodrošina aktīvu, problemātisku, komunikatīvu mācīšanos, kas noved pie studentu transformācijas.

Pētījuma objekts

Profesionālās angļu valodas mācību process augstākajā izglītībā.

Pētījuma priekšmets

Transformatīvās mācīšanās un profesionālās angļu valodas kompetences attīstība uzņēmējiem augstākajā izglītībā.

Pētījuma mērķis

Pamatot uzņēmēju profesionālās angļu valodas kompetences un transformatīvās mācīšanās attīstību, izstrādājot transformatīvo gadījuma izpētes modeli un profesionālās angļu valodas kompetences modeli, un īstenojot tos profesionālās angļu valodas studiju kursā.

Hipotēze

Uzņēmēju profesionālā angļu valodas kompetence attīstās, ja transformatīvais gadījumu izpētes modelis un profesionālās angļu valodas kompetences modelis tiek ieviesti profesionālās angļu valodas kursā atbilstoši transformatīvās mācīšanās un profesionālās angļu valodas kompetences rādītājiem.

Pētījuma uzdevumi

1. Izpētīt un analizēt teorētisko literatūru un avotus par kompetences komponentiem un attīstību, par profesionālo kompetenci, angļu valodas kompetenci, transformatīvās un situatīvās mācīšanas teorijām un gadījumu izpētes metodi.

2. Izpētīt pedagoģiskās un valodas mācīšanas teorijas un dažādus attiecīgos avotus par gadījumu izpētes metodi angļu valodas prasmju apguvē.

3. Pamatojoties uz teorētiskās literatūras analīzi un empīrisko vajadzību analīzi, izstrādāt profesionālās angļu valodas kursu, kas veicina labvēlīgu

studiju vidi, palīdz īstenot transformatīvo un situatīvo pieeju un padara angļu valodas mācīšanās procesu par uzņēmējdarbības specialitātes iegūšanas līdzekli.

4. Izveidot uzņēmēju profesionālās angļu valodas kompetences modeli.

5. Izveidot gadījumu izpētes modeli, kas sastāv no trim moduļiem transformatīvās mācīšanās ietvaros, lai attīstītu uzņēmēja profesionālās angļu valodas kompetenci.

6. Īstenot profesionālās angļu valodas kompetences attīstībai izveidotos modeļus uzņēmējdarbības vadības studiju profesionālās angļu valodas kursa mācību programmā un pārbaudīt to rezultātus.

7. Izstrādāt priekšlikumus angļu valodas mācībspēku profesionālās darbības pilnveidošanai par izveidoto modeļu ieviešanu un veikto empīrisko pētījumu rezultātiem.

Pētījuma metodes

1. Teorētisko pētījumu metodes

Zinātniskās literatūras (pedagoģiskās, psiholoģiskās, filozofiskās un lingvistiskās) analīze par kompetenču pieeju izglītībā, profesionālās kompetences attīstību, konstruktīvismu, transformatīvo un situatīvo mācīšanos, gadījumu izpētes metodi un dažāda veida oficiālo dokumentu (ES dokumentu, statistisko datu) analīze.

2. Empīrisko pētījumu metodes

Pedagoģiskais eksperiments, nestrukturēta novērošana

1) datu ieguves metodes: intervija, anketēšana, mācībspēka vērtējums, studentu pašnovērtējums;

2) datu matemātiskās apstrādes metodes: primārās datu matemātiskās apstrādes metodes aprakstošās statistikas - Mo, Me, A, p-vērtības ieguvei; χ^2 kritēriju tests (lai noteiktu, vai frekvenču skaits ir sadalīts vienādi dažādās populācijās); sekundārās datu matemātiskās apstrādes metodes aprakstošās un secinošās statistikas Vilkoksona tests (Wilcoxon test) SPSS 21.0 lietojumprogrammā.

Pētījuma teorētiskais pamatojums

1. Zinātniskie pētījumi par kompetenču pieeju izglītībā:

Kompetences definīcija un klasifikācija: Richards & Rogers (2001), Bogo, Regehr & Woodford (2006), Briede (2015), Briede & Peks (2017), Boyatzis (1982), Markova (1996), Holodnaja (1996), Gershunsky (1998), Raven (1999, 2002), Weinert (2001), Kotocitova (2001), Kashapov (2006).

Pieredzes, personisko īpašību un aktivitātes nozīme profesionālās kompetences attīstībā: Tiļļa (2004), Maslo (2005), Lūka (2009).

Transversālās kompetences: Ananiadou & Claro (2009), Tsankov (2017), Gordon et al. (2009), Mimbs (2005), Badri & Azar (2006), Sunday (2012), Fullan (2013), Birjandi & Bagherkazemi (2010), Abrami et al. (2008), Dede (2010), Boyer (2018), Johnson (2009), Johnson & Johnson (1999), Brockling (2006), Biggs (1999), Csikszentmihalyi (1996), Robinson (2001), Jackson (2004), Hildebrand (2008), Nordstrom (2008).

Svešvalodas kompetences: Fisher (1984), Wilkins (1972), Alqahtani (2015), Qian (2002), Canale and Swain (1980), Ur (2011), Larsen-Freeman (2003), Buhrmester et al. (1988), Rungapadiachy (1999), Rychen & Salganik (2001), Mindt (1996), Garcia (2004), Crystal (1985), Taguchi (2009), Vellenga (2004), Segueni (2016), Savignon (2010), Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrell (1995).

2. Transformatīvās mācīšanās teorija, kas balstās uz principu, ka pieauguša cilvēka pieredze un kritiskā pārdomāšana par šo pieredzi ir mācību procesa neatņemama sastāvdaļa: Mezirow (1996, 2000, 2003), Taylor (2007), Taylor & Cranton (2013), Andresen et al. (1995), Merriam (2004), Tennant (1991), Jarvis (2005), Kolb (1984), Lewis & Williams (1994), Race (2002), Donaghy & Morss (2000), Slavich & Zimbardo (2012).

3. Situatīvās mācīšanas pieeja, kurā zināšanas tiek nodotas studentiem nevis pilnā formā, bet gan aktīvas līdzdalības izziņas aktivitātēs reālās pasaules problēmu situāciju kontekstā: Dewey (1916, 1933, 1938), Vygotsky (1962, 1978), Brown et al. (1989), Lave (1991), Collier & Combs (2003), Stein (1998), Lateef (2010), Bridges et al. (2016).

4. Profesionālās angļu valodas kursa izveides aspekti: Basturkmen (2006, 2013), Widdowson (1983), Hutchinson & Waters (1987, 2010), Dudley-Evans & St John (1988), Carver (1983), Orr (2002), Moyer (1980), Ellis & Johnson (1994), Pickett (1989), Thoma (2011), Pierini (2015), Graves (2000), Brown (1995), Johnson (1989), Nunan (1988), Richards (1984, 1990), Yalden (1987), Chunling (2014), Jordan (1997), Bloom (1956), Nunan & Lamb (2001), Stern (1983, 1992), Grognet & Candall (1982), Auerback (1986), Mohseni (2008), Webb (1976), Wilkins (1976), Richards & Rogers (2001), AlFaki (2015), Faravani et al. (2018), Dörnyei (2009), Finocchiaro & Brumfit (1983), Schulz (1984), Wegener (2008), Shameem (2017), Crooks (2001), Ramsden (1992), Black and William (1998), Clarke (2005), Zou (2008), Licen & Bogdanovic (2017), Baume (1998), Irons (2008), Torrance & Pryor (2002), Pelligrino, Chudowsky & Glaser (2001).

5. Gadījumu izpētes metodes būtība un metodoloģija:

Christinsen (1994, 1987), Allen (1983), Daly (2002), Davis (2009), Foran (2001), Fletcher (2000), Gideonse (1999), Harmer (2002), Herriet (2014), Husock (2000), Leenders et al. (2010), Lynn (1999), Warner (2003), Yin (2000, 2009), Zaidah (2007), Beckisheva et al. (2015), Backx (2008), Uber Grosse (1988), Al-Mansour et al. (2014), Sharifi et al. (2017), Strelchonok & Ludviga (2013), Basta (2017).

Pētījuma bāze

Pētījuma vieta: Latvijas Lauksaimniecības universitāte, Baltijas Starptautiskā akadēmija.

Pētījuma dalībnieki:

- 5 biznesa eksperti (dažādu Latvijas uzņēmumu īpašnieki);
- 23 speciālisti uzņēmējdarbības vadības jomā (sešu dažādu Latvijas uzņēmumu darbinieki);

- 75 Latvijas Lauksaimniecības universitātes un Baltijas Starptautiskās akadēmijas dažādu, ar uzņēmējdarbību saistīto programmu studējošie;

- 107 Baltijas Starptautiskās akadēmijas uzņēmējdarbības vadības 1. kursa studenti, kuri piedalījās eksperimentā, sešas studentu grupas: 2015./2016. studiju gada 37 studenti (2 grupas), 2016./2017. studiju gada 48 studenti (2 grupas), 2017.-2018. studiju gada 22 studenti (2 grupas).

Pētījuma laiks: 2007.-2019. gads.

Pētījuma posmi

1. posms no 2007. līdz 2014. gadam.

Literatūras un avotu apzināšana, analīze un izvērtēšana, zinātniskā aparāta izstrādāšana.

2. posms no 2014. līdz 2017. gadam.

Primāro datu iegūšana, uzņēmēju profesionālās angļu valodas kompetences modeļa izstrādāšana, transformatīvās gadījumu izpēti modeļa izstrāde, profesionālās angļu valodas kursa izstrāde.

3. posms no 2015. līdz 2019. gadam.

Eksperimentālie pētījumi, pedagoģiskais eksperiments, modeļu ieviešana profesionālās angļu valodas kursā, profesionālās angļu valodas kompetences novērtējums, rezultātu analīze.

Empīriskā pētījuma vispārīgais raksturojums

Primārie dati tika iegūti vajadzības analīzē, veicot empīriskā pētījuma 1.-5. posmus, izmantojot interviju, anketēšanu un dokumentu analīzi ar mērķi izveidot profesionālās angļu valodas mācību kursu uzņēmējdarbības vadības studentiem. Iesaistītie pētījuma dalībnieki ir Latvijas uzņēmēji: tika intervēti 5 biznesa eksperti; 23 uzņēmējdarbības vadības speciālisti piedalījās anketēšanā; 75 Latvijas Lauksaimniecības universitātes un Baltijas Starptautiskās akadēmijas studenti piedalījās anketēšanā; tika pētīts arī studentu angļu valodas līmeņi studiju sākumā.

Empīriskā pētījuma 1. posma (2014. – 2015. g.) mērķis ir noteikt profesionālās angļu valodas zināšanu nozīmi uzņēmējdarbības jomā un izpētīt, kādās konkrētās situācijās Latvijas uzņēmēji lieto angļu valodu ikdienas darba apstākļu kontekstā (intervija ar pieciem biznesa ekspertiem).

Empīriskā pētījuma 2. posma (2015. – 2016. g.) mērķis ir izpētīt, kurus darba pienākumus uzņēmējdarbības vadības speciālisti pilda angļu valodā un noteikt šo pienākumu biežumu (anketēšanā iesaistīti 23 uzņēmējdarbības vadības speciālisti).

Empīriskā pētījuma 3. posma (2015. – 2016. g.) mērķis ir izpētīt Latvijas uzņēmējdarbības vadības speciālistu viedokli par profesionālās angļu valodas kursa galvenajām valodu jomām, un kuras svarīgākās prasmes ir jāapgūst, lai pildītu darba pienākumus svešvalodā pēc mācību beigšanas (anketēšanā iesaistīti 23 uzņēmējdarbības vadības speciālisti).

Empīriskā pētījuma 4. posma (2015.- 2017. g.) mērķis ir izpētīt topošo uzņēmēju vajadzības profesionālās angļu valodas kursā (anketēšanā iesaistīti

75 LLU un BSA studenti, kas studē dažādās programmās, kas ir saistītas ar uzņēmējdarbību).

Empīriskā pētījuma 5. posms (2015., 2016., 2017.g.) studentu angļu valodas līmeņa noteikšana studiju sākumā, dokumentu analīze.

Eksperimentālie dati tika iegūti veicot empīriskā pētījuma 6.-10. posmus, izmantojot kvalitatīvās un kvantitatīvās pētniecības metodes, lai noteiktu transformatīvās gadījumu izpētes modeļa ietekmi uz studentu profesionālās angļu valodas kompetences attīstību, iesaistot 107 Baltijas Starptautiskās akadēmijas uzņēmējdarbības vadības 1.kursa studentus pedagoģiskajā eksperimentā.

Empīriskā pētījuma 6. posma (2015.-2018. g.) centrā ir pedagoģiskais eksperiments, nestrukturēta novērošana Baltijas Starptautiskajā akadēmijā un apraksts par studentu iesaistīšanu transformatīvajos gadījumu izpētes moduļos ar mērķi attīstīt profesionālo angļu valodas kompetenci.

Empīriskā pētījuma 7. posmā (2015.-2018. g.) galvenā uzmanība vērsta uz studentu profesionālās angļu valodas kompetences attīstības vērtējumu pēc iesaistīšanās transformatīvajos gadījumu izpētes moduļos. Rezultāti tika iegūti, izmantojot pasniedzēja vērtējumu, studentu pašnovērtējumu un kursa summatīvo vērtējumu, iesaistot 75 studentus, kas piedalījās pedagoģiskajā eksperimentā.

Empīriskā pētījuma 8. posma (2017.-2018. g.) centrā ir pedagoģiskā eksperimenta laikā notikušo izmaiņu studentu profesionālās angļu valodas kompetences vērtējumu noteikšana. Rezultāti tika iegūti, veicot datu matemātisko apstrādi un iesaistot eksperimentālo grupu (Baltijas Starptautiskās akadēmijas uzņēmējdarbības vadības 1.kursa 21 students).

Empīriskā pētījuma 9. posmā (2014.-2018. g.) ir pētīts studentu viedoklis par gadījumu izpētes metodes pielietojuma ietekmi uz profesionālās angļu valodas apguvi, iesaistot 73 studentus, kas piedalījās pedagoģiskajā eksperimentā anketēšanā.

Empīriskā pētījuma 10. posmā (2015.-2019.g.) ir pārbaudīts, vai profesionālās angļu valodas kurss veicināja transformatīvo mācīšanos, iesaistot 67 studentus, kas piedalījās pedagoģiskajā eksperimentā anketēšanā. Pamatojoties uz iegūtajiem eksperimentālajiem datiem ir izdarīti secinājumi un izstrādāti priekšlikumi.

Zinātniskā novitāte

- Definēts jēdziens ‘uzņēmēju profesionālā angļu valodas kompetence’.
- Pētīti un pamatoti uzņēmēju profesionālās angļu valodas kompetences rādītāji un to sasniegšana profesionālās angļu valodas kursa studiju procesā.
- Pamatoti un īstenoti transformatīvās mācīšanās rādītāji gadījumu izpētes moduļu ietvaros.

- Profesionālās angļu valodas kompetences attīstībai uzņēmējiem profesionālajā angļu valodas kursā izveidots, pamatots un īstenots transformatīvais gadījumu izpētes modelis, kas sastāv no trim moduļiem.

- Izstrādāts un īstenots profesionālās angļu valodas kompetences modelis profesionālajā angļu valodas kursā uzņēmējdarbības vadības studijās. Visi modeļa elementi kopā veido sistemātisku un mērķtiecīgu saikni starp rezultātu un procesu saskaņā ar mērķi, uzdevumiem, saturu, gaidāmo studiju kursa rezultātu; ļoti svarīga loma ir studentu pašnovērtējumam, refleksijai un transformatīvās un situatīvās mācīšanas principu izmantošanai kursa laikā.

- Pamatota gadījumu izpētes metode profesionālās angļu valodas apguvei topošiem uzņēmējiem.

Praktiskais devums un nozīmība

Izveidotie moduļi ir piemēroti lietošanai profesionālā angļu valodā, jo tie ievēro uzņēmējdarbības specifiskās iezīmes. Moduļi uzlabo studentu mācīšanos, lai attīstītu viņu profesionālo angļu valodas kompetenci. Trīs gadījumu izpētes moduļi tiek izstrādāti, pamatojoties uz vajadzību analīzi (intervija, anketēšana, dokumentu analīze), kas tiek veikta biznesa ekspertiem, speciālistiem uzņēmējdarbības vadības jomā, ka arī topošiem uzņēmējiem. Moduļi var būt izmantoti profesionālās angļu valodas kursu mācītspēkiem darbā ar B1-B2 angļu valodas zināšanu līmeņu studentiem, īpaši uzņēmējdarbības vadības studijās. Moduļu ietvaros tiek izstrādāta profesionālās angļu valodas studiju kursa programma.

Pētījuma ierobežojumi

- Neskatoties uz atšķirīgajām kompetenču definīcijām, pētījuma galvenā uzmanība vērsta uz profesionālās angļu valodas kompetences attīstību topošajiem uzņēmējiem augstskolā. Topošie uzņēmēji ir uzņēmējdarbības vadības studenti.

- Lai gan daži autori, kas minēti darbā, izmanto terminu ‘transformatīvās’ un citi ‘transformācijas’ mācīšanas, abi termini šajā promocijas darbā tiek izmantoti savstarpēji aizstājami.

Tēzes aizstāvēšanai

1. Uzņēmēju profesionālās angļu valodas kompetence ir savstarpēji saistītu transversālo, biznesa un svešvalodu apakškompetenču kopums, attīstīts profesionālās angļu valodas kursā uzņēmējdarbības vadības studijās, kas uzņēmējam palīdz pildīt darba pienākumus un dod iespēju sasniegt profesionālus mērķus, lai veicinātu uzņēmējdarbību.

2. Gadījumu izpētes metode rada labvēlīgus apstākļus transformatīvās un situatīvās mācīšanas principu apvienošanu un īstenošanu profesionālās angļu valodas kursā, lai attīstītu uzņēmēju profesionālās angļu valodas kompetenci.

3. Transformatīvās gadījumu izpētes modelis, kas sastāv no trim moduļiem ‘prezentācijas’, ‘sanāksmes’ un ‘sarunas’ veicina uzņēmēju profesionālās angļu valodas kompetences apguvi.

PROMOCIJAS DARBA SATURS

Promocijas darba ievadā ir izklāstīta pētījuma problēmas aktualitāte, temata izvēles iemesli, pētījuma objekts, priekšmets, mērķis, hipotēze, uzdevumi, metodes, teorētiskais pamatojums, respondenti, laiks, empīriskā pētījuma vispārīgais raksturojums (primārie un eksperimentālie dati), pētījuma zinātniskais devums un novitāte, praktiskais devums un nozīmība, pētījuma ierobežojumi un tēzes aizstāvēšanai.

I. TEORĒTISKIE PĒTĪJUMI

Promocijas darba pirmā daļa ir veltīta teorētisko pētījumu rezultātiem, kas izmantoti empīriskā pētījuma teorētiskās bāzes izstrādei. Darba pirmajā daļā ir divas nodaļas *Profesionālā angļu valoda uzņēmējiem un tās attīstība augstākajā izglītībā* (1.nod.) un *Transformatīvās un situatīvās mācīšanas loma augstākajā izglītībā profesionālās angļu valodas kursā* (2.nod.).

1. PROFESIONĀLĀ ANĢĻU VALODA UZŅĒMĒJIEM UN TĀS ATTĪSTĪBA AUGSTĀKĀJĀ IZGLĪTĪBĀ

Promocijas darba 1.nodaļā ir analizēti tādi svarīgākie pētījuma jēdzieni, kā 21. gadsimta uzņēmēja kompetence, transversālās kompetences, biznesa kompetences un svešvalodas kompetences; ir pamatots jēdziens ‘profesionālās angļu valodas kompetence uzņēmējiem’. Balstoties uz teorētisko analīzi, ir izveidots profesionālās angļu valodas kompetences modelis, šo modeļa komponentu saturs ir izvēlēts un pamatots. Izveidotais modelis ir piemērots profesionālās angļu valodas mācīšanai uzņēmējdarbības vadības studijās, jo tas ievēro uzņēmējdarbības specifiku. 1.nodaļā ir divas apakšnodaļas: *21. gadsimta uzņēmēja kompetences jēdziena būtība un definīcijas* (1.1. apakšnodaļa) un *Uzņēmēju profesionālās angļu valodas kompetences modelis un rādītāji* (1.2. apakšnodaļa).

1.1. 21. gadsimta uzņēmēja kompetences jēdziena būtība un definīcijas

Apakšnodaļā 1.1. ir izklāstīta jēdziena ‘kompetence’ būtība un definīcijas, kuras sniedz zinātnieki, kas veikuši pētījumus šajā jomā (Boyatzis, 1982; Weinert, 2001; Rychen and Salganick, 2001; Tiļļa, 2004; Maslo, 2005; Lūka, 2009; Briede & Bimane, 2010; Briede & Peks, 2017; Markova, 1996; Holodnaja, 1996; Gershunsky, 1998; Raven, 2002). Kompetences dažādās definīcijās pētnieki ietver tādas sastāvdaļas, kā zināšanas, prasmes, spējas, motivāciju, attieksmi, vērtības, atbildību, pieredzi un rakstura iezīmes, kas savstarpēji saistītā veidā var sekmēt indivīda veiksmīgas darbības kādā noteiktā sfērā, sarežģītu uzdevumu izpildi un dažādu problēmu risināšanu.

Profesionālā kompetence izpaužas, kā spēja veiksmīgi darboties noteiktās situācijās, pastāvīgi attīstoties un pieņemot atbilstošus lēmumus. Kompetence ietver sevī arī dinamisku aspektu, jo tā ir neizbēgami saistīta ar cilvēku komunikāciju, mijiedarbību un sadarbības pasākumiem. Kompetence nav dabiski iedzimta, bet to var mācīt, apgūt un novērtēt augstskolā. Tomēr jāatzīmē, ka tās iegūšanas un veicināšanas process turpinās visa mūža garumā, kā mūžizglītība, pastāvīga izaugsme un pašrealizācija mūsdienu mainīgajā pasaulē. Kompetents profesionālis ir priekšnoteikums savas valsts ekonomiskajiem un sociālajiem panākumiem, tāpēc 21. gadsimtā ir liels pieprasījums pēc jauniem izglītības veidiem, kuru pamatā ir kompetenču attīstība.

1.1. apakšnodaļā ir apskatīts arī jēdziens ‘21. gadsimta uzņēmēja kompetence’, kura centrā ir transversālās kompetences (ietverot kritisko domāšanu, sadarbību, radošumu un novatorismu, mūžizglītību, uzņēmējdarbību), biznesa kompetences (ietverot biznesa vadību un pašvadību) un svešvalodas kompetences (ietverot lingvistiskās, starppersonu, pragmatiskās un stratēģiskās kompetences).

Transversālās kompetences (ietverot kritisko domāšanu, sadarbību, radošumu un novatorismu, mūžizglītību, uzņēmējdarbību)

Pētījumi attiecībā uz 21. gadsimta kompetencēm lielākoties ir saistīti ar tā saukto transversālo kompetenču nozīmīguma pieaugumu, jo tās tiek uzskatītas par galvenajiem konkurētspējas, nodarbinātības un darba izpildes rādītājiem. Transversālās kompetences ir starpdisciplināras un daudzfunkcionālas. Tas attiecas uz daudziem cilvēka dzīves aspektiem un ietver zināšanas par dažādām akadēmiskajām disciplīnām.

Eiropas Komisija (2014) uzskata, ka transversālās kompetences ir galvenais augstākās izglītības rezultāts, kas palīdzēs cilvēkiem risināt mūsdienu daudzveidīgās un neparedzamās karjeras iespējas un palīdzēs veicināt jauniešu nodarbinātības iespējas, kā arī atbalstīs jaunu uzņēmumu izveidi.

Nav vienotas konceptuālas sistēmas, kas apraksta transversālās kompetences, katrs autors (Mimbs, 2005; Badri & Azar, 2006; Sunday, 2012; Fullan, 2013; Birjandi & Bagherkazemi, 2010; The Partnership for 21st Century Skills, 2009; C 21 Canada, 2012; The ACTFL 21st Century Skills Map, 2011; The Foundation for Critical Thinking, 2006) ievieš papildu idejas 21. gadsimta kompetenču koncepcijai. Tomēr lielākā daļa pētījumu uzsver nepieciešamību attīstīt tādas transversālās kompetences kā kritiskā domāšana, sadarbība, radošums, novatoriskā domāšana un mūžizglītība. Šīs transversālās kompetences tiek uzskatītas par ļoti nozīmīgām ne tikai uzņēmējdarbības vadības studentiem, bet arī katram 21. gadsimta augstskolas absolventam neatkarīgi no studiju programmas.

Kritiskā domāšana 21. gadsimtā ir raksturota kā spēja iegūt, apstrādāt, interpretēt, racionalizēt un kritiski analizēt lielus, un bieži vien pretrunīgus informācijas apjomus, lai izdarītu apzinātu lēmumu un savlaicīgi rīkotos. Tā

ietver spēju veidot un vadīt projektus, risināt problēmas, domāt patstāvīgi un iesaistīties pašrefleksijā.

Sadarbība arī ir raksturota, ka būtiskākā kompetence 21. gadsimtā, tā ir nepieciešama darba tirgū, jo darbavietās darbinieki pārsvarā strādā kopā, lai mācītos no citiem, atrisinātu problēmu, izpildītu uzdevumu vai izveidotu produktu, un katrs dalībnieks sniedz savu ieguldījumu kāda produkta izveidē. Sadarbības kompetences attīstībai ir nepieciešama spēja efektīvi strādāt dažādās komandās, spēja būt noderīgam un rast nepieciešamos kompromisus kopīga mērķa sasniegšanai, kā arī uzņemties atbildību par sadarbību.

Zinātnieku liela uzmanība ir pievērsta arī radošuma un novatorisma nepieciešamībai 21. gadsimtā, jo šī kompetence ietver prasmi pārvērst jaunās idejas darbībā, spēju uzlabot koncepcijas, idejas vai produktus, lai sniegtu jaunus risinājumus sarežģītām ekonomiskajām, sociālajām un vides problēmām. Radošums un novatorisms ietver līdera īpašības, risku uzņemšanos, neatkarīgu un netradicionālu domāšanu un eksperimentēšanu ar jaunām stratēģijām, metodēm vai perspektīvām, iesaistīšanos pētniecībā, inovāciju īstenošanu.

Mūžizglītības nozīme 21. gadsimtā izriet no tehnoloģiski orientētas, novatoriskas, globalizētas, strauji mainīgas mūsdienu dzīves konteksta un, lai tiktu galā ar tās problēmām, ir pastāvīgi jāuzlabo zināšanas un prasmes visā dzīves garumā.

Iesaistīšanās mūžizglītībā ir uzskatīta par būtisku panākumu gūšanai. Darba tirgus kļūst konkurētspējīgāks, un mūžizglītība var palīdzēt cilvēkiem sekot līdzi jaunākajām tehnoloģijām un iegūt vajadzīgās zināšanas vai prasmes. Mūžizglītība dod labumu indivīdiem, sabiedrībai un ekonomikai, jo tā sniedz zināšanas, prasmes, vērtības, attieksmi un izpratni, kas cilvēkiem būs nepieciešama dzīvē; tā padara sabiedrību produktīvāku un inovatīvāku, jo darbinieki rada un atklāj jaunas spējas un idejas.

Pēdējos gados Eiropas pilsoņu un organizāciju uzņēmējdarbības spēju attīstība ir bijusi viens no galvenajiem Eiropas Savienības politikas mērķiem. Tiek uzsvērta uzņēmējdarbības kompetences attīstības nozīme sabiedrībā un ekonomikā, jo tā veicina darbavietu radīšanu un ekonomisko izaugsmi, ir būtiska konkurētspējai un paver individuālas personiskās iespējas. Uzņēmējdarbība ļauj cilvēkiem sekmēt savu personīgo attīstību, iekļūst darba tirgū kā darbiniekam vai pašnodarbinātai personai, kā arī uzsākt uzņēmējdarbību, ar kultūras, sociālo vai komerciālo motīvu.

Tādējādi transversālās kompetences: kritiskā domāšana, sadarbība, radošums un novatorisms, mūžizglītība un uzņēmējdarbība, kas katra ir zināšanu, prasmju, spēju un rakstura īpašību kombinācija, ir 21. gadsimtā būtiskas un nepieciešamas kompetences katram cilvēkam, jo tās sniedz iespēju efektīvai līdzdalībai un pašrealizācijai dažādos izglītības, profesionālajos un sociālajos kontekstos. Tie ir priekšnosacījumi labklājībai, pielāgošanās spējai mainīgajā un sarežģītajā pasaulē, mūsdienu sabiedrības prasību apmierināšanai,

konkurētspējai darba tirgū, veiksmīgai biznesa pārvaldīšanai un uzņēmuma attīstīšanai.

Biznesa kompetences (ietverot biznesa vadības un pašvadības kompetences)

Uzņēmējdarbības vadības absolventi ir profesionāli, kuri var apvienot dažādas funkcionālās jomas uzņēmumos (ekonomiskā, pārvaldes, finanšu, grāmatvedības, cilvēkresursu, pārdošanas un mārketinga, loģistikas un ražošanas) privātajā un valsts sektorā. Šajā pētījumā, ir uzsvērts, ka uzņēmējdarbības vadības studentiem augstskolā ir jāapgūst biznesa kompetences, kas ietver biznesa vadības un pašvadības apakškompetences.

Biznesa vadības kompetence ir priekšnoteikums panākumiem uzņēmējdarbības pasaulē, šī kompetence palīdz uzņēmējam nodibināt, attīstīt un uzturēt uzņēmumu. Biznesa vadības kompetences pilnveidošana ir ne tikai biznesa jomas teorētisko un praktisko zināšanu sniegšana, augstskolai ir jānodrošina studentiem iespēja attīstīt individuālās konceptuālās spējas, prasmes, attieksmes un uzvedību, ko var praktiski piemērot pašreizējā, neparedzamajā, mainīgajā un savstarpēji saistītajā uzņēmējdarbības vidē. Šīs spējas, kas ir galvenais inovācijas, produktivitātes un konkurētspējas faktors, ir savstarpēji atkarīgas, un uzsvars tiek likts uz kritisko domāšanu, lēmumu pieņemšanu, iniciatīvu un komunikāciju.

Papildus biznesa vadībai, biznesa kompetence ietver arī pašvadības kompetenci. Uzņēmēja pašvadības kompetence ir zināšanu, spēju, prasmju, rakstura iezīmju, uzvedības un attieksmju kopums, kas jāapgūst individuālajam uzņēmējam, nevis uzņēmēju grupai vai komandai. Uzņēmēja pašvadības kompetences pilnveidošana ir ļoti svarīga uzņēmējdarbības vadības studijās, jo tā dod iespēju topošajam uzņēmējam strādāt atbilstoši personīgajiem mērķiem, interesēm, vērtībām un uzskatiem, cenšoties tos attīstīt un realizēt.

Pašvadības kompetencē ietilpst kognitīvās stratēģijas, kas ir nepieciešamas, lai veiktu uzņēmējdarbību un pielietotu iegūtās zināšanas un prasmes, lai apstrādātu informāciju, adaptētu un transformētu zināšanas, kā arī konstruētu personīgos spriedumus. Tā arī ietver spēju vadīt un koordinēt savu izaugsmi, pašrealizāciju, personīgo laiku, dažādus dzīves un darba apstākļus, citiem vārdiem sakot, aktīvi piedalīties uzņēmējdarbības vides, kā arī personīgās dzīves veidošanā.

Svešvalodas kompetences (ietverot lingvistisko, starppersonu, stratēģisko un pragmatisko kompetenci)

Studenti, kas sāk uzņēmējdarbības vadības studijas Latvijā, ir vidusskolas absolventi, kuri nokārtojuši centralizēto eksāmenu angļu valodā un kuriem jau ir vispārējās svešvalodas prasmes. Uzņēmējdarbības vadības studijās profesionālās angļu valodas kursā studentiem jāattīsta spēja sazināties dažādās uzņēmējdarbības situācijās, paplašināt iepriekš iegūto vārdu krājumu, apgūt nepieciešamo leksiku un terminoloģiju komunikācijai uzņēmējdarbības sfērā; uzlabot diskusiju un sarunu prasmes, nostiprināt un paplašināt zināšanas gramatikā un attīstīt lietišķās korespondences prasmes.

Lai realizētu uzņēmējdarbības mērķus starptautiskajā komunikācijā, uzņēmējdarbības vadības studentam ir jāintegrē savas transversālās un biznesa kompetences ar specifiskām svešvalodas kompetencēm. Svešvalodas kompetences sniedz atbalsta platformu transversālām un biznesa kompetencēm, lai nodrošinātu veiksmīgu darbību konkrētās starptautiskajās profesionālajās komunikācijas situācijās. Šajā pētījumā uzņēmēju svešvalodas kompetences ietver lingvistiskas, starppersonu, pragmatiskās un stratēģiskās apakškompetences.

Lingvistiskā kompetence saskaņā ar Eiropas kopīgām pamatnostādņēm (2004), ir 'individuāla valodu zināšanu un prasmju sistēma, kā arī kognitīvās stratēģijas, kas nepieciešamas, lai veiktu noteiktas darbības ar zināšanām un prasmēm, lai gūtu gramatiski pareizas funkcionālas struktūras (kodus) mutiski vai rakstu formā'.

Pētnieki lingvistikas jomā (Fisher 1984, Wilkins 1972, Alqahtani 2015, Qian 2002) uzsver, ka lingvistiskās kompetences attīstībai ir nepieciešamas leksikas un gramatisko likumu zināšanas un spēja izmantot tās komunikatīvajās situācijās.

Tādēļ leksiskās un gramatiskās kompetences ir savstarpēji atkarīgas lingvistiskās kompetences sastāvdaļas. Šajā pētījumā uzņēmēju lingvistiskā kompetence ir definēta kā spēja izmantot abas apakškompetences – leksisko un gramatisko, un efektīvi pielietot atbilstošo un piemēroto vārdu krājumu un gramatiskās struktūras noteiktā profesionālajā komunikatīvajā situācijā.

Papildus lingvistiskajai kompetencei uzņēmējdarbības vadības studentiem ir jāapgūst starppersonu kompetence, jo galvenais faktors biznesa aktivitātēs ir starppersonu komunikācija. Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācija (OECD, 2005) apraksta starppersonu kompetenci kā spēju labi sazināties ar citiem, empātiju un efektīvu emociju pārvaldību, tā ietver: spēju prezentēt idejas un uzklaut citu cilvēku viedokļus, izpratni par debašu dinamiku un sekošanu tās darba kārtībai; spēju veidot taktiskas vai ilgtermiņīgas alianses, pārrunu spēju un spēju pieņemt lēmumus, kas apmierina dažādus viedokļus.

Šajā pētījumā starppersonu kompetence ir definēta, kā personīgo zināšanu, uzvedības, prasmju un spēju kopums, kas ir nepieciešams uzņēmējdarbības vadības studentam, lai varētu pozitīvi mijiedarboties un saskarties ar citiem uzņēmējdarbības vidē un konstruktīvi darboties grupās. Tā ir efektīva komunikatīvo rīku un personīgo resursu izmantošana, svešvalodas zināšanu, jauno tehnoloģiju, stratēģiju, likumu un informācijas pielietošana atbilstoši mūsdienīgu biznesa pasaules prasībām profesionālo uzdevumu risināšanai.

Lai sazinātos svešvalodā, ir nepieciešamas vairāk nekā lingvistiskā un starppersonu kompetence, runātājiem arī ir jāzina, kā valoda tiek izmantota noteiktā kultūrā, jāapzinās šīs kultūras normas saziņai konkrētā kontekstā. Tāpēc ir nepieciešams attīstīt arī pragmatisko kompetenci, kas ir spēja pareizi lietot valodu atbilstoši komunikatīvajai situācijai.

Ir ļoti svarīgi, lai pasniedzējs profesionālās angļu valodas kursa izveides procesā ņemtu vērā konkrēto studentu kontekstu un situācijas, kuras uzņēmējdarbības vadības studentiem ir jārisina nākotnē savās darbavietās. Profesionālās angļu valodas pragmatiskās kompetences attīstība ir ļoti būtiska uzņēmējdarbības vadības studijās, jo šī kompetence ietver sevī zināšanu sistēmu par noteikumiem, kas runātājam ir pieņemami un kas nav pieņemami valodā, kurā viņš runā uzņēmējdarbības vidē dažādās komunikācijas situācijās.

Vēl viena kompetence, kas uzņēmējdarbības vadības studentiem ir jāapgūst profesionālās angļu valodas kursā, ir stratēģiskā kompetence. Šajā pētījumā stratēģiskā kompetence ir definēta kā stratēģiju un zināšanu kopums, ko lieto, lai risinātu komunikatīvās problēmas, regulētu verbālās un neverbālās komunikatīvās darbības, kas izraudzītas komunikatīvo mērķu sasniegšanai konkrētos apstākļos uzņēmējdarbības kontekstā.

Stratēģiskās kompetences attīstība ir ļoti svarīga profesionālās angļu valodas kursā, jo tā palīdz studentiem situācijās, kad viņi nespēj izteikt sevi un īstenot savu komunikatīvo nodomu svešvalodā, ja viņi nevar saprast vai interpretēt, kas ir teikts, vai saskaras ar citām komunikatīvām problēmām, neskatoties uz to, ka tiek izmantots plašs vārdu krājums vai pareizas gramatikas struktūras. Stratēģiskā kompetence sastāv no vairākām dažādām komunikācijas stratēģijām, kuras var izmantot, lai pārvarētu komunikatīvos trūkumus vai problēmas nepietiekamu lingvistisko, starppersonu un pragmatisko kompetenču attīstības līmeņu dēļ.

Tādējādi lingvistiskās, pragmatiskās un stratēģiskās kompetences ir svarīgas jebkuram svešvalodu apguvējam, bet īpaši uzņēmējdarbības vadības studentam, topošajam uzņēmējam, kura mērķis ir sasniegt komunikatīvus mērķus starptautiskajā biznesa kontekstā konkrētajos profesionālajos apstākļos.

1.2. Uzņēmēju profesionālās angļu valodas kompetences modelis un rādītāji

Apakšnodaļā 1.2. ir definēta profesionālā angļu valodas kompetence uzņēmējiem, ir izklāstīts profesionālās angļu valodas kompetences saturs, apkopotas katras apakškompetences priekšrocības un sniegts uzņēmēju profesionālās angļu valodas kompetences modelis un tā rādītāji.

Analizējot un apkopojot teorētiskos pētījumus par jēdzienu ‘21. gadsimta uzņēmēja kompetences’, transversālām kompetencēm, biznesa kompetencēm un svešvalodas kompetencēm, profesionālās angļu valodas kompetence uzņēmējiem tiek definēta šādi:

Uzņēmēju profesionālās angļu valodas kompetence ir savstarpēji saistītu transversālo, biznesa un svešvalodu apakškompetenču kopums, attīstīts profesionālās angļu valodas kursā uzņēmējdarbības vadības studijās, kas uzņēmējam palīdz pildīt darba pienākumus un dod iespēju sasniegt profesionālus mērķus, lai veicinātu uzņēmējdarbību.

Ir atlasīta, izstrādāta un sagrupēta kompetenču kopa, kas balstīta uz pētījumiem Latvijā un pasaulē, dažādām 21. gadsimta kompetenču grupām, profesionālajiem standartiem, kopējiem uzņēmējdarbības vadības studiju mērķiem.

Autore ir secinājusi, ka uzņēmēju profesionālās angļu valodas kompetence sastāv no vienpadsmit apakškompetencēm, kas ir sagrupētas trijos klastos: a) transversālo kompetenču kopums, b) biznesa kompetenču kopums, un c) svešvalodas kompetenču kopums.

Transversālo kompetenču klasteris ietver kritiskās domāšanas, sadarbības, radošuma un novatorisma, mūžizglītības un uzņēmējdarbības apakškompetences. Biznesa kompetenču klasteris ietver biznesa vadības un pašvadības apakškompetences. Svešvalodas kompetenču klasteris ietver lingvistiskās, starppersonu, pragmatiskās un stratēģiskās apakškompetences. Uzņēmēju profesionālās angļu valodas kompetences saturs ir attēlots 1.attēlā.

1.att. Uzņēmēju profesionālās angļu valodas kompetences saturs

(Avots: autores veidots)

Tālāk ir apkopota katras apakškompetences attīstīšanas priekšrocības uzņēmējiem.

Kritiskās domāšanas kompetence ļauj uzņēmējam racionāli, loģiski, sistematiski domāt, analizēt problēmas, atšķirt faktus un viedokļus, veikt neatkarīgu spriedumu, radoši risināt nestandarta problēmas, iesaistīties

pašrefleksijā, izmantot iegūtās zināšanas jaunās situācijās, lai veicinātu uzņēmējdarbību.

Sadarbības kompetence ļauj uzņēmējam efektīvi strādāt komandā, būt aktīvam, noderīgam komandas dalībniekam, kas sniedz personisku ieguldījumu kopīgā darbā, iegūstot jaunas zināšanas no citiem dalībniekiem un tās pielietojot darbā jaunās situācijās, kompromitējot un atrisinot konfliktus.

Radošuma un novatorisma kompetence ļauj uzņēmējam meklēt jaunas nepārprotamas perspektīvas un iespējas uzņēmējdarbības vidē, nākt klajā ar jaunām oriģinālām idejām, lai uzlabotu uzņēmējdarbības procesus, risinātu problēmas novatoriskā, netradicionālā veidā, sekotu līdzi jaunākajām biznesa tendencēm un apsteigtu konkurentus.

Mūžizglītības kompetence sniedz uzņēmējam iespēju izmantot dažādas mācīšanās iespējas (formālu, neformālu un informālu izglītību), iesaistīties nepārtrauktā personīgā attīstībā, lai panāktu pašizpildi, dzīves bagātināšanu, pašapziņu un pašcieņu, uzņēmējdarbības veicināšanu, pilnveidojot dažādas svarīgas prasmes un kompetences.

Uzņēmējdarbības kompetence ļauj uzņēmējam veicināt iniciatīvu, vadības prasmes, spēju iespaidot un pārliecināt cilvēkus; tā sniedz iespēju aktīvi piedalīties sabiedrībā, iekļūt darba tirgū, kā darba devējs vai darbinieks, uzņemoties atbildību par darbu ar citiem un pieņemot lēmumus, riskējot ideju realizēšanā un veidojot uzņēmējdarbību, ierosinātu ar komerciāliem, kultūras vai sociālajiem motīviem.

Biznesa vadības kompetence sniedz uzņēmējam zināšanas, konceptuālās spējas, prasmes un stratēģijas dažādos uzņēmējdarbības jomas integrētajos aspektos, kurus var praktiski pielietot pašreizējā, neparedzamajā, pastāvīgi mainīgajā biznesa vidē, lai plānotu, izveidotu, attīstītu, pārvaldītu un uzlabotu uzņēmējdarbību.

Pašvadības kompetence ļauj uzņēmējam pārvaldīt un koordinēt sevis izaugsmi, pašapziņu, pašrefleksiju un personīgo laiku, lai strādātu saskaņā ar personīgiem mērķiem, interesēm, vērtībām, cenšoties panākt to realizāciju, kā arī sekmētu uzņēmējdarbības vides veidošanu un uzņēmējdarbības veicināšanu.

Lingvistiskā kompetence sniedz uzņēmējam zināšanas un spējas lietot svešvalodas vārdu krājumu, ieskaitot vispārējo un profesionālo leksiku, kā arī gramatisko noteikumu teorētiskās un praktiskās zināšanas, kas ļauj radīt pareizus un nozīmīgus teikumus starptautiskajā biznesa komunikācijā.

Starppersonu kompetence sniedz uzņēmējam attīstītas sociālās prasmes, spēju mijiedarboties un pozitīvi saskarties ar citiem biznesa vidē un konstruktīvi darboties grupās. Uzņēmēja starppersonu kompetence ir efektīva komunikatīvo rīku, personīgo resursu, svešvalodas, jauno tehnoloģiju, zināšanu, stratēģiju, likumu un informācijas izmantošana atbilstoši mūsdienu biznesa pasaules prasībām profesionālo uzdevumu risināšanai.

Pragmatiskā kompetence ļauj uzņēmējam izmantot svešvalodu atbilstoši starptautiskajām biznesa komunikatīvajām situācijām un saprast, kas runātājiem ir pieņemams un kas nav pieņemams dažādās uzņēmējdarbības

situācijās dažādos specifiskos apstākļos. Tā sniedz iespēju izvairīties no pārpratumiem komunikācijā un risināt radušās komunikatīvās problēmas.

Stratēģiskā kompetence sniedz uzņēmējam spēju efektīvi izmantot verbālās komunikācijas stratēģijas (parafrāzi, aizņemto vārdu lietošanu, utt.), kā arī neverbālās komunikācijas stratēģijas (žesti, sejas izteiksmes, utt.), lai kompensētu komunikācijas grūtības vai ierobežotas valodu zināšanas un sasniegtu komunikatīvus mērķus uzņēmējdarbības kontekstā.

Apkopojot un nosakot galvenās priekšrocības, ko katra no šīm vienpadsmit kompetencēm sniedz uzņēmējam, ir iespējams definēt profesionālās angļu valodas kompetences rādītājus. Izstrādājot profesionālās angļu valodas kompetences modeli, pētījuma autore nodala noteiktu spēju, zināšanu un prasmju grupu, bez kuras nevar realizēt katru kompetenci.

Šīs vienpadsmit kompetences ir savstarpēji saistītas un veido integrētu sistēmu, un šo vienoto kopu ir jāuzskata par jēdzienu 'uzņēmēju profesionālās angļu valodas kompetence'.

Profesionālās angļu valodas kompetences attīstība notiek darbībā, un tā balstās uz studentu pieredzi, kas gūta aktīvi piedaloties mācību procesā, topošajam uzņēmējam iesaistoties reālajās dzīves situācijās, kritiskajā domāšanā, radošajā problēmu risināšanā, sadarbībā, daloties ar viedokļiem un zināšanām. Gadījumu izpēte, sadarbība, individuālie un grupu projekti, lomu spēles un simulācijas ir metodes un aktivitātes, kas sniedz studentiem nozīmīgas zināšanas, kas ir nepieciešamas viņu nākotnes darbam.

Uzņēmēju profesionālās angļu valodas kompetences attīstības modelis balstās uz savstarpēju nepārtrauktu sadarbību starp studentiem un mācītājspēku, tajā ietilpst uzņēmējdarbības vadības speciālista pienākumu analīze, pamatojoties uz biznesa ekspertu un speciālistu viedokļiem, kā arī studentu vajadzībām profesionālās angļu valodas kursā, radot labvēlīgu mācību vidi, nodrošinot nepārtrauktu atgriezenisko saiti un pašrefleksiju.

Izveidotais modelis ir piemērots pielietošanai uzņēmējdarbības vadības studijās, profesionālās angļu valodas kursā, jo tas ievēro uzņēmējdarbības specifiku. Profesionālās angļu valodas kompetences modelis ir parādīts 2. attēlā.

2. att. Profesionālās angļu valodas kompetences modelis
(Avots: autore veidots)

2. TRANSFORMATĪVĀS UN SITUATĪVĀS MĀCĪŠANĀS LOMA AUGSTĀKAJĀ IZGLĪTĪBĀ PROFESIONĀLĀS ANĢĻU VALODAS KURSĀ

Otrajā nodaļā uzsverta transformatīvās un situatīvās mācīšanās nozīme augstākajā izglītībā profesionālās anĢļu valodas kursā uzņēmējdarbības vadības studijās. Literatūra par transformatīvo mācīšanos tiek aplūkota sekojošās jomās: transformatīvās mācīšanās īstenošana augstākajā izglītībā, tās galvenie aspekti un pamatprincipi, metodes un aktivitātes, kas veicina transformāciju, mācībspēka loma. Transformatīvās mācīšanās teorētiskais pamatojums tiek analizēts sekojošās jomās: DĢui un Vigotska teorētiskās perspektīvas saistībā ar transformatīvās mācīšanās teoriju, situatīvās izziņas teorija un tās pielietošana augstākajā izglītībā. Šajā nodaļā apskatīti arī profesionālās anĢļu valodas kursa izveides galvenie transformatīvās un situatīvās mācīšanās aspekti. Autore izskata gadījumu izpētes metodi, iepazīstina ar tās būtību, apspriež mācībspēka lomu un apkopo šīs pieejas izmantošanas priekšrocības un trūkumus profesionālajā anĢļu valodas kursā.

Otrajā nodaļā ir četras apakšnodaļas: *Transformatīvās mācīšanās īstenošana augstākajā izglītībā* (2.1. apakšnodaļa), *Situatīvās mācīšanās teorētiskais pamatojums* (2.2. apakšnodaļa), *Transformatīvās un situatīvās profesionālās anĢļu valodas kursa izveide* (2.3. apakšnodaļa), *Gadījumu izpētes metodes būtība* (2.4. apakšnodaļa).

2.1. Transformatīvās mācīšanās īstenošana augstākajā izglītībā

1978.gadā D. Mezirovs izstrādāja transformatīvās mācīšanās teoriju. Mezirova teorija ir saistīta ar pieaugušo cilvēku mācīšanos. Zinātnieks apgalvoja, ka bērnībā mācīšanās ir formatīva, jo tā nāk no oficiālajiem autoritatīvajiem avotiem, bet pieaugušo mācīšanās ir transformatīva, jo pieaugušie vairāk spēj paši neatkarīgi novērtēt savus uzskatus, attieksmes un pārliecības. Transformatīvās mācīšanās teorija ir ‘par pārmaiņām, dramatiskām, fundamentālām izmaiņām veidā, kā mēs redzam sevi un pasauli, kurā dzīvojam’ (Merriam, 2004, 60).

Transformāciju var panākt, ja personai ir spēja aplūkot apkārtējo pasauli no dažādiem skatpunktiem. Pēc D. Mezirova (2003) domām, transformācija ir process, kurā indivīds kritiski saprot, kā un kāpēc viņš ir izveidojis savu īpašo uzskatu par pasauli, kā viņš to saprot un jūtas. Šis ir process, kurā cilvēks pārspēj vienkāršu informācijas saņemšanu un piedzīvo apzinātu pārmaiņu procesu, pārvērtējot savus uzskatus, vērtības un pieņēmumus, kritiski analizējot dažādas perspektīvas, lai darbotos efektīvāk.

D. Mezirovs (2000, 6) uzskata, ka mācīšanās procesā būtiskākais ir ‘nozīmes veidošana’, izglītojamajiem jākļūst patstāvīgākiem, individuālākiem, kritiskākiem domātājiem, kuri spēj rīkoties atbilstoši savām vērtībām un

mērķiem, nevis pasīvi pieņemt citu cilvēku pieņēmumus. Zinātnieks uzsver, ka pieaugušo izglītības mērķis, kas mācībspēkam ir obligāti jāsasniedz, ir palīdzēt studentiem labāk apzināties savu problēmu izpratni, kļūt kritiskākiem par saviem un citu cilvēku pieņēmumiem, vairāk un brīvāk iesaistīties diskursā un efektīvāk rīkoties balstoties uz saviem pārdomātiem spriedumiem.

Zinātnieki, E. Teilors (2007), E. Teilors un P. Krentons (2013), S. Merriams (2004), M. Tennants (1991), ir papildinājuši D. Mezirova transformatīvās mācīšanās teoriju un turpina veikt pētījumus šajā jomā. Transformatīvās mācīšanās atbalstītāji norāda, ka šī teorija balstās uz trim galvenajiem priekšnoteikumiem, kas ir mācību procesa neatņemamas sastāvdaļas: pieredzi, kritisku pašrefleksiju un reflektīvu diskursu.

Transformatīvās mācīšanās teorētiķi uzsver, ka personīgās pieredzes pārskats rada jēgu, kas noved pie paradigmas maiņas, pārmaiņām viņu uzskatos, pasaules skatījumā un uzvedībā. Tāpēc ir svarīgi, lai pieaugušie cilvēki izzinātu savu pieredzi, iesaistoties pašrefleksijā, izvērtējot un pārvērtējot to patstāvīgi vai kopā ar citiem.

Lai gan cilvēka pieredzei ir būtiskākā loma transformatīvās mācīšanās teorijā, tomēr pieredzes iegūšana nebūs pietiekama transformācijai. Pieaugušajiem ir jāreaģē, jāpārskata, jāanalizē pieredze un jāiekļauj jauni ieskati savās turpmākajās darbībās. Transformatīvā mācīšanās nenotiek tikai balstoties uz pieredzi, bet gan no efektīvas pašrefleksijas. Tādējādi kritiskā pašrefleksija ir vēl viens svarīgs transformatīvās mācīšanās aspekts.

Kritiskā pašrefleksija ļauj pieaugušajiem izprast sevi dziļākā līmenī un attīsta pašapziņu. Tā rezultātā viņi var labāk izprast informāciju un iegūt vairāk no mācīšanās pieredzes. Metodes un paņēmieni, kas veicina kritisko pašrefleksiju, ir dienasgrāmatas, stāstījuma, autobiogrāfijas rakstīšana; vienaudžu apmācība/mentoring, novērošana un atgriezeniskās saites sniegšana; pašnovērtējums, portfolio izveidošana, grupu diskusijas, debates, blogi, atzišanās, utt.

Radot apstākļus kritiskai pašrefleksijai, mācībspēkam jāiesaista pieaugušos racionālā diskursā, kas ir vēl viens transformatīvās mācīšanās pamatprincips. Saskaņā ar D. Mezirovu (2000, 14) racionālais diskurs ir būtisks līdzeklis, ar kura palīdzību var attīstīt uzskatu transformāciju, tas ir 'process, kurā mēs aktīvi sadarbojamies ar citiem, iesaistāmies dialogā, lai labāk izprastu pieredzes nozīmi. Šis process var ietvert savstarpēju mijiedarbību grupā, vai starp divām personām, tostarp lasītāju un autoru, skatītāju un mākslinieku'.

Racionālais diskurs nav vienkārša ikdienas diskusija. Racionāls diskurs ir līdzeklis, ar kura palīdzību var īstenot pieredzi un kritisko pašrefleksiju darbībā, kur uzskati un pieņēmumi tiek apšaubīti, novērtēti un pārveidoti. D. Mezirovs (2000, 8) uzskata racionālo diskursu par līdzekli, lai pārbaudītu izveidotas nozīmes ticamību un katalizatoru, ar kura palīdzību tiek veicināta un attīstīta transformācija.

Tādējādi transformācija ir sarežģīts ilgtermiņa mācīšanās process.

Transformatīvā mācīšanās augstākās izglītības ietvaros dod pieaugušajiem iespēju kritiski domāt. Kritiskā domāšana racionālā diskursā rada spēcīgu mācību vidi, kas sniedz studentiem nozīmīgu, mērķtiecīgu pieredzi. Kad studenti ir iesaistīti pieredzes kritiskā pārdomāšanā, tas maina mācīšanās veidu - notiek pāreja no vienkāršas informācijas uzkrāšanas uz tās aktīvas izmantošanas problēmu risināšanā. Transformatīvās mācīšanās laikā viņi uzņemas izaicinājumus un uzskata tos par iespēju attīstīties. Transformatīvā mācīšanās rada iespējas pastāvīgai pašattīstībai un izaugsmei, patstāvības attīstībai un pašmācībai, atgriezeniskā saite ir noderīga mācībām un sevis pilnveidošanā.

Transformatīvā mācīšanās ir orientēta uz studentu, tā ir aktīva un ietver personisku pieredzi, kritisku pašrefleksiju un racionālu diskursu. Mācībspēkam ir jāsniedz studentiem reālas dzīves piemēri un jāiesaista atklāšanā un radošā problēmu risināšanā, kurā tie dalās ar idejām, novērtē iemeslus, pārbauda pierādījumus un sasniedz pārdomāto spriedumu. Gadījumu izpēte, sadarbības darbs, individuālie un grupu projekti, lomu spēles, simulācijas un pašrefleksija ir metodes un aktivitātes, kas ir saistītas ar transformatīvo izglītību. Profesionālās augstākās izglītības ietvaros transformatīvās mācīšanas galvenā iecere ir palīdzēt studentiem aktīvi iesaistīties viņu nākotnes profesijas aspektos un veicināt jēgpilnu mācīšanos, kas ir pārnesama viņu nākotnes darbā.

2.2. Situatīvās mācīšanas teorētiskais pamatojums

Kā jau iepriekš tika apspriests, aktīva līdzdalība, jēgpilna pieredze, radoša problēmu risināšana racionālajā diskursā un kritiskajā pašrefleksijā ir transformatīvās mācīšanās sastāvdaļas. Šīs sastāvdaļas ir būtiskas arī situatīvajā mācīšanās procesā. Līdz ar to var secināt, ka situatīvā mācīšanās var veicināt studentu transformācijas procesu.

Situatīvā mācīšanās ir ļoti svarīga pieeja pieaugušo izglītībā. Situatīvās mācīšanās zināšanas un prasmes tiek apgūtas kontekstos, kas atbilst apstākļiem, kādos zināšanas tiks pielietotas reālās dzīves situācijās. Šīs pieejas priekšnoteikumus var izsekot Dž. Džui un Ļ. Vigotska pētījumos, kas faktiski izveidoja pamatu situatīvās mācīšanās teorijai.

Kritizējot tradicionālo izglītības sistēmu, kas paredzēta, lai nodrošinātu milzīgu faktu apjomu iegaumēšanu, neizmantojot zināšanas praksē, Dž. Džui uzsvēra, ka ir svarīgi mācīties darot, un ieviesa koncepciju, kuras mērķis ir attīstīt problēmu risināšanu un praktisku uzdevumu izpildi ar radošumu un sadarbību.

Dž. Džui atbalstīja eksperimentālās mācīšanās pieeju, kura piedāvā studentiem iespēju izmantot praktisku sadarbības mācīšanās pieredzi. Slavenā zinātnieka pētījuma centrālais jēdziens bija izglītojamā intelekta attīstība, problēmu risināšanas un kritiskās domāšanas prasmju veicināšana, nevis tikai faktu un definīciju iegaumēšana.

Dž. Džui atzina, ka izglītojamajam jāapgūst ne tikai pamatprincipi, bet vissvarīgākais ir būt gatavam neatkarīgai dzīvei sabiedrībā un izmantot iespēju pielietot iegūtās zināšanas sociālajās aktivitātēs.

Ļ. Vigotska sociālās mācīšanās teorija (1978), kurā pētnieks uzsver sociālās mijiedarbības būtiskāko lomu izzinās attīstībā, šobrīd joprojām nav zaudējusi savu nozīmi. Ļ. Vigotskis uzskata, ka cilvēks var efektīvāk mācīties kopā ar citiem cilvēkiem, kopīgi strādājot, mijiedarbojoties, apspriežot problēmas, daloties ar idejām, veicot kopīgu projektu, pārdomājot pieņemtos lēmumus. Izglītojamais var mācīties kopā ar mācītājspēku, klasesbiedriem, kolēģiem vai ikvienu, kam ir labāka izpratne vai augstāks spēju vai prasmju līmenis un kas spēj šīs zināšanas, spējas vai prasmes nodot.

Dž. Džui un Ļ. Vigotskim bija līdzīgas idejas attiecībā uz izglītības procesu. Zinātnieki bija ieinteresēti cilvēka intelektuālajā attīstībā, nevis tikai teorētisko zināšanu iegūšanā un jēdzienu uzkrāšanā. Pētnieki uzsvēra, ka pedagogam jāiesaista izglītojamie nozīmīgajās un atbilstošajās reālās pasaules situācijās, kurās viņi var piedalīties problēmu risināšanā. Ir jānodrošina pastāvīgs atbalsts, jo cilvēki ir ierobežoti mācoties individuāli, un ir dažas lietas, ko viņi nevar sasniegt bez vadības un palīdzības no cilvēkiem, kuriem ir pieredze šajā jomā. Būtībā Dž. Džui un Ļ. Vigotskis izveidoja pamatu situatīvās mācīšanas teorijai.

Dž. Džui un Ļ. Vigotska idejas atbalstīja viņu sekotāji: Dž. Brauns, A. Kollins un P. Dugvids (1989), kas izstrādāja situatīvās izzinās teoriju. Zinātnieki uzsvēra, ka cilvēces vēsturē ir nebeidzama virkne problēmu situāciju, kas jārisina cilvēkam. Cilvēka darbība daudzējādā ziņā ir saistīta ar radošumu, kas attīstās atklāšanas, izpētes un izmeklēšanas procesā. Situatīvās mācīšanās procesā nozīmes veidošana tiek uzskatīta par radošu problēmu risināšanas procesu reālās dzīves situācijās.

Tādējādi, situatīvā mācīšanās rada jaunu mācīšanās struktūru, kas atšķiras no tradicionālās, un nodrošina studentiem iespēju aktīvi, jēgpilni, noderīgi, interaktīvi un patstāvīgi mācīties. Tomēr pedagoga loma nemazinās, gluži pretēji, tā paplašinās, jo mācītājspēkam ir jāizstrādā problēmas situācija un jāsniedz konkrēti uzdevumi, jāpārtrauga to īstenošanas gaita, jāiemāca noteikt problēmu, palīdzēt atrisināt to, novērot sadarbības un līdzdalības procesu grupu darbā, iedrošināt, pārliecināties, ka situācija tiek aplūkota no dažādiem skatpunktiem, sniegt atgriezenisko saiti un novērtēt gala rezultātu. Situatīvā mācīšanās ir pieeja, kurā notiek aktīva līdzdalība sadarbības pasākumos reālās dzīves situācijas kontekstā. Situatīvā mācīšanās ir līdzīga prakses videi. Tai ir divi galvenie mērķi: attīstīt nepieciešamo zināšanu, prasmju un spēju kopumu un sasniegt augstu studenta intelektuālās attīstības līmeni.

Salīdzinot divas mūsdienu pieejas pieaugušo izglītībā - transformatīvo un situatīvo mācīšanos, var secināt, ka individuālās izpratnes pastāvīga pārveidošanās ir transformatīvās mācīšanās uzmanības centrā, turpretī, situatīvās mācīšanās izpratnes veidošana notiek, piedaloties sociālajā darbībā. Tomēr transformatīvās un situatīvās mācīšanas teorijas var uzskatīt par

savstarpēji papildinošām, jo tām ir kopīgas iezīmes. Šo mācīšanās teoriju kopīgās īpašības ietver vērstību uz studentu, viņa vajadzību un mācību vielas sasaisti; tiešu, aktīvu un jēgpilnu mācīšanās pieredzi, iesaistīšanos sarežģītās, reālistiskās, problēmu situācijās, kuras tiek balstās uz iegūtajām zināšanām, kritisko pašrefleksiju, intelektuālās izaugsmes un pārveidošanas nozīmīgumu. Pētījuma autore uzskata, ka transformatīvo un situatīvo mācīšanos var apvienot radošā, reflektīvā un kompetentā profesionāļa izglītībā, kas var attīstīt personiski nozīmīgas zināšanas un izpratni.

2.3. Transformatīvās un situatīvās profesionālās angļu valodas kursa izveide

Profesionālās angļu valodas kursa izstrādāšana, kas balstās uz uzņēmējdarbības vadības studentu vajadzībam un iekļauj transformatīvās un situatīvās mācīšanas principus, ir sarežģīts process. Mācībspēkam ir jāapsver dažādi kursa izveides aspekti, lai radītu aktīvu, jēgpilnu mācīšanās vidi, kas noved pie studentu transformācijas, lai attīstītu ne tikai svešvalodu prasmes, bet arī sekmētu studentu profesionālās angļu valodas kompetences attīstību, kā arī veicinātu nepārtrauktu pašrefleksiju un intelektuālo izaugsmi.

Mācībspēkam ir jāpieņem vairāki lēmumi par kursa mērķiem, saturu un metodēm, ir jānosaka tēmas, jāizveido pētīšanai paredzētās situācijas un mācīšanās aktivitātes, jāizvēlas piemēroti materiāli, kā arī jāpārdomā vērtēšanas veidi un kritēriji. Ir arī jāatceras, ka transformatīvās un situatīvās kursa attīstības procesa centrā ir īpaša studentu grupa, kam ir savs viedoklis par mācīšanos.

Studentu vajadzību analīze ir sākotnējais, bet ļoti svarīgs transformatīvās un situatīvās profesionālās angļu valodas kursa posms. Mācībspēkam ir jāidentificē studentu paredzamās profesionālās vajadzības, jāapzinās svešvalodas prasmju un zināšanu vajadzības, jāizvērtē viņu esošais līmenis un valodas trūkumi, jāuzzina studentu vēlmes attiecībā uz mācīšanās metodēm, mācībspēka lomu, jāfiksē studentu ieteikumi un jāiegūst informācija par viņu iepriekšējo svešvalodas mācīšanās pieredzi.

Nākamais posms profesionālās angļu valodas kursa izstrādes procesā ir kursa mērķu un uzdevumu noteikšana. Tas ir ļoti nozīmīgs posms, jo tas ļauj mācībspēkam skaidri izprast, kāds būs konkrētais mācību kurss, kādu materiālu pasniegt, un kādā mācīšanās pieredzē jāiesaista studenti. Profesionālās angļu valodas kursā mērķi un uzdevumi mācībspēkam ir jāformulē, balstoties uz transformatīvās un situatīvās mācīšanās veicināšanas mērķiem. Transformatīvās un situatīvās mācīšanās mērķi ar apkopoti 3.attēlā.

Transformatīvās mācīšanās mērķi	Situatīvās mācīšanās mērķi
<ul style="list-style-type: none"> •iesaistīt studentus eksperimentālajā mācīšanās procesā; •iesaistīt studentus aktivitātēs, kurās viņi mainās savstarpējo attiecību un rīcību dēļ; •veicināt studenta pieredzes aktīvu izmantošanu mācībās; •veicināt pieņemumu, pārliecību un vērtību kritisku pārdomāšanu; •uzlabot pētniecības prasmes; •iesaistīt studentus aktīvā un reflektīvā mācīšanās pieredzē; •veicināt neatkarīgu, oriģinālu domāšanu; •veicināt argumentu formulēšanu un to pamatošanu ar piemērotiem pierādījumiem; •veicināt informācijas izvērtēšanu no dažādiem viedokļiem; •mudināt studentus analizēt pieredzi, iesaistoties pašrefleksijā, izvērtējot un pārvērtējot to individuāli vai kopā ar citiem; •mudināt studentus vispārināt zināšanas no iepriekšējās pieredzes, balstoties uz pašrefleksiju; •veicināt izveidota vispārinājuma izmantošanu jaunās situācijās, pārbaudot to derīgumu. 	<ul style="list-style-type: none"> •iesaistīt studentus biznesa jomas autentiskajos problēmu risināšanas uzdevumos; •iesaistīt studentus darbā mācību moduļa ietvaros; •nodrošināt pastāvīgu palīdzību un atbalstu studentiem nepieciešamības gadījumos; •iesaistīt studentus interaktīvajās un sadarbības aktivitātēs, kas veicina kopīgo zināšanu konstruēšanu; •nodrošināt studentiem iespēju novērot eksperta darba izpildi, no kura var mācīties; •iesaistīt studentus reālajās dzīves situācijās, kuras ir interesantas, būtiskas, nozīmīgas un atspoguļo viņu individuālās profesionālās vajadzības; •veicināt studēšanu diskusiju par dažādiem uzdevumu izpildes veidiem; •ļaut studentiem pašiem noteikt savus mērķus, lai veicinātu viņu iekšējo motivāciju; •iesaistīt studentus nozīmīgajās situācijās, pakāpeniski palielinot grūtības līmeni; •iesaistīt studentus dažādu gadījumu izpētē; •veicināt dziļās mācīšanās pieredzi, kur zināšanas konstruē pats students; •veicināt jaunu zināšanu izmantošanu citās situācijās.

3. att. Transformatīvās un situatīvās mācīšanas mērķi

(Avots: autores veidots)

Studentu vajadzību analīzei un kursa mērķu noteikšanai seko kursa programmas izstrāde, kas var koncentrēties uz dažādiem aspektiem, jo ir vairāki veidi, kā organizēt mācību programmu. Pasniedzējs var pievērst uzmanību, piemēram, kādas noteiktas kompetences attīstībai, vai biznesa jomas vārdu krājuma un terminoloģijas apguvei, vai lietisšķo vēstulu rakstīšanas prasmi attīstībai, utt. Ja viens no kursa mērķiem ir apgūt konceptuālo kompetenci, studenti attīsta svešvalodu prasmes kursā un tas tiek panākts, integrējot konkrētus profesionālās jomas elementus komunikatīvajās angļu valodas situācijās.

Mācību programma kalpo kā ceļvedis pasniedzējam un izglītojamajam, nodrošinot mērķus, kas jāsasniedz. Ir dažāda veida mācību programmas. Tādi autori, kā D. Vilkins (1976), D. Sterns (1983), K. Greiva (2000), Dž. Ričards un T. Rodžers (2001), I. Alfaki (2015), A. Faravani (2018) piedāvā šādas kategorijas: strukturālā (gramatiskā), leksikas satura un apjoma, funkcionālā, prasmju, situatīvā un kompetenču attīstības mācību programmas. Tomēr jāatzīmē, ka nav vienotas pieejas mācību programmas izstrādei, kuru var piemērot visiem profesionālās angļu valodas veidiem. Profesionālās angļu valodas kursu programmas reti balstās uz vienu konkrētu pieeju, lielākā daļa kursu apvieno divus vai vairākus iepriekš minētos veidus, piemēram, strukturālo un prasmju, vai situatīvās, funkcionālās un leksiskas mācību programmu kombinācijas.

Vēl viens svarīgs kursa izstrādes procesa elements ir profesionālās angļu valodas materiālu izvēle un izstrāde. Profesionālās angļu valodas kursa mācībspēkam ir jānodrošina mācību materiāli, kas studentiem sniedz zināšanas, kas nepieciešamas viņu turpmākajā darba dzīvē. Kursu var izveidot, pamatojoties uz pieejamām mācību grāmatām, izmantojot interneta resursus vai autentiskus mācību materiālus, kas atspoguļo studentu valodas lietošanu reālu problēmu risināšanā dažādās situācijās profesionālajā jomā.

Transformatīvās un situatīvās angļu valodas mācīšanās procesā mācībspēks sāk ar to, ko studenti jau apguvuši, izmanto viņu iepriekšējo pieredzi, un pēc tam pakāpeniski pāriet uz sarežģītākiem svešvalodas materiāliem. Materiālos, kas paredzēti profesionālās angļu valodas kursam, jāietver uzdevumi un aktivitātes, kas veicina transformatīvo un situatīvo mācīšanos: veicinot studentu atbildību par savu izglītību, autonomiju un pašvirzību, stimulējot viņu pašrefleksiju, koncentrējoties uz dažādiem mijiedarbības veidiem, ietverot dažādas biznesa situācijas un piedāvājot iespējas tās izmēģināt un pielietot praksē. Profesionālās angļu valodas kursam paredzētajos materiālos mācībspēkam ir jāietver uzdevumi un aktivitātes, kuras ir apkopotas 4. attēlā.

Transformatīvās mācīšanas uzdevumi un aktivitātes	Situatīvās mācīšanas uzdevumi un aktivitātes
<ul style="list-style-type: none"> •gadījumu izpēte •grupas/visa kursa diskusija, debates •kursabiedru konsultēšana •individuālie projekti •blogu rakstīšana •interneta, bibliotēkas pētījumi •dienasgrāmatas, mācību žurnāla rakstīšana •datorizētas mācības •mācību priekšmetu/projektu individuālā izvēle •pārdomas (3/4 minūtes rakstīšana) •eksperimentālā mācīšanās •portfolio •intervijas 	<ul style="list-style-type: none"> •gadījumu izpēte •simulācijas •lomu spēles •sadarbības darbs •problēmu/scenāriju uzdevumi •klases prezentācijas •prakse •plakātu prezentācijas •eksperimentālā mācīšanās •ekskursijas •trūkstošās informācijas uzdevumi

4. att. Transformatīvās un situatīvās mācīšanas uzdevumi un aktivitātes

(Avots: autores veidots)

Profesionālās angļu valodas mācībspēkam ir jāizveido elastīgi mācību materiāli, ar iespēju veikt nepieciešamās izmaiņas un korekcijas, kurus var pielāgot dažādiem mērķiem un vajadzībām, un kuri ir aktuāli un interesanti visiem studentiem.

Vērtēšana ir vēl viens ļoti svarīgs profesionālās angļu valodas kursa izveides aspekts. Tradicionālās vērtēšanas pieejas mērķis ir pārbaudīt un noskaidrot, cik labi studenti iegaumē kursa faktisko saturu. Profesionālās angļu valodas kursā, pretēji, novērtējums ir vērsts uz studenta nākotnes profesijai nepieciešamo kompetenču novērtēšanu.

Tāpēc profesionālās angļu valodas kursā pasniedzējam ir jānovērtē šo prasmju un spēju pielietošanu sarežģītās reālās dzīves situācijās dažādos biznesa jomas kontekstos. Ja mācībspēks profesionālās angļu valodas kursā izmanto dažādus atbilstošus vērtēšanas veidus, ir iespēja attēlot precīzu priekšstatu par studenta profesionālās angļu valodas kompetencēm. Arī studenti var sekot savai attīstībai un progresam, kas viņus motivē.

Pētījuma autore uzskata, ka profesionālās angļu valodas kursā vērtējumam jābūt balstītam uz transformatīvās un situatīvās mācīšanas principiem. Vērtēšanas metodes, kas veicina transformatīvo un situatīvo mācīšanos ir apkopotas 5. attēlā.

Transformatīvās mācīšanas vērtēšanas metodes	Situatīvās mācīšanas vērtēšanas metodes
<ul style="list-style-type: none"> •Dienasgrāmatas, stāstījumi un pašrefleksijas žurnāli, portfolio •Pašnovērtējums •Kursabiedra vērtēšana •Grupās darba vērtēšana 	<ul style="list-style-type: none"> •Lomu spēles vērtējums •Grupu darba vērtēšana •Problēmas risināšanas novērtējums •Eksperta darba izpildes apspriešana •Kooperatīvā darba novērtējums

5. att. Transformatīvās un situatīvās mācīšanas vērtēšanas metodes

(Avots: autores veidots)

Profesionālās angļu valodas kursa izstrādes procesa centrā ir īpaša studentu grupa, kurai šis kurss ir paredzēts. Tā kā interaktīvs un dinamisks mācību process bieži notiek neparedzēti vai neplānoti kursa laikā, mācītspēkam ir jābūt elastīgam un atvērtam nepieciešamajām izmaiņām: ir jāmaina, jāpielāgo un jāpievieno materiāli un metodes, lai kurss atspoguļotu studentu grupas vajadzības un intereses. Kursa beigās ir svarīgi veikt tā novērtēšanu, lai varētu ieviest uzlabojumus un pielāgotu to konkrētai studentu grupai.

2.4. Gadījumu izpētes metodes būtība

Pētījuma autore uzskata, ka mūsdienu profesionālās angļu valodas mācīšanas procesam jābūt transformatīvam un situatīvam, studenti ir jāiesaista autentiskās, nozīmīgās mācīšanās situācijās, kurās, savstarpēji sadarbojoties, notiek aktīva mācīšanās.

Autore ir secinājusi, ka gadījumu izpētes metode var veidot mācīšanās struktūru transformatīvās un situatīvās mācīšanās elementu izmantošanai, un tā var būt viena no efektīvākajām praktiskajām profesionālās angļu valodas mācīšanās metodēm. Gadījumu izpēte kā specifiska valodas mācīšanās metode sniedz lielisku iespēju studentiem apgūt gan svešvalodas, gan uzņēmējdarbības vadības priekšmetu. Turklāt šī metode var veicināt profesionālās angļu valodas kompetenci.

P. Ertmers un Dž. Rassels (1995) sniedz gadījumu izpētes metodes definīciju, kas attiecas uz profesionālo apmācību: ‘gadījumu izpēte ir mācību metode, kas prasa studentu aktīvu dalību reālajās vai hipotētiskajās problēmsituācijās, kas atspoguļo dabiski sastopamo pieredzi kādā konkrētā disciplīnā, ko apgūst studenti’.

Biznesa angļu valodā ‘gadījums’ (case) attiecas uz rakstisku aprakstu par autentisku problēmu situāciju, kas ņemta no biznesa pasaules. Saskaņā ar A. Strelčonoka un I. Ludviga (2013) ‘biznesa gadījumu izpēte sākas ar uzņēmuma profila aprakstu, kam seko papildus informācija, kas sniegta diagrammu, grafiku un tabulu veidā’.

Profesionālās angļu valodas kursā studentiem jāizlemj, kā risināt biznesa problēmas, izmantojot svešvalodu. Kā norāda P. Deli (2002), uzņēmējdarbības gadījumu izpēte liek studentiem iesaistīties reālās dzīves gadījumos, ‘apmācot viņus biznesa vadības prasmēs, piemēram, rīkojot sanāksmi, apspriežot līgumu, sniedzot prezentāciju utt.’

Lai strādātu ar gadījumu izpētes metodi profesionālās angļu valodas kursā, mācībspēkam pirms iepazīstināšanas ar gadījumu ir jāievieš jaunais vārdu krājums un biznesa termini, jo gadījumu izpēte var būt neefektīva daudzu nezināmo vārdu tulkošanai un izskaidrošanai veltītā laika patēriņa dēļ. Tāpēc vārdu krājumam ir būtiska nozīme gadījumu izpētes pielietošanā, it īpaši pirms gadījumu izpētes posmā, kamēr studenti gatavojas gadījuma analīzei un diskusijai.

Gadījumu izpēte prasa no mācībspēka rūpīgu sagatavošanos un pilnīgu iesaistīšanos. Profesionālās angļu valodas kursā mācībspēks var uzņemties daudzas dažādas lomas, kļūst par mācību procesa organizatoru: izvēloties un ieviešot situāciju, identificējot tās galvenos mērķus; kļūst par koordinatoru, nodrošinot nepieciešamo vārdu, frāzi, palīdzot studentiem lasīšanā un apspriešanā; kļūst par mācību procesa vērtētāju: komentējot kļūdas, izskaidrojot, kas tika darīts pareizi vai nepareizi, novērtējot studenta progresu un sasniegumus.

Dažādi autori apspriež gadījumu izpētes metodes izmantošanas priekšrocības profesionālās angļu valodas mācīšanā. Analizējot teorētiskos pētījumus (Yin, 2003, Uber Grosse, 1988, Strelchonok & Ludviga, 2013, Jendrych, 2014, Hsu, 2016, Basta, 2017), darba autore ir apkopojusi priekšrocības attiecībā uz profesionālās angļu valodas mācīšanu uzņēmējdarbības vadības studiju kontekstā:

- topošā uzņēmēja individualitātes un atbilstoša uzvedības stila attīstīšana profesionālajā vidē;
- analītiskās, loģiskās un kritiskās domāšanas attīstība;
- labāka izpratne par uzņēmējdarbības vidi un tās problēmām;
- izpratnes veidošanās par ‘reālās pasaules’ uzņēmējdarbības situāciju sarežģītību;
- aktīva iesaistīšanās svešvalodas apguves procesā, lielāka atbildība par savu mācīšanos;
- galveno biznesa jēdzienu un koncepciju integrēšana profesionālās angļu valodas kursā; zināšanu integrācija no citiem priekšmetiem;
- padziļināta izpratne par pētāmo tēmu: teorija ir saistīta ar praksi un rada labāko izpratni par šo jautājumu;
- dažādu reālu biznesa gadījumu izpēte no dažādiem skatu punktiem, saskaroties, analizējot un risinot problēmas kopīgi;
- nenoteikto un neskaidro situāciju risināšana;
- lēmumu pieņemšanas un stratēģiskās plānošanas prasmju attīstīšana;
- lēmumu pieņemšana ar nepilnīgu informāciju;

- studentu autonomijas attīstība;
- faktu un viedokļu nošķiršana;
- svešvalodas prasmju: lasīšanas, runāšanas, klausīšanās un rakstīšanas attīstīšana; angļu valodas vispārējo vārdu krājumu apguve, specifiskas leksikas un gramatikas apguve;
- interaktīvo prasmju attīstīšana, grupu problēmu risināšanas prasmes, darbam nepieciešamās sadarbības prasmes, partnerība;
- publiskās runas prasmju attīstīšana;
- verbālās un neverbālās komunikācijas attīstība;
- radošuma attīstība;
- studentu motivācijas un intereses par priekšmetu veicināšana;
- pašapziņas attīstība svešvalodas lietošanā;
- prezentēšanas, diskusijas, komandas darba prasmju attīstīšana;
- vairāku perspektīvu un viedokļu apsvēršana;
- izpratne par alternatīviem problēmas risinājumiem;
- zināšanu piemērošana jaunajiem apstākļiem;
- mācīšanās prasmju attīstība: informācijas meklēšanas prasmes, tulkošanas prasmes, informācijas apkopošanas prasmes;
- pašvērtējuma, pašregulācijas un pašrefleksijas prasmju attīstīšana.

Analizējot gadījumu izpēti, var secināt, ka šai metodei ir ļoti svarīga loma mācību procesā un, izmantojot šo metodi profesionālās angļu valodas kursā, ir daudz priekšrocību. Pētījuma autore ir pamanījusi arī dažus trūkumus, kas saistīti ar gadījumu izpētes metodes izmantošanu profesionālās angļu valodas kursā, piemēram, gadījumu izpētes noteikumu izpratne, mācīšanās dziļums un nepieciešamais laika apjoms.

Tomēr priekšrocības ievērojami pārsniedz trūkumus un ar rūpīgu mācību procesa plānošanu, organizēšanu, vadību un attiecīgo vērtēšanas veidu izvēli, mācībspēks var veiksmīgi īstenot gadījumu izpētes metodi profesionālās angļu valodas kursā.

II.EMPĪRISKIE PĒTĪJUMI

3. EMPĪRISKAIS PĒTĪJUMS PAR TRANSFORMATĪVO MĀCĪŠANOS STUDENTU PROFESIONĀLĀS ANĢĻU VALODAS KOMPETENCES ATTĪSTĪBAI UZŅĒMĒJDARBĪBAS VADĪBAS STUDIJĀS

3. nodaļā ir atspoguļots empīriskais pētījums, metodes, kas ir izmantotas, lai iegūtu primāros un eksperimentālos datus un aprakstīti eksperimenta rezultāti un secinājumi. 3. nodaļā ir trīs apakšnodaļas: *Profesionālo vajadzību analīze kā primāro datu iegūšanas līdzeklis* (3.1. apakšnodaļa); *Profesionālās angļu valodas kursa mērķu un uzdevumu*

noteikšana un satura izvēle (3.2. apakšnodaļa); *Transformatīvā gadījumu izpētes modeļa ieviešana profesionālās angļu valodas kompetences attīstībai, eksperimentālo datu iegūšana* (3.3. apakšnodaļa).

Empīriskais pētījums par transformatīvo mācīšanos studentu profesionālās angļu valodas kompetences attīstībai uzņēmējdarbības vadības studijās, ir veikts, izmantojot kvalitatīvās un kvantitatīvās pētniecības metodes primāro un eksperimentālo datu iegūšanai. 3.1. apakšnodaļā uzmanība galvenokārt pievērsta primāro datu iegūšanas procesam. Eksperimentālo datu vākšanas process ir aprakstīts 3.3. apakšnodaļā.

Empīriskā pētījuma galvenais mērķis ir noteikt transformatīvā gadījuma izpētes modeļa ietekmi uz studentu profesionālās angļu valodas kompetences attīstību.

Empīriskā pētījuma uzdevumi ir:

1) izmantojot kvalitatīvās datu iegūšanas metodes (intervija, nestrukturēta novērošana):

- izpētīt profesionālās angļu valodas zināšanu nozīmi uzņēmējdarbības jomā;

- noteikt, kādās konkrētās situācijās Latvijas uzņēmēji lieto angļu valodu ikdienas darba situācijās;

- izpētīt Latvijas uzņēmējdarbības vadības speciālistu viedokli par to, kādam jābūt profesionālās angļu valodas kursam: kādām valodas jomām, prasmēm un spējām ir jāpievērš galvenā uzmanība profesionālās angļu valodas kursā uzņēmējdarbības vadības studijās augstskolā, lai veiktu darba pienākumus svešvalodā pēc studiju pabeigšanas;

- veikt pedagoģisko eksperimentu, iesaistot studentus transformatīvajos gadījumu izpētes moduļos un aprakstot profesionālās angļu valodas kompetences attīstības procesu, balstoties uz nestrukturētu novērojumu;

2) izmantojot kvantitatīvās datu iegūšanas metodes (anketēšana, CE rezultātu dokumentu analīze, dažāda veida novērtējumu rezultāti):

- izpētīt, kādus pienākumus uzņēmējdarbības vadības speciālistiem ir jāveic darbā angļu valodā, un cik bieži viņi pilda šos pienākumus;

- izpētīt topošo uzņēmēju vajadzības un vēlmes profesionālās angļu valodas kursā;

- noteikt studentu angļu valodas līmeni studiju sākumā;

- novērtēt profesionālās angļu valodas kompetences attīstību transformatīvajos gadījumu izpētes moduļos profesionālās angļu valodas kursa ietvaros, izmantojot: mācībspēka novērtējumu, studentu pašnovērtējumu un studentu summatīvo kursa vērtējumu;

- noteikt pedagoģiskā eksperimenta laikā notikušās izmaiņas topošo uzņēmēju profesionālās angļu valodas kompetences vērtējumos;

- izpētīt uzņēmējdarbības vadības studentu viedokli par gadījumu izpētes metodi;

- izpētīt transformatīvās mācīšanās veicināšanu profesionālās angļu valodas kursā;
- izdarīt empīriskā pētījuma secinājumus;
- izstrādāt ieteikumus profesionālās angļu valodas kursa mācītspēkam.

Empīriskā pētījuma vispārīgais raksturojums

Primārie dati tika iegūti vajadzības analīzē, veicot empīriskā pētījuma 1.-5. posmus, izmantojot interviju, anketēšanu un dokumentu analīzi ar mērķi izveidot profesionālās angļu valodas mācību kursu uzņēmējdarbības vadības studentiem. Iesaistītie pētījuma dalībnieki ir Latvijas uzņēmēji: tika intervēti 5 biznesa eksperti; 23 uzņēmējdarbības vadības speciālisti piedalījās anketēšanā; 75 Latvijas Lauksaimniecības universitātes un Baltijas Starptautiskās akadēmijas studenti piedalījās anketēšanā; lai noteiktu studentu angļu valodas līmeni uzņēmējdarbības vadības studiju sākumā, tika analizēti Latvijas vidusskolu absolventu angļu valodas centralizēto eksāmenu rezultāti par trīs mācību gadu periodu.

Empīriskā pētījuma pirmajā posmā (2014. – 2015.g.) tika veikta intervija ar pieciem biznesa ekspertiem, kurā tika pētīta profesionālās angļu valodas zināšanu nozīme uzņēmējdarbības jomā un tika noteikts, kādās konkrētās situācijās Latvijas uzņēmēji lieto angļu valodu ikdienas darba situācijās.

Empīriskā pētījuma otrajā posmā (2015.-2016.g.) iesaistot 23 uzņēmējdarbības vadības speciālistus anketēšanā, tika pētīts, cik bieži uzņēmēji pilda darba pienākumus angļu valodā.

Empīriskā pētījuma trešajā posmā (2015.-2016.g.) tika pētīts Latvijas uzņēmējdarbības vadības speciālistu viedoklis par to, kādām valodas jomām, prasmēm un spējām ir jāpievērš galvenā uzmanība profesionālās angļu valodas kursā uzņēmējdarbības vadības studijās augstskolā, lai veiktu darba pienākumus svešvalodā pēc studiju pabeigšanas. Prioritārās valodas jomas profesionālās angļu valodas kursā tika noteiktas anketēšanā, iesaistot 23 uzņēmējdarbības vadības speciālistus.

Empīriskā pētījuma ceturtajā posmā (2015.- 2017.g.) tika pētītas topošo uzņēmēju vajadzības un vēlmes profesionālās angļu valodas kursā. 75 LLU un BSA dažādu biznesa programmu studējošie piedalījās anketēšanā.

Empīriskā pētījuma piektajā posmā (2015., 2016., 2017.g.), lai noteiktu studentu angļu valodas līmeni uzņēmējdarbības vadības studiju sākumā, tika analizēti angļu valodas centralizēto eksāmenu rezultāti par trīs mācību gadu periodu.

Eksperimentālie dati tika iegūti veicot empīriskā pētījuma 6.-10. posmus, izmantojot kvalitatīvās un kvantitatīvās pētniecības metodes, lai noteiktu transformatīvās gadījumu izpētes modeļa ietekmi uz studentu profesionālās angļu valodas kompetences attīstību, iesaistot 107 Baltijas Starptautiskās akadēmijas uzņēmējdarbības vadības 1.kursa studentus pedagoģiskajā eksperimentā.

Empīriskā pētījuma sestais posms (2015.-2018. g.) ir vērsts uz pedagoģisko eksperimentu, nestrukturēto novērošanu Baltijas Starptautiskajā akadēmijā un aprakstu par 107 1.kursa uzņēmējdarbības vadības studentu (6 studentu grupas) iesaistīšanu transformatīvajos gadījumu izpētes moduļos ar mērķi attīstīt profesionālo angļu valodas kompetenci.

Empīriskā pētījuma septītais posms (2015.-2018.g.) ir vērsts uz studentu profesionālās angļu valodas kompetences attīstības vērtēšanas procesu pēc iesaistīšanās transformatīvajos gadījumu izpētes moduļos profesionālās angļu valodas kursa ietvaros. Rezultāti tika iegūti izmantojot: 1) mācībspēka sniegto studentu profesionālās angļu valodas kompetences vērtējumu; 2) studentu profesionālās angļu valodas kompetences pašnovērtējumu; 3) studentu summatīvo kursa vērtējumu. 75 BSA 1. kursa studenti, kas piedalījās pedagoģiskajā eksperimentā, tika novērtēti, izmantojot visus trīs vērtēšanas veidus.

Empīriskā pētījuma astotajā posma (2017.-2018. g.) centrā ir pedagoģiskā eksperimenta laikā notikušo izmaiņu studentu profesionālās angļu valodas kompetences vērtējumu noteikšana. Rezultāti tika iegūti, veicot datu matemātisko apstrādi un iesaistot eksperimentālo grupu (Baltijas Starptautiskās akadēmijas uzņēmējdarbības vadības 1.kursa 21 studentu).

Empīriskā pētījuma devītajā posmā (2014.-2018.g.) tika pētīts uzņēmējdarbības vadības studentu viedoklis par gadījumu izpētes metodes pielietojumu profesionālās angļu valodas kursā, iesaistot anketēšanā 73 studentus, kas piedalījās pedagoģiskajā eksperimentā.

Empīriskā pētījuma desmitajā posmā (2015.-2019.g.) tika pēģta studentu transformatīvās mācīšanās veicināšana profesionālās angļu valodas kursā, iesaistot anketēšanā 67 studentus, kas piedalījās pedagoģiskajā eksperimentā. Secinājumi tika izdarīti, pamatojoties uz empīriskā pētījuma rezultātiem. Tika izstrādāti priekšlikumi profesionālās angļu valodas kursa mācībspēkiem. Empīriskā pētījuma struktūra ir attēlota 1. tabulā.

1. tabula

Empīriskā pētījuma struktūra

Empīriskā pētījuma posmi, laiks	Pētījumā iesaistītie dalībnieki	Datu vākšanas metodes	Mērķi
1. posms 2014.- 2015.g.	5 biznesa eksperti	intervija	- izpētīt profesionālās angļu valodas zināšanu nozīmi uzņēmējdarbības jomā; - noteikt, kādās konkrētās situācijās Latvijas uzņēmēji lieto angļu valodu ikdienas darba situācijās;

Empīriskā pētījuma posmi, laiks	Pētījumā iesaistītie dalībnieki	Datu vākšanas metodes	Mērķi
2. posms 2015.- 2016.g.	23 uzņēmējdarbības vadības speciālisti	anketēšana	- izpētīt, cik bieži uzņēmējdarbības vadības speciālistiem ir jāveic darbā pienākumus angļu valodā;
3. posms 2015.- 2016.g.	23 uzņēmējdarbības vadības speciālisti	anketēšana	- noteikt prioritārās valodas jomas, prasmes un spējas profesionālas angļu valodas kursā;
4. posms 2015.- 2017.g.	75 topošie uzņēmēji, dažādu biznesa programmu studējošie LLU un BSA	anketēšana	- izpētīt topošo uzņēmēju vajadzības un vēlmes profesionālas angļu valodas kursā; - apkopot visu respondentu (5 biznesa ekspertu, 23 uzņēmējdarbības vadības speciālistu un 75 topošo uzņēmēju) viedokļus par to kas uzņēmējdarbības vadības studentam ir jāiegūst profesionālas angļu valodas kursā;
5. posms 2015., 2016., 2017.g.	Latvijas vidusskolu absolventi	angļu valodas CE rezultātu dokumentu analīze	- noteikt studentu angļu valodas līmeni uzņēmējdarbības vadības studiju sākumā;
6. posms 2015.- 2018.g.	107 BSA uzņēmējdarbības vadības 1.kursa studenti, 6 studentu grupas	pedagoģiskais eksperiments	- novērot un aprakstīt studentu iesaistīšanas procesu transformatīvos gadījumu izpēti moduļos ar mērķi attīstīt profesionālo angļu valodas kompetenci;
7. posms 2015.- 2018.g.	75 BSA uzņēmējdarbības vadības 1.kursa studenti	datu matemātiskā apstrāde	- novērtēt studentu profesionālās angļu valodas kompetences attīstību profesionālas angļu valodas kursa ietvaros, izmantojot: 1) mācībspēka vērtējumu; 2) studentu pašnovērtējumu; 3) studentu sumatīvo kursa vērtējumu;
8. posms 2017.- 2018.g.	21 BSA uzņēmējdarbības vadības 1.kursa studenti	datu matemātiskā apstrāde	- noteikt pedagoģiskā eksperimenta laikā notikušās izmaiņas topošo uzņēmēju profesionālās angļu valodas kompetences vērtējumos;
9. posms 2014.- 2018.g.	73 BSA uzņēmējdarbības vadības 1.kursa studenti	anketēšana	- izpētīt uzņēmējdarbības vadības studentu viedokli par gadījumu izpēti metodes pielietojumu profesionālas angļu valodas kursā;

Empīriskā pētījuma posmi, laiks	Pētījumā iesaistītie dalībnieki	Datu vākšanas metodes	Mērķi
10. posms 2015.- 2019.g.	67 BSA uzņēmējdarbības vadības 1.kursa studenti	anketēšana	- izpētīt studentu transformatīvās mācīšanās veicināšanu profesionālās angļu valodas kursā; - izdarīt secinājumus, pamatojoties uz empīriskā pētījuma rezultātiem; - izstrādāt priekšlikumus profesionālās angļu valodas kursa mācībspēkiem.

Pētījuma dalībnieki: 5 biznesa eksperti (dažādu Latvijas uzņēmumu īpašnieki); 23 speciālisti uzņēmējdarbības vadības jomā (sešu dažādu Latvijas uzņēmumu darbinieki); 75 Latvijas Lauksaimniecības universitātes un Baltijas Starptautiskās akadēmijas dažādu biznesa programmu studējošie; 107 Baltijas Starptautiskās akadēmijas uzņēmējdarbības vadības 1. kursa studenti, sešas studentu grupas: 2015./2016. studiju gada 37 studenti (2 grupas), 2016./2017. studiju gada 48 studenti (2 grupas), 2017.-2018. studiju gada 22 studenti (2 grupas). Daži respondenti ir iesaistījušies vairāk nekā vienā empīriskā pētījuma posmā.

3.1. Profesionālo vajadzību analīze kā primāro datu iegūšanas līdzeklis

Vajadzību analīzei, kas veikta un aprakstīta šajā pētījumā, bija svarīgākā loma profesionālās angļu valodas kursa izstrādēi.

Tās galvenie uzdevumi bija:

- izpētīt profesionālās angļu valodas zināšanu nozīmi uzņēmējdarbības jomā un noteikt, kādās konkrētās situācijās Latvijas uzņēmēji lieto angļu valodu ikdienas darba vidē;
- izpētīt, kādi pienākumi uzņēmējdarbības vadības speciālistiem ir jāveic darbā angļu valodā, un cik bieži viņi pilda šos pienākumus;
- izpētīt Latvijas uzņēmējdarbības vadības speciālistu viedokli par to, kādam jābūt profesionālās angļu valodas kursam: kādas ir svarīgākās valodas jomas, prasmes, kas jāapgūst studentiem profesionālās angļu valodas kursā, uzņēmējdarbības vadības studijās augstskolā, lai veiktu darba pienākumus svešvalodā pēc mācību beigšanas;
- uzzināt topošo uzņēmēju vajadzības profesionālajā angļu valodas kursā;
- noteikt studentu angļu valodas līmeni studiju sākumā.

Lai atbildētu uz pirmo jautājumu par angļu valodas nozīmi uzņēmējdarbības jomā Latvijā, 5 Latvijas biznesa eksperti, kas visi ir pieredzējuši profesionāli, veiksmīgu uzņēmumu īpašnieki piedalījās intervijā. Intervijas procesā tika noteikti konkrēti biznesa komunikatīvie uzdevumi, kas Latvijas uzņēmējiem ir jāpilda darbā angļu valodā. Empīriskā pētījuma pirmais posms tika veikts 2014. – 2015. gadā.

Lai atbildētu uz otro vajadzības analīzes jautājumu, autore iesaistīja 23 Latvijas uzņēmējdarbības vadības speciālistus aptaujā, kurā respondentiem bija jānosaka, cik bieži viņiem ir jāveic darba pienākumi (noteikti 1. empīriskajā posmā) angļu valodā. Empīriskā pētījuma otrais posms tika veikts 2015.-2016. gadā.

Empīriskā pētījuma trešais posms arī tika veikts 2015.-2016. gadā. Tika pētīts Latvijas uzņēmējdarbības vadības speciālistu (respondenti, kuri piedalījās arī 2. pētījuma posmā) viedoklis par to, kādām valodas jomām, prasmēm un spējām ir jāpievērš galvenā uzmanība profesionālās angļu valodas kursā uzņēmējdarbības vadības studijās augstskolā, lai veiktu darba pienākumus svešvalodā pēc studiju pabeigšanas. Prioritārās valodas jomas profesionālās angļu valodas kursā tika noteiktas anketēšanā.

2015.- 2017. gadā veiktā empīriskā pētījuma ceturtais posms pārbaudīja topošo uzņēmēju vajadzības un vēlmes profesionālās angļu valodas kursā. 75 topošie uzņēmēji piedalījās anketēšanā. Šajā anketā tika iekļauti transformatīvās mācīšanās elementi: vajadzības, pieredze, nozīme, attieksme, trūkumi, nepieciešamības utt.

Empīriskā pētījuma piektajā posmā, lai noteiktu studentu angļu valodas līmeni uzņēmējdarbības vadības studiju sākumā, autore analizēja Latvijas vidusskolu absolventu angļu valodas centralizēto eksāmenu rezultātus par trīs mācību gadu periodu: 2015, 2016, 2017. Tādējādi tika iegūti primārie dati vajadzību analīzē. Turpmāk sniegts empīriskā pētījuma posmos iegūto primāro datu rezultātu apraksts.

Pētījuma pirmais posms: intervijas veikšana ar biznesa ekspertiem

Intervijas laikā visi biznesa eksperti uzsvēra profesionālās angļu valodas zināšanu pielietošanas nozīmi ikdienas darba situācijās. Intervijas laikā visi respondenti uzsvēra lielu nepieciešamību brīvi sazināties angļu valodā, jo viņiem un viņu darbiniekiem katru dienu ir jāstrādā ar ārvalstu partneriem, kolēģiem un klientiem. Respondenti paskaidroja, kādi profesionālās angļu valodas aspekti ir nepieciešami, un aprakstīja dažādas situācijas, kurās viņi un viņu darbinieki sazinās angļu valodā ar ārvalstu kolēģiem, piemēram, strādājot ar investoriem, apspriežot līgumus, piedaloties sanāksmēs un sniedzot prezentācijas par produktiem un pakalpojumiem, vācot informāciju tirgū, kā arī nodarbojoties ar sūdzību izskatīšanu, uzņēmējdarbību saistītu ziņu un rakstu lasīšanu, darījumu vēstuļu rakstīšanu, utt.

Intervijas laikā biznesa eksperti sprieda par galvenajiem veiksmīgas starptautiskās biznesa komunikācijas faktoriem un īpašu uzmanību pievērša šādiem angļu valodas zināšanu aspektiem:

- iesaistīšanās sociālajās sarunās un spēja pārrunāt vispārējos interešu tematus;
- būt labi informētam par aktuāliem, globāliem, politiskiem, ekonomiskiem un sociāliem jautājumiem un spēt apspriest šos jautājumus;
- pilnveidotas gramatikas zināšanas un pareiza izruna;
- kultūru dažādību apzināšana;
- dažādu apstākļu atbilstošu formalitāšu līmeņu apzināšana.

Intervētie biznesa eksperti noteica un izskaidroja komunikatīvās situācijas darbā, kurās piedaloties ir nepieciešama angļu valoda. Šīs komunikatīvās situācijas tika sadalītas dažādās kategorijās, ka parādīts 2. tabulā.

2. tabula

Intervijā konstatētās komunikatīvās biznesa situāciju kategorijas

Nr.	Situāciju kategorijas	Angļu valodā veiktie darba pienākumi
1.	Darba pieteikums	CV un pieteikuma vēstules rakstīšana, darba intervija
2.	Lasīšana un tulkošana	ar darbu saistītu rakstu, žurnālu, dokumentu, brošūru, grāmatu lasīšana un tulkošana
3.	Rakstiskā biznesa komunikācija	e-pasta, biznesa vēstules, priekšlikumu, ziņojuma, līguma, vienošanās, sanāksmju kopsavilkuma, piezīmju rakstīšana
4.	Klientu apkalpošana	telefona zvani, pasūtījuma veikšana un saņemšana, pirkšana, sūdzību izskatīšana
5.	Biznesa tikšanās	sanāksme, konference, seminārs, prezentācija, sarunas, pārliecināšana, reklāma
6.	Biznesa komandējums uz ārvalstīm	rezervāciju veikšana (viesnīca, lidojums, galds restorānā utt.), citu uzņēmumu vai rūpnīcu apmeklējums
7.	Ārvalstu viesu uzņemšana	sociālās sarunas ar ārvalstu kolēģiem vai ārvalstu viesiem, ekskursiju vadīšana, tulkošana/izskaidrošana, uzņēmuma ceremonijas
8.	Tirgus izpēte	informācijas vākšana apmeklējot citu uzņēmumu mājaslapas, jautājumu uzdošana
9.	Tehnoloģiju izmantošana	mājaslapas sagatavošana angļu valodā, prezentācijas materiālu sagatavošana, plakāti, tīmekļa konferences, sociālo tīklu lietošana

Pētījuma otrais posms: uzņēmējdarbības vadības speciālistu iesaistīšana anketēšanā par darba pienākumu izpildi angļu valodā

Veicot interviju ar biznesa ekspertiem un noteicot komunikatīvās situācijas, kuru izpildei ir nepieciešama angļu valoda, pētījuma autore pētījuma otrajā posmā noskaidro, cik bieži šie pienākumi tiek veikti ikdienas darbā. 23 Latvijas uzņēmumu darbinieki, uzņēmējdarbības vadības speciālisti tika iesaistīti anketēšanā. Kopumā anketā tika iekļauti 25 darba pienākumi, ko veic uzņēmējdarbības vadības speciālisti darbā angļu valodā. Anketā dalībnieki norādīja, cik bieži viņi veic katru pienākumu pēc Likerta skalas. Anketēšanas rezultāti ir apkopoti 3.tabulā.

3. tabula

Angļu valodā veikto darba pienākumu biežums

Angļu valodā veiktie darba pienākumi	Pildīšanas biežums					hī kvadrāts (χ ²)	p – vērtība
	0	1	2	3	4		
Augstākie vērtējumi dominē - atbildes 2+3+4							
Biznesa tikšanās	0	1	6	12	4	19.174	0.00
Sarunas	0	2	9	11	1	15.696	0.00
Prezentācija	0	2	7	12	2	15.696	0.00
Biznesa vēstules rakstīšana	0	2	8	7	6	15.696	0.00
Rakstu, žurnālu, dokumentu, lasīšana un tulkošana	1	2	7	11	2	12.565	0.00
Profesionālās angļu terminoloģijas izmantošana	1	2	2	13	5	12.565	0.00
Informācijas vākšana tirgū	1	2	8	9	3	12.565	0.00
Sociālās sarunas ar ārvalstu kolēģiem vai viesiem	2	2	7	9	3	9.783	0.00
Sūdzību izskatīšana	3	2	4	9	5	7.348	0.01
Pasūtījuma veikšana un saņemšana	1	4	13	4	1	7.348	0.01
Telefona zvani	1	4	8	7	3	7.348	0.01
Komandējums uz ārvalstīm	1	4	11	7	0	7.348	0.01
Citu uzņēmumu apmeklēšana	2	4	9	6	2	5.261	0.02
Prezentāciju materiālu/plakātu sagatavošana	4	5	11	2	1	1.087	0.30
Pirkumi	3	7	6	7	0	0.391	0.53
Rezervācijas veikšana (viesnīca, lidojums, utt.)	4	6	7	5	1	0.391	0.53
Zemākie vērtējumi dominē - atbildes 1 + 2							
Piedalīšanās konferencē	3	9	6	5	0	0.043	0.83
CV/ pieteikuma vēstules rakstīšana	8	4	6	5	0	0.043	0.83
Seminārs	5	8	9	1	0	0.391	0.53
Līguma/vienošanās/rīkojuma	5	8	6	3	1	0.391	0.53

Angļu valodā veiktie darba pienākumi	Pildīšanas biežums					hī kvad- rāts (χ^2)	p – vērtība
	0	1	2	3	4		
rakstīšana							
Pārtulkošana/izskaidrošana	5	11	4	3	0	3.522	0.06
Mājaslapas izveidošana	0	16	4	3	0	3.522	0.06
Ziņojuma/priekšlikumu rakstīšana	10	7	3	2	1	5.261	0.02
Uzņēmuma ceremonijas	6	12	3	2	0	7.348	0.01
Ekskursiju vadīšana	13	6	3	1	0	9.783	0.00
ReiĶingu summa							
-	79	133	169	159	45	44.309	0.00
-	212		373			-	-

Izmantojot hī kvadrāta testu (chi-square test) χ^2 noteikts atšķirību nozīmīguma līmenis p starp dominējošo vērtējumu un pārējo vērtējumu summu (Preacher, K., 2001). Saskaņā ar anketas rezultātiem uzņēmējdarbības vadības speciālisti visbiežāk ir iesaistīti tādās profesionālās angļu valodas komunikatīvās situācijās kā:

- biznesa tikšanās;
- sadarbība ar savas darbības sfēras pārstāvjiem;
- sarunas par līgumiem un darījumiem;
- prezentācijas par precēm un pakalpojumiem;
- dažāda veida biznesa vēstulju rakstīšana.

Liels darba pienākumu apjoms papildus ietver:

- rakstu, žurnālu, dokumentu, brošūru un ar darbu saistītu grāmatu

lasīšanu un tulkošanu;

- profesionālās angļu valodas terminoloģijas izmantošanu;
- sūdzību izskatīšanu;
- pasūtījumu veikšanu;
- telefona zvanus;
- komandējumus uz ārzemēm.

Empīriskā pētījuma trešais posms: uzņēmējdarbības vadības speciālistu anketēšana par prioritārajām valodas jomām profesionālās angļu valodas kursā

Empīriskā pētījuma trešajā posmā autore pēta Latvijas uzņēmējdarbības vadības speciālistu viedokli par to, kas jāiekļauj profesionālās angļu valodas kursā: kādas ir svarīgākās valodu jomas un kādas prasmes ir jāapgūst profesionālās angļu valodas kursā uzņēmējdarbības vadības studijās, lai veiktu darba pienākumus svešvalodā pēc mācību pabeigšanas augstskolā. 23 uzņēmējdarbības vadības speciālisti ir iesaistīti anketēšanā. Anketēšanas rezultāti ir apkopoti 4. tabulā.

Prioritārās valodas jomas profesionālās angļu valodas kursā

Nr.	Valodas jomas / prasmes	Iegūtie rezultāti: aprakstošā statistika		R (Rangi)
		Athilžu skaits	Procenti (%)	
1.	Runāšanas prasmes	20	86%	1
2.	Faktiskā pieredze / situācijas ikdienas darba pienākumu veikšanai angļu valodā	18	78%	3
3.	Biznesa korespondence / rakstīšanas prasmes	8	34%	7
4.	Profesionālā vārdu krājuma/terminoloģijas/biznesa izteicienu apguve	13	56%	5
5.	Kultūras aspektu mācīšanās	11	47%	6
6.	Klausīšanās prasmes	6	26%	9
7.	Lasīšanas prasmes	7	30%	8
8.	Prezentācijas prasmes	15	65%	5
9.	Sarunu prasmes	19	82%	2
10.	Sanāksmju prasmes	16	69%	4
11.	Spēja skaidri izteikt savas domas	7	30%	8
12.	Izrunas uzlabošana	5	21%	10
13.	Valodas lietojuma prasmes	6	26%	9

Empīriskā pētījuma ceturtais posms: topošo uzņēmēju iesaistīšana anketēšanā par viņu vajadzībām profesionālās angļu valodas kursā

Lai noteiktu profesionālās angļu valodas kursa studentu vajadzības un noskaidrotu, kādas angļu valodas zināšanas un kādas valodu prasmes ir nepieciešamas, 75 LLU un BSA dažādu, ar uzņēmējdarbību saistītu studiju programmu 1.kursa studenti tika iesaistīti anketēšanā. Anketēšanas rezultāti ir attēloti 5. tabulā.

Topošo uzņēmēju vajadzības profesionālās angļu valodas kursā

Nr.	Kursa vajadzības	Reitings: 4 - augstākais; 1 - zemākais				p	χ ²	Mo	Me
		4	3	2	1				
		Atbilžu skaits							
12.	mācīties komunicēt ar klientiem	67	6	1	1	0.00	67.213	4	4
17.	mācīties sniegt prezentācijas	66	7	1	1	0.00	67.213	4	4
21.	apgūt prasmes, nepieciešamas biznesa sanāksmēm	56	13	5	1	0.00	52.920	4	4
11.	mācīties pastāstīt par darba profesionālajiem pienākumiem	45	21	7	2	0.00	43.320	4	4
4.	mācīties aprakstīt/pastāstīt par savu uzņēmumu	36	28	9	2	0.00	37.453	4	3
9.	biznesa vēstuļu lasīšana, sarakste	38	23	7	7	0.00	29.453	4	4
19.	mācīties sarunu vadīšanas prasmes	45	14	11	5	0.00	24.653	4	4
8.	klausīties un saprast ziņas	14	33	15	13	0.03	4.813	3	3
30.	ārvalstu uzņēmumu apmeklēšana	31	15	17	12	0.05	3.853	4	3
5.	sava uzņēmuma reklāma	18	27	18	12	0.08	3.000	3	3
28.	produktu aprakstīšana	34	11	27	3	0.08	3.000	4	3
13.	komunikācija ar oficiālajiem apmeklētājiem uzņēmumā	18	24	30	3	0.30	1.080	2	3
3.	biznesa vēstuļu rakstīšana	26	15	19	15	0.42	0.653	4	3
23.	līgumu rakstīšana	10	31	25	9	0.42	0.653	3	3
22.	apspriest produktu uzlabošanas iespējas	16	24	29	6	0.56	0.333	2	3
2.	komunikācija pa telefonu	9	31	34	1	0.62	0.242	2	3
15.	biznesa terminu paskaidrošana	2	6	34	33	0.00	46.413	2	2
7.	apspriest nodokļus	3	6	27	39	0.00	43.320	1	1
6.	apspriest inovācijas uzņēmējdarbībā	5	9	22	39	0.00	29.453	1	1
14.	veikt rakstveida piezīmes par noklausīto	14	2	45	14	0.00	24.653	2	2
18.	biznesa plāna apspriešana	5	13	34	23	0.00	20.280	2	2
10.	apspriest valūtas darījumus	6	15	36	18	0.00	14.520	2	2
29.	mūsdienu vadības teoriju apspriešana	14	10	42	9	0.00	9.720	2	2
16.	mācīties vadīt tikšanās	10	15	27	23	0.00	8.333	2	2
20.	apspriest naudas jautājumus	4	23	28	20	0.02	5.880	2	2

Nr.	Kursa vajadzības	Reitings: 4 - augstākais; 1 - zemākais				p	χ^2	Mo	Me
		4	3	2	1				
		Atbilžu skaits							
25.	uzņēmuma politikas apspriešana	15	13	28	19	0.03	4.813	2	2
24.	mācīties veikt interviju angļu valodā	3	26	33	13	0.05	3.853	2	2
27.	pastāstīt par produktu ražošanu	8	25	28	14	0.30	1.08	2	2
1.	sarunāties ar ārvalstu viesiem birojā	16	18	39	2	0.42	0.653	2	2
26.	uzņēmuma priekšrocību apspriešana	23	12	36	4	0.56	0.333	2	2

Izmantojot hī kvadrāta testu (chi-square test) χ^2 noteikts augstāko un zemāko vērtējumu atšķirību nozīmīguma līmenis p (Preacher, K. J., 2001). Anketēšanas rezultāti rāda, ka lielākā daļa studentu profesionālās angļu valodas kursā vēlas mācīties komunicēt ar klientiem, sniegt prezentācijas, mācīties angļu valodas prasmes, kas ir nepieciešamas, lai piedalītos biznesa sanāksmēs, diskutētu par darbu un profesionālajiem pienākumiem, aprakstītu uzņēmumu, lasītu biznesa vēstules, kā arī mācīties sarunu prasmes, klausīties un saprast ziņas un runāt ar ārzemju partneriem, apmeklējot viņu uzņēmumus.

Salīdzinot intervijā un anketēšanā iegūto visaugstāko vērtējumu rezultātus (sk. 6. tabulu), var konstatēt, ka pastāv vairāki kopīgi sakritības aspekti. Visās respondentu grupās ir uzsvērtā nepieciešamība pēc pieredzes gūšanas praktiskās mācībās kas saistītas ar nākotnes darba pienākumu izpildi angļu valodā. Visas respondentu grupas, kā uzņēmējdarbības vadības speciālista svarīgākās prasmes, minēja prezentāciju sniegšanu, piedalīšanos sanāksmēs un diskusijās angļu valodā.

Svarīgākās prasmes un iemaņas, kuras uzņēmējdarbības vadības speciālistiem ir jāapgūst profesionālās angļu valodas kursā, apkopoti visu respondentu viedokļi

Saskaņā ar biznesa ekspertiem (5 respondenti)	Saskaņā ar uzņēmējdarbības vadības speciālistiem (23 respondenti)	Saskaņā ar topošajiem uzņēmējiem (75 respondenti)
<ul style="list-style-type: none"> • komunikācija ar investoriem, • sarunu veikšana/vienošanās, • piedalīšanās sanāksmēs, • prezentāciju sniegšana, • informācijas vākšana tirgū, • ārvalstu likumdošanas apgūšana, • ar uzņēmējdarbību saistītu ziņu un rakstu lasīšana, • sūdzību izskatīšana, • biznesa vēstuļu rakstīšana, • vispārīgo sabiedrisko tēmu apspriešana svešvalodā, piem., vaļasprieki, filmas, ceļojumi, • informētība par jaunākajām ziņām un prasme paust personisko viedokli, • gramatikas precizitāte un laba izruna, • kultūras atšķirību apzināšanās. 	<ul style="list-style-type: none"> • piedalīšanās sanāksmēs, • tīklošana/networkings, • sarunu veikšana, • prezentāciju sniegšana, • biznesa vēstuļu rakstīšana, • ar darbu saistītu rakstu lasīšana un tulkošana, • sociālās sarunas ar ārvalstu kolēģiem, • sūdzību izskatīšana, • pasūtījumu veikšana, • telefona zvani, • komandējumi, • profesionāla vārdu krājuma, terminoloģijas, biznesa izteiksmju lietošana, • orientēšanās svešvalodu kultūras aspektos. 	<ul style="list-style-type: none"> • komunikācija ar klientiem, • prezentāciju sniegšana, • piedalīšanās sanāksmēs, • darba profesionālo pienākumu apspriešana, • sava uzņēmuma aprakstīšana, • biznesa vēstuļu lasīšana, • sarunu veikšana, • ziņu klausīšanās, • ārvalstu uzņēmumu apmeklēšana.

Tātad Latvijas uzņēmējdarbības vadības speciālistiem, izmantojot angļu valodu, visbiežāk ir jāsniedz prezentācijas, jāpiedalās sanāksmēs un sarunās. Ņemot vērā visu respondentu vajadzības, trīs moduļi ar nosaukumu ‘sarunas’, ‘sanāksmes’ un ‘prezentācijas’ ir izstrādāti un ieviesti profesionālās angļu valodas kursā, uzņēmējdarbības studijās.

Empīriskā pētījuma piektais posms: studentu angļu valodas līmeņa noteikšana

Lai noteiktu LLU un BSA studentu angļu valodas līmeni studiju sākumā, tika apkopota uzņemšanas komisijas pieejamā informācija šajās divās augstskolās par imatrikulēto vidusskolēnu centralizēto eksāmenu (CE) rezultātiem no 2015. gada līdz 2017. gadam. LLU studentu CE rezultāti par periodu no 2015. līdz 2017. g. ir parādīti 6. attēlā. Vertikālā ass attēlo studentu skaitu ar attiecīgo angļu valodas līmeni, savukārt horizontālā ass parāda studiju gadu.

6. att. **LLU studentu CE rezultāti (par periodu no 2015. līdz 2017.g. saskaņā ar LLU uzņemšanas komisijas protokolliem)**
(Avots: autore veidots)

BSA studentu CE rezultāti par periodu no 2015. līdz 2017.g. ir parādīti 7. attēlā. Vertikālā ass attēlo studentu skaitu ar attiecīgo angļu valodas līmeni, savukārt horizontālā ass parāda studiju gadu.

7. att. **BSA studentu CE rezultāti (par periodu no 2015. līdz 2017.g. saskaņā ar BSA uzņemšanas komisijas protokolliem)**
(Avots: autore veidots)

Saskaņā ar apkopoto informāciju par angļu valodas centralizēto eksāmenu līmeņiem, rezultāti trīs gadus pēc kārtas ir ļoti līdzīgi. Lielākajai daļai 1. kursa studentu, kuri iestājās LLU un BSA, attiecīgi bija B1 un B2 līmeņi, attiecīgi: LLU vidēji 50% un 32% un BSA vidēji 46% un 36%.

Salīdzinot divu augstskolu imatrikulēto studentu CE rezultātus ar CE rezultātiem visā Latvijā laika posmā no 2014. gada līdz 2016. gadam (sk. 8. att.), var konstatēt, ka galvenā atšķirība ir vērojama starp A2 līmeņa proporciju. Angļu valodas CE vidējie rezultāti trīs gadu laika periodā Latvijā liecina, ka 25% Latvijas vidusskolu absolventiem bija A2 līmenis, bet LLU imatrikulēto studentu ar A2 līmeni īpatsvars bija mazāks - 15%, un BSA imatrikulēto studentu ar A2 līmeni īpatsvars bija 16% no kopējā imatrikulēto studentu skaita.

8. att. **Angļu valodas CE rezultāti Latvijā (par periodu no 2015. līdz 2017.g. saskaņā ar VISC)**
(Avots: autoreis veidots)

Informācija par angļu valodas CE rezultātiem LLU, BIA un visā valstī laika posmā no 2015. līdz 2017. gadam ir apkopota 7. tabulā.

**Centralizētā angļu valodas eksāmena līmeņu salīdzinājums pa gadiem
(LLU, BSA un visā Latvijā)**

LLU 2015.g. - 202 studenti	BSA 2015.g. - 103 studenti	Iegūtie CE rezultāti visā Latvijā 2015.g. – 15695 s.
A2- 33 (16 %) B1-98(49 %) B2- 67 (33 %) C1- 4 (2%)	A2-25 (24 %) B1-49(48 %) B2- 28 (27 %) C1-1 (1 %)	A2- 3964 (26 %) B1-6626 (43 %) B2- 4678 (30 %) C1- 109 (1%)
LLU 2016.g. - 193 studenti	BSA 2016.g. - 98 studenti	Iegūtie CE rezultāti visā Latvijā 2016.g. – 13626 s.
A2- 17 (9 %) B1-106(55 %) B2- 64 (33 %) C1- 6 (3 %)	A2- 9 (9 %) B1-49(50%) B2- 37 (38 %) C1- 3 (3 %)	A2- 4031 (30 %) B1-5681(41 %) B2- 3806 (28 %) C1- 108 (1 %)
LLU 2017.g. - 206 studenti	BSA 2017.g - 101 studenti	Iegūtie CE rezultāti visā Latvijā 2017.g. – 12906 skolēni
A2- 42 (20 %) B1-97(47 %) B2- 64 (31 %) C1- 3 (2 %)	A2-15 (15 %) B1-41(41 %) B2- 43 (42 %) C1- 2 (2 %)	A2- 2627 (20 %) B1-5084 (40 %) B2-4949 (38 %) C1- 246 (2 %)
LLU: Vidēji par 3 gadiem	BSA: Vidēji par 3 gadiem	Iegūtie CE rezultāti visā Latvijā: vidēji par 3 gadiem
A2- 92 (15 %) B1-301(50 %) B2- 195 (33 %) C1- 13 (2 %)	A2- 49 (16 %) B1-139(46 %) B2- 108 (36 %) C1- 6 (2 %)	A2- 10622 (25 %) B1-17391(42 %) B2-13433 (32 %) C1- 463 (1 %)

Vidējie angļu valodas CE rezultāti par trīs studiju gadu laika periodu no 2015. līdz 2017. gadam norāda, ka lielākajai daļai studentu, kas iesāk studijas augstskolā, ir B1 un B2 līmenis. Tādējādi pētījuma autore secināja, ka profesionālās angļu valodas kursa mērķa grupai galvenokārt ir B1-B2 līmeņi.

Visi primārie dati, kas iegūti empīriskā pētījuma vajadzības analīzē, tika ņemti vērā profesionālās angļu valodas kursa izstrādes procesā. Šī kursa mērķa grupa ir topošie uzņēmēji, kas plāno strādāt Latvijas un starptautiskā biznesa kontekstā, un tiem ir jāspēj lietot angļu valoda ikdienas darba situācijās.

3.2. Profesionālās angļu valodas kursa mērķu un uzdevumu noteikšana un satura izvēle

Pamatojoties uz primārajiem datiem, kas iegūti intervijā un anketēšanā, kurās tika iesaistīti biznesa eksperti, uzņēmējdarbības vadības speciālisti, topošie uzņēmēji, kā arī ņemot vērā studentu atbilstošos angļu valodas līmeņus un, pamatojoties uz savu pedagoģisko pieredzi, pētījuma autore ir definējusi kursa mērķus un uzdevumus. Profesionālās angļu valodas kursa galvenais mērķis ir profesionālās angļu valodas kompetences attīstība. Galvenie kursa uzdevumi ir nodrošināt:

- transformatīvo mācīšanos, kas ir aktīva, uz izglītojamo orientēta un ietver pieredzi, kritisku pašrefleksiju un racionālu diskursu, kā arī sniedz iespējas pašpilnveidošanai, autonomijas attīstībai un nozīmīgas, jēgpilnas mācīšanās veicināšanai, kas ir pārnesama uz studenta nākotnes darbu;
- reālās dzīves gadījumus un komunikatīvās situācijas, kas saistītas ar studentu nākotnes darba pienākumu izpildi angļu valodā: sarunas, prezentāciju sniegšana, piedalīšanās sanāksmēs;
- nepieciešamo profesionālo vārdu krājumu, terminoloģijas, biznesa izteicienu apguvi.

Nosakot profesionālās angļu valodas kursa galveno mērķi un uzdevumus, šī pētījuma autore bija iesaistīta kursa satura atlases procesā un secināja, ka profesionālās angļu valodas kursam jāietver:

- vispārējās angļu valodas zināšanas un prasmes;
- akadēmiskās/zinātniskās angļu valodas pamatzināšanas;
- biznesa angļu valodas prasmes, biznesa vārdu krājumu, terminoloģiju un ar darbu saistītās angļu valodas zināšanas.

Lai uzlabotu studentu vispārējās angļu valodas zināšanas un prasmes, kursā tika iekļauti dažādi uzdevumi, kas vērsti uz lasīšanas, klausīšanās, rakstīšanas un komunikācijas prasmju attīstīšanu, lai studenti varētu izteikt savu viedokli un piedalīties vispārējo sociālo tēmu (saistītu ar hobijiem, ceļošanu, ikdienas dzīvi, utt.) apspriešanā.

Akadēmiskās angļu valodas ieviešana profesionālās angļu valodas kursā izriet no akadēmiskās angļu valodas prasmju apguves un attīstības nepieciešamības augstākās izglītības studiju procesā; tās ietver: publisko runu, prezentāciju sagatavošanu, definīciju sniegšanu, argumentāciju, utt.

Nepieciešamība iekļaut biznesa angļu valodas zināšanas un prasmes profesionālās angļu valodas kursa saturā un attīstīt tās, izriet no akadēmiskās un profesionālās uzņēmējdarbības vides prasībām. Ņemot vērā vajadzību analīzes rezultātus, noteikto kursa galveno mērķi un uzdevumus, tika secināts, ka profesionālās angļu valodas kursa saturam ir jābūt orientētam uz komunikāciju biznesa sarunās, sanāksmēs un prezentācijās. Līdz ar to kursa saturs tika organizēts trijos gadījumu izpētes moduļos ar nosaukumiem ‘sarunas’, ‘sanāksmes’ un ‘prezentācijas’, kas tika ieviestas studiju mācību gada ietvaros.

Moduļiem bija jāatspoguļo reāli gadījumi uzņēmējdarbības kontekstā, tas sniedza studentiem iespēju pieredzēt tādas profesionālās angļu valodas situācijas, kā dalība biznesa sanāksmēs un sazināšanās ar mērķi panākt abpusēji izdevīgu vienošanos, sarunas par līgumiem un darījumiem, prezentāciju sniegšana, produkta vai pakalpojuma reklāma, kā arī dažādu biznesa vēstuļu rakstīšana. Moduļos iekļautie gadījumi un dažādie uz gadījumiem balstītie uzdevumi sniedza problemātisku biznesa situāciju, kas studentiem bija jārisina: viņi analizēja, apsprieda to, ierosināja savas idejas, kā atrisināt problēmu un pieņēma lēmumus strādājot grupās.

Profesionālās angļu valodas kursa materiāli tika izstrādāti atbilstoši angļu valodas B1-B2 līmeņiem.

3.3. Transformatīvā gadījumu izpētes modeļa ieviešana profesionālās angļu valodas kompetences attīstībai, eksperimentālo datu iegūšana.

Izpētot un analizējot transformatīvās mācīšanās teorētisko pamatu un gadījumu izpētes metodi, pētījuma autore sāka izstrādāt transformatīvās gadījumu izpētes modeli uzņēmējdarbības vadības studentu profesionālās angļu valodas kompetences attīstībai. Vairākus studiju gadus autore bija iesaistīta izveidotā modeļa ieviešanas, novērtēšanas un uzlabošanas procesā profesionālās angļu valodas kursā Baltijas Starptautiskajā akadēmijā. Transformatīvās gadījumu izpētes modelis topošo uzņēmēju profesionālās angļu valodas kompetences attīstībai ir parādīts 9. attēlā.

9. att. **Transformatīvās mācīšanās gadījumu izpētes modelis**
(Avots: autore veidots)

Transformatīvās mācīšanās gadījumu izpētes modelis, kas sastāv no trim moduļiem tika izmantots profesionālās angļu valodas kursā, lai attīstītu dominējošās profesionālās angļu valodas kompetences komponentus: kritisko domāšanu, sadarbību, radošumu un novatorismu, mūžizglītību, uzņēmējdarbību, biznesa vadību, pašvadību, lingvistiskās, starppersonu, pragmatiskās un stratēģiskās apakškompetences.

Ekspimentālie dati tika iegūti 6.-9. empīriskā pētījuma posmos ar mērķi noteikt transformatīvā gadījumu izpētes modeļa ietekmi uz studentu profesionālās angļu valodas kompetences attīstību.

Pētījuma 6. posms (2015.-2018.g.) ir vērsts uz pedagoģisko eksperimentu un nestrukturētu novērošanu Baltijas Starptautiskajā akadēmijā, iesaistot 107 uzņēmējdarbības vadības studentus transformatīvajos gadījumu izpētes moduļos, ar mērķi attīstīt profesionālo angļu valodas kompetenci.

Pētījuma 7. posmā (2015.-2018.g) galvenā uzmanība ir pievērsta studentu profesionālās angļu valodas kompetences attīstības novērtējumam, iesaistot 73 studentus, kas piedalījās transformatīvajos gadījumu izpētes moduļos profesionālās angļu valodas kursa ietvaros. Rezultāti tika iegūti pēc studentu iesaistīšanās profesionālās angļu valodas kursā, izmantojot: 1) mācībspēka vērtējumu par profesionālās angļu valodas kompetences

veidošanos; 2) studentu pašnovērtējumu par profesionālās angļu valodas kompetences veidošanos; 3) summatīvo kursa gala vērtējumu.

Pētījuma 8. posma (2017.-2018. g.) centrā ir pedagoģiskā eksperimenta laikā notikušo izmaiņu studentu profesionālās angļu valodas kompetences vērtējumu noteikšana. Rezultāti tika iegūti, veicot datu matemātisko apstrādi un iesaistot eksperimentālo grupu (Baltijas Starptautiskās akadēmijas uzņēmējdarbības vadības 1.kursa 21 students).

Pētījuma 9. posms (2014.-2018. g.) pārbaudīja studentu viedokli par gadījumu izpētes ietekmi uz profesionālās angļu valodas apguvi, iesaistot 73 studentus anketēšanā.

Pētījuma 10. posmā (2015.-2019.g.) tika pārbaudīts, vai profesionālās angļu valodas kurss veicināja transformatīvo mācīšanos, iesaistot 67 studentus anketēšanā.

Secinājumi tika izdarīti, pamatojoties uz iegūtajiem eksperimentālajiem datiem. Empīriskā pētījuma 6.-10. posmi ir aprakstīti turpmāk promocijas darba kopsavilkumā.

Empīriskā pētījuma 6.posms: pedagoģiskais eksperiments

Empīriskā pētījuma 6.posms ir vērsts uz uzņēmējdarbības vadības studentu iesaistīšanu profesionālās angļu valodas kursā, kurā ir uzsvērtā gadījumu izpētes metodes atbalstošo komunikatīvo paņēmieni nozīme, vārdu krājuma apguve un mācībspēka svarīgā loma mācību procesā. Pedagoģiskā eksperimentā piedalījās 107 Baltijas Starptautiskās akadēmijas uzņēmējdarbības vadības 1.kursa studenti, sešas studentu grupas, trīs studiju gadu laikā posmā: 2015./2016. studiju gada 37 studenti (2 grupas), 2016./2017. studiju gada 48 studenti (2 grupas), 2017.-2018. studiju gada 22 studenti (2 grupas). Studenti tika iesaistīti transformatīvajos gadījumu izpētes moduļos profesionālās angļu valodas kursa ietvaros, ar mērķi attīstīt profesionālās angļu valodas kompetenci.

Profesionālās angļu valodas kurss tika sadalīts trīs moduļos ar nosaukumu ‘sarunas’, ‘sanāksmes’ un ‘prezentācijas’. Moduļos studenti iepazinās ar gadījuma scenāriju, kuru lasīja individuāli, pārrunāja pāros un mazās grupās, mācījās atbilstošo vārdu krājumu un profesionālo terminoloģiju; tika iesaistīti dažādās ar gadījumu saistītās aktivitātēs: diskusijās, lomu spēlēs, simulācijās; tika novērtēti, iesaistīti pašrefleksijā, pašvērtējumā un klasesbiedru novērtējumā.

Lielā mācību vielas apjoma dēļ gadījuma izpētes process ietvēra sekojošus posmus:

- 1) sagatavošanās, kur studenti iepazinās ar gadījuma metodi un kur notika visa veida priekšapmācība (vārdu krājuma, gramatikas noteikumu ieviešana);

- 2) individuālā gadījuma izpēte: kur katrs students lasīja un analizēja gadījumu, strādājot individuāli;

- 3) grupas gadījumu izpēte: gadījumu izpēte noritēja nelielās grupās, ietverot problēmu risināšanu, viedokļu apmaiņu, diskusiju;

4) visas klases diskusija: kur grupas veica prezentācijas un dalījās ar saviem secinājumiem par gadījumu;

5) pašrefleksija un integrācija, kur visi dalībnieki novērtēja sevi un savu kursabiedru darbu, kā arī saņēma atgriezenisko saiti no citiem studentiem un pasniedzēja, pārdomājot, kā var integrēt jaunas zināšanas tālākajā mācību procesā.

Gadījumu izpētes metodes veicināšanai moduļos tika izmantoti komunikatīvie mācību paņēmieni: lomu spēle, simulācija, diskusija un mutiskas prezentācijas, tie ir apkopoti 8. tabulā.

8. tabula

Komunikatīvās metodes, kas izmantotas gadījumu izpētes moduļos

Gadījumu izpētes moduļi	Kursā izmantotie komunikatīvie mācību paņēmieni
1. modulis ‘Sarunas’	Lomu spēle: sarunas ar vadītāju par algas paaugstinājumu, par brīvas dienas piešķiršanu; uzņēmuma nodaļas darbinieku konflikta atrisināšana; sarunas par atlaides piešķiršanu. Simulācijas spēle: klienta sūdzību atrisināšana ceļojumu aģentūrā; Diskusija: par sarunu tematiem, sarunām nepieciešamo prasmju saraksta kopīga veidošana, veiksmīgo sarunu priekšnoteikumu apspriešana, atbildes uz atvērta tipa jautājumiem par lietišķo sarunu vadīšanu, dalīšanās pieredzē, termina ‘sadarbības sarunas’ (collaborative negotiations) definīcijas sniegšana; ķermeņa valodas interpretēšana, sarunu rezultātu prognozēšana.
2. modulis ‘Sanāksmes’	Lomuspēle: piedalīšanās sanāksmē kā priekšsēdētājs un kā sanāksmes dalībnieks. Simulācijas spēle: balsošana par uzņēmuma darbinieku svētku pikniku. Diskusija: efektīvas sanāksmes sastāvdaļas, gadījuma ‘a meeting in a tour company’ apspriešana; komentāri: kā vadītājs rīko sanāksmi un kā darbinieki piedalās. Prezentācija: pārējo kursabiedru informēšana par savas grupas idejām un lēmumiem par lietu ‘SOS PC’.
3. modulis ‘Prezentācijas’	Diskusija: dalīšanās ar pieredzi prezentāciju sniegšanā, apspriežot svarīgākos veiksmīgas prezentācijas faktorus, ka arī problēmas; diskusija par lietu: ‘Presentation about smart money management’. Prezentāciju sniegšana par uzņēmumu, darbu/profesiju, veiksmīgu uzņēmēju.

Izmantojot gadījumu izpētes moduļus profesionālās angļu valodas kursā, autore pirms gadījuma lasīšanas ieviesa nepazīstamu vārdu krājumu, specifiskus izteikumus un ar uzņēmējdarbību saistītus terminus, lai izvairītos no liela laika tērēšanas jaunu vārdu tulkošanā un skaidrošanā, un iejaukšanās studentu komunikācijas procesā. Tāpēc vārdu krājuma mācīšana tika uzskatīta

par būtisku aspektu gadījumu izpētes moduļu ietvaros. Lai nodrošinātu nepieciešamos vārdu krājumus mācību procesam, pasniedzējs izstrādāja sarakstus katram modulim.

Mācībspēka tradicionālā loma profesionālās angļu valodas kursā būtiski mainījās. Mācīšanās tika balstīta uz studentu aktīvu līdzdalību gadījumu izpētes procesā un zināšanu transformāciju, nevis to tiešo ieguvu no mācībspēka. Pielietojot gadījuma izpētes metodi bija svarīgi, lai pedagoga loma nebūtu pārāk acīmredzama, un studenti uzskatītu, ka mācībspēkam nav absolūta kontrole. Bija svarīgi ļaut studentiem patstāvīgi izdarīt savus secinājumus, pretējā gadījumā viņi saprastu, ka ir tikai viens pareizais veids, kā atrisināt gadījuma problēmu. Tāpēc pētījuma autore izvairījās no iesaistīšanās studentu diskusijā un visu skolēnu vadīšanas vienā virzienā.

Atbalstošas, emocionālas, sadarbtības un radošas atmosfēras nodrošināšanai auditorijā, autore iesaistīja studentus dažādās interaktīvajās aktivitātēs, kuras bija nepieciešamas gadījuma izpētei, piemēram, diskusijas, lomu spēles, simulācijas, prezentācijas. Autore iedrošināja un motivēja studentus visa mācību procesa gaitā, jo tikai ar zināmu atbalstu izglītojamie varēja strādāt efektīvāk, tādējādi saglabājot augstu motivācijas līmeni.

Kā jau tika minēts iepriekš, gadījumu izpētes metode ietvēra vairākus posmus. Autore un studentu uzdevumi katrā no šiem posmiem bija atšķirīgi, ka parādīts 9. tabulā. Izmantojot gadījumu izpētes metodi, autore apvienoja vairākas lomas, rosinot studentus un vadot tos visos gadījumu izpētes procesos. Bija svarīgi ieņemt pareizo lomu dažādos gadījumu izpētes posmos.

9. tabula

Mācībspēka un studenta lomas gadījumu izpētē

Gadījumu izpētes posmi	Mācībspēka loma	Studenta loma
Sagatavošana	gadījumu izpētes metodes būtības izskaidrošana; gadījuma mērķu izklāstīšana; gadījuma uzdevumu risināšanas paņēmieni ieteikšana/rekomendācijas; jaunā vārdu krājuma un gramatikas struktūru ieviešana, lai studenti varētu komunicēt svešvalodā par problēmām, saistītām ar konkrēto gadījumu; studentu mudināšana izmantot internetu vai bibliotēkas resursus, lai iegūtu papildu lasīšanas materiālus un nepieciešamo informāciju;	iepazīšanās ar gadījuma izpētes metodes būtību; iepazīšanās ar gadījuma mērķiem, scenāriju un uzdevumiem; individuālā sagatavošanās un gadījuma lasīšana vairākas reizes;

Gadījumu izpētes posmi	Mācībspēka loma	Studenta loma
Visas studentu grupas diskusija	grupas darba un diskusijas etiķetes noteikumu izskaidrošana; studentu iesaistīšana grupu darbā un pietiekama laika atvēlēšana gadījuma faktu izpratnei, analīzei, apspriešanai, uzdevumu veikšanai; diskusijas atbalsts, jauno/nezināmo vārdu, izteicienu sniegšana; svarīgo gadījuma aspektu, kas jāapspriež diskusijā, uzsvēršana; pastāvīgā diskusijas novērošana; neuzkrītošā gadījuma apspriešanas vadība un uzraudzība;	jautājumu uzdošana par gadījumu; gadījuma apspriešana mazās grupās;
Pašrefleksija	grupu un visas klases diskusiju pārskatīšana; atgriezeniskās saites nodrošināšana; gadījuma izpētes studentu līdzdalības izvērtēšana; kļūdu izskaidrošana; komentāri par studenta progresu; gadījumu izpētes materiālu novērtēšana un atjaunināšana;	personīgā un grupasbiedru gadījuma analīzes salīdzināšana; iesaistīšanās pašnovērtējumā un grupasbiedru novērtēšanā.

Iesaistoties transformatīvajos gadījumu izpētes moduļos, uzņēmējdarbības vadības studenti attīstīja profesionālās angļu valodas kompetences komponentus: kritisko domāšanu, sadarbību, radošumu un novatorismu, mūžizglītību, uzņēmējdarbību, biznesa vadību, pašvadību, lingvistiskās, starppersonu, pragmatiskās un stratēģiskās kompetences saskaņā ar transformatīvās mācīšanās indikatoriem, ka parādīts 10. tabulā.

Profesionālās angļu valodas kompetences attīstība transformatīvo gadījumu izpētes moduļu ietvaros

Profesionālās angļu valodas kompetences komponenti	Dalība gadījumu izpētes moduļos	Transformatīvās mācīšanās indikatori
kritiskā domāšana sadarbība radošums un novatorisms mūžizglītība uzņēmējdarbība biznesa vadība pašvadība lingvistiskā starppersonu pragmatiskā stratēģiskā	1. modulis ‘Sarunas’ 2. modulis ‘Sanāksmes’ 3. modulis ‘Prezentācijas’	‘dilemmas’ kritiskā pārdomāšana; uzdevuma problēmas risināšana; augsta līmeņa kognitīvā mācīšanās: informācijas analīze, sintēze, izvērtējums; sadarbība mācīšanās procesā; jaunu lomu izmēģināšana; emocionāla, eksperimentāla, aktīva, komunikatīva un pašvirzīta mācīšanās; sasaiste starp teoriju un praksi; pašrefleksija, pašnovērtējums, grupas biedra novērtējums; starpdisciplinārītāte.

Turpmāk ir aprakstīts, kā uzņēmējdarbības vadības studenti attīstīja profesionālās angļu valodas kompetences komponentus, iesaistoties transformatīvajos gadījumu izpētes moduļos.

Kritiskās domāšanas kompetences attīstība transformatīvajos gadījumu izpētes moduļos

Gadījumu izpētes moduļi nodrošināja studentiem iespēju pilnveidot kritisko domāšanu visās gadījumu izpētes fāzēs (individuālais darbs, grupu darbs un visas klases aktivitātes), tika iegūtas jaunas zināšanas un tās pielietotas gadījuma problēmas analīzē un diskusijā. Dažādos gadījuma posmos studenti attīstīja kritiskās domāšanas kompetenci, iesaistoties augsta līmeņa domāšanas procesos. Kritiskās domāšanas līmeņi ietvēra zināšanas un izpratni, pielietojumu, analīzi un novērtēšanu, sintēzi, radīšanu un pašrefleksiju. Apkopotie 11. tabulā procesi apraksta, kā gadījumu izpētes fāzēs studenti iesaistījās kritiskās domāšanas kompetences komponentu attīstībā dažādos līmeņos.

Kritiskas domāšanas kompetences attīstība

Gadījuma izpētes fāzes	Kritiskās domāšanas līmeņi	Transformatīvo gadījumu izpētes moduļu aktivitātes kritiskās domāšanas kompetences attīstībai
Individuālais darbs	Zināšanas un izpratne	<ul style="list-style-type: none"> • gadījuma scenārija lasīšana; • galvēnas problēmas noteikšana; • faktu un pieņēmumu noteikšana; • jaunā vārdu krājuma un izteiksmju apguve; • atbilstošas informācijas, zināšanu vākšana; • jautājumu formulēšana; • gadījumā iesaistīto uzņēmējdarbības jēdzienu noteikšana; • gadījuma sadalīšana sastāvdaļās; • trūkstošās informācijas meklēšana; • gadījuma informācijas atstāstīšana savos vārdos; • problēmas situācijas izpratne;
Grupu darbs	Pielietojums, analīze un novērtēšana	<ul style="list-style-type: none"> • problēmu analīze un apspriešana ar citiem studentiem mazās grupās; • gadījuma interpretācija un skaidrošana; • jautājumu uzdošana un informācijas apmaiņa; • kopīgo un atšķirīgo viedokļu noskaidrošana; • pētījuma organizēšana; • gadījuma komponentu un to mijiedarbības analīze un izvērtējums; • kritēriju noteikšana alternatīvu risinājumu novērtēšanai un informācijas izvērtēšanai no dažādām perspektīvām; • informācijas, zināšanu, avotu derīguma un atbilstības novērtēšana; • pieņēmumu/viedokļu kritizēšana; • argumentu aizstāvēšana, pierādījumu izmantošana; • problēmas risināšanas iespēju stipro un vājo pušu izvērtējums; • secinājumu izstrāde;

Gadījuma izpētes fāzes	Kritiskās domāšanas līmeņi	Transformatīvo gadījumu izpētes moduļu aktivitātes kritiskās domāšanas kompetences attīstībai
Visas klases aktivitātes	Sintēze, izveidošana un pašrefleksija	<ul style="list-style-type: none"> • stratēģiju vai rīcības plāna izveide; • datu un zināšanu apvienošana no citām disciplīnām lēmumu pieņemšanai; • grupās iegūto gadījuma rezultātu prezentēšana visam kursam un kopīga gadījuma apspriešana; • visu mazo grupu rezultātu apvienošana, lai izveidotu saskaņotu kopīgo rezultātu; • jaunu problēmas risinājumu atklāšana/izgudrošana; • jaunu zināšanu, viedokļa veidošana; • iesaistīšanās pašrefleksijā; • iesaistīšanās pašnovērtējumā un savu grupas biedru novērtēšanā; • lēmumu un secinājumu piemērošana • zināšanu izmantošana jaunās situācijās.

Sadarbības kompetences attīstība transformatīvajos gadījumu izpētes moduļos

Sadarbības nepieciešamība gadījumu izpētē izrietēja no fakta, ka moduļu uzdevumi bija pārāk apjomīgi un sarežģīti, un tiem bija pārāk daudz daļu, lai tos pabeigtu individuāli. Strādājot pie gadījuma analīzes, studenti aktīvi sadarbojās nelielās grupās, lai sasniegtu kopīgu mērķi - mācīties kopā un atrisināt gadījuma problēmu. Aktivitātes, kuras veicina sadarbības kompetences attīstību transformatīvajos gadījumu izpētes moduļos, ir apkopotas 12. tabulā.

12. tabula

Sadarbības kompetences attīstība

Sadarbības kompetences indikatori	Transformatīvo gadījumu izpētes moduļu aktivitātes sadarbības kompetences attīstībai
<ul style="list-style-type: none"> • jaunu zināšanu iegūšana, viedokļu un pieredzes apmaiņa ar komandas locekļiem; 	<ul style="list-style-type: none"> • gadījuma ievadjautājumu apspriede un dalīšanās pieredzē sarunās, prezentāciju sniegšanā, piedalīšanās sanāksmēs; • biznesa jēdzienu un termiņu definēšana mazās grupās; • ‘prāta vētra’ par sarunu, sanāksmju un prezentāciju veiksmes noslēpumiem, kopīga grupas rezultāta prezentācija visam kursam;
<ul style="list-style-type: none"> • kopīga savstarpēja mērķa sasniegšana komandas darbā; • viedokļu aizstāvēšana; • izpratnes noskaidrošana; • informācijas sintēze; 	<ul style="list-style-type: none"> • diskusija mazās grupās par noteikumiem, kā sagatavoties sarunām, sanāksmei, prezentācijai; • noteikumu saraksta sastādīšana (studenti mazās grupās raksta jautājumus, kuri jauzdoc sev gatavojoties), kopīga grupas rezultāta prezentācija visam kursam;

Sadarbības kompetences indikatori	Transformatīvo gadījumu izpētes moduļu aktivitātes sadarbības kompetences attīstībai
<ul style="list-style-type: none"> • uzticamība un atbildība; • personiska ieguldījuma sniegšana grupas darbā, aktīva līdzdalība; • atbalsts citiem, kopīgā mērķa sasniegšanai, savstarpējās atkarības izpratne; 	<ul style="list-style-type: none"> • mazās grupās studenti pēta gadījumu, iepriekš sadalot uzdevumus katram grupas dalībniekam, veicot individuālo pētījumu, pēc tam iepazīstinot visu grupu ar iegūto informāciju un piedāvājot savu problēmas risinājumu; visi grupas dalībnieki to komentē, pauž piekrišanu vai noliegumu, apkopo informāciju un vienojas par gala rezultātu; tad notiek rezultātu salīdzināšana ar visu kursu;
<ul style="list-style-type: none"> • spēja atrisināt konfliktus; • spēja vadīt sarunas; • spēja uzmanīgi un pacietīgi klausīties, lai saprastu citu intereses vai viedokļus; • citu ideju vai viedokļu pieņemšana; • pozitīvo darba attiecību un kompromisu veicināšana; 	<ul style="list-style-type: none"> • lomu spēle: studenti nolasa savas instrukciju kartes un piedalās lomu spēlē ar dažādiem mērķiem (sarunāt algas palielinājumu; atlaides, atvaļinājuma, brīvas dienas piešķiršanu), izmantojot jauno vārdu krājumu; studenti izmanto pieklājības frāzes, uzmanīgi un pacietīgi klausās, cenšās panākt savstarpēji pieņemamu vienošanos un atrast kompromisu;
<ul style="list-style-type: none"> • komandas locekļu mudināšana dalīties ar viedokļiem, prasmēm vai zināšanām. 	<ul style="list-style-type: none"> • studenti novērtē savu kopīgo grupas darbu un kursabiedru darbu, sniedzot atgriezenisko saiti, uzslavējot, kritizējot, mudinot strādāt aktīvāk.

Radošuma un novatorisma kompetences attīstība transformatīvajos gadījumu izpētes moduļos

Gadījumu izpētes moduļi sniedza studentiem brīvību un plašas iespējas izteikt savu unikālo radošo identitāti. Gadījuma izpētē nav vienīgās iespējamās atbildes problēmas risināšanā, un tāpēc studenti tika mudināti domāt dažādi, izmantot savu iztēli un atjautību, nākot klajā ar oriģinālām idejām problēmu risināšanai. 13. tabulā ir apkopotas dažādas aktivitātes transformatīvo gadījumu izpētes moduļu ietvaros, kuru mērķis ir attīstīt studentu radošumu un novatorisko domāšanu.

Radošuma un novatorisma kompetences attīstība

Radošuma un novatorisma kompetences indikatori	Transformatīvo gadījumu izpētes moduļu aktivitātes radošuma un novatorisma kompetences attīstībai
<ul style="list-style-type: none"> • jaunu biznesa perspektīvu un iespēju meklēšana; • problēmu risināšana novatoriskā, netradicionālā, oriģinālā veidā; • materiālu un resursu izmantošana, radot jaunas lietas; 	<ul style="list-style-type: none"> • ‘prāta vētra’: kā atrisināt gadījuma problēmu; • gadījuma gala posma prognozēšana; • diskusija: kā pārspēt konkurentu; • veiksmīgu prezentāciju, tikšanos un sarunu noslēpumu apspriede; • vairāku gadījuma problēmas risinājumu meklēšana; • ieteikumu saraksta izstrāde gadījuma galvenajam varonim;
<ul style="list-style-type: none"> • eksperimentēšana ar jaunām idejām un lomām, • elastīgums, spēja pielāgoties dažādiem cilvēkiem un apstākļiem; 	<ul style="list-style-type: none"> • iesaistīšanās jaunās situācijās, jaunu lomu izmēģināšana lomu spēlēs, simulācijās; • jaunā vārdu krājuma lietošana;
<ul style="list-style-type: none"> • priekšlikumu un oriģinālu ideju piedāvājumi biznesa procesu uzlabošanai; 	<ul style="list-style-type: none"> • atklāto jautājumu apspriešana par gadījumu: What if...? Is there a better way....? How could you improve...?
<ul style="list-style-type: none"> • vairāku viedokļu izzināšana; • spēja radīt jaunas idejas, sadarboties; • ideju vai inovāciju izvērtēšana un pielāgošana, lai atbilstu konkrētā gadījuma pētījuma mērķim; 	<ul style="list-style-type: none"> • studentu mijiedarbība un komunikācija, gadījuma izpēte;
<ul style="list-style-type: none"> • ideju, materiālu un resursu apvienošana oriģinālā veidā, lai izveidotu kopīgu produktu; • spēja pielāgot svešvalodu dažādiem mērķiem, adresātiem un situācijām; • ideju prezentēšana un pārliecība par inovatīvu ideju ieviešanu; • ideju un materiālu izpēte un izstrāde prezentācijas izveidei; 	<ul style="list-style-type: none"> • grupas darba rezultātu prezentācija visai klasei;
<ul style="list-style-type: none"> • iniciatīva darīt un realizēt jaunas idejas; • sekošana jaunākajām tendencēm uzņēmējdarbībā; • konkurētspējas nodrošināšanas iespēju meklēšana; • iztēle, eksperimentēšana; • humora izmantošana. 	<ul style="list-style-type: none"> • produkta vai pakalpojuma radīšana un prezentācija; reklāmas izveidošana; • video filmēšana ‘veiksmīga produkta prezentācija’, video apspriešana, diskusija par prezentācijas efektīvajām stratēģijām; • video filmēšana ‘neveiksmīga produkta prezentācija’, diskusija par prezentācijas kļūdām.

Mūžizglītības kompetences attīstība transformatīvo gadījumu izpētes moduļos

Gadījumu izpēte studentiem sniedza iespēju būt patstāvīgiem savu mācīšanās mērķu izvirzīšanā, savas darbības uzraudzībā un kontrolē, un savu mācīšanās rezultātu izvērtēšanā. Patstāvība, pašnoteikšanās un atbildība par savu mācīšanos veicināja mūžizglītības kompetenci. Transformatīvo gadījumu izpētes moduļu aktivitātes mūžizglītības kompetences attīstībai ir apkopoti 14.tabulā.

14.tabula

Mūžizglītības kompetences attīstība

Mūžizglītības kompetences rādītāji	Transformatīvo gadījumu izpētes moduļu aktivitātes mūžizglītības kompetences attīstībai
<ul style="list-style-type: none"> eksperimentēšana ar jauniem mācīšanās veidiem; 	<ul style="list-style-type: none"> piedalīšanās gadījumu izpētē, sadarbības darbā, pētniecībā, lomu spēlēs, simulācijās;
<ul style="list-style-type: none"> mācīšanās no citiem; 	<ul style="list-style-type: none"> diskusija par gadījumu un dalīšanās ar viedokļiem, pieredzi, zināšanām, informāciju; veiksmes stāsta apspriede, diskusija, kā gūt panākumus biznesā;
<ul style="list-style-type: none"> aktīva iesaistīšanās mācību procesā; studentu personiskās autonomijas attīstība; iespēju meklēšana, kā atbalstīt personīgos, mācīšanās vai karjeras mērķus; gatavība pieņemt izaicinājumus, kā iespēju pilnveidoties; pastāvīga informācijas novērtēšana; 	<ul style="list-style-type: none"> aktīva līdzdalība diskusijās, problēmu risināšanā, lēmumu pieņemšanā, sadarbības darbā, prezentāciju sniegšanā gadījumu izpētes moduļos; studenti ir aktīvi, patstāvīgi un atbildīgi par savu mācīšanos, viņi paši vada gadījumu izpētes procesu: nosaka mērķus, izstrādā rīcības plānus, nosaka termiņus un atbilstošas mācību stratēģijas; tā kā pašrefleksija ir neatņemama gadījuma izpētes daļa, studenti kontrolē un novērtē, kā viņi mācās, domā un risina problēmas, un vajadzības gadījumā veic korekcijas; mācību mērķu sasniegšanai studenti gadījuma izpētē izmanto savas individuālās mācību stratēģijas (biznesa jēdzienu identificēšana, galvenās domas noteikšana, teksta ātra lasīšana, lai gūtu vispārīgu priekšstatu par materiālu, detalizēta lasīšana, informācijas apkopošana, utt.); studenti maksimāli izmanto esošās zināšanas: uzdot jautājumus, lai aizpildītu zināšanu vai informācijas trūkumus, uzstāda savus individuālos mācību mērķus, lai novērstu šīs nepilnības; studenti izmanto, piemēro un novērtē atbilstošus resursus, tostarp savas grupas biedrus un pasniedzējus;

Mūžizglītības kompetences rādītāji	Transformatīvo gadījumu izpētes moduļu aktivitātes mūžizglītības kompetences attīstībai
<ul style="list-style-type: none"> • pārdomas par mācīšanos, pašrefleksija. 	<ul style="list-style-type: none"> • gadījumu izpētē apgūto jauno zināšanu apkopojums, diskusija par to, kā šīs jaunās zināšanas tiks izmantotas nākotnē; • iesaistīšanās pašrefleksijā; • grupas biedru novērtējums.

Uzņēmējdarbības kompetences attīstība transformatīvo gadījumu izpētes moduļos

Lai veicinātu uzņēmējdarbības kompetenci, studenti tika iesaistīti vairāku reālu uzņēmējdarbības problēmjautājumu risināšanā transformatīvo gadījumu izpētes moduļu ietvaros. Šīs aktivitātes ir apkopotas 15. tabulā.

15. tabula

Uzņēmējdarbības kompetences attīstība

Uzņēmējdarbības kompetences indikatori	Uzņēmējdarbības kompetences attīstība transformatīvos gadījumu izpētes moduļos
<ul style="list-style-type: none"> • iniciatīva un interese par uzņēmējdarbību, domāšana 'ārpus kastes'; • spēja uzņemties atbildību par lēmumu pieņemšanu; 	<ul style="list-style-type: none"> • dažādu uzņēmējdarbības jautājumu apspriede mazās grupās, visa kursa diskusija, dalīšanās pieredzē, viedokļu aizstāvēšana;
<ul style="list-style-type: none"> • spēja pārvērst idejas darbībā, • konkurētspēja; 	<ul style="list-style-type: none"> • 'Dragon's Den' epizoda skatīšanās, produkta/pakalpojuma idejas apspriede, diskusija par tā priekšrocībām un trūkumiem, konkurētspēju, investīciju piesaistes prognozēšana; • veiksmes stāsta apspriede;
<ul style="list-style-type: none"> • pašapziņa; • lēmumu pieņemšana; • riska iespējas novērtēšana; 	<ul style="list-style-type: none"> • gadījuma problēmas risināšana grupās, lēmumu pieņemšana, dažādu piedāvāto alternatīvu seku prognozēšana un novērtēšana;
<ul style="list-style-type: none"> • klientu vajadzību identificēšana un realizēšana; 	<ul style="list-style-type: none"> • sava produkta/pakalpojuma radīšana, prezentācijas sniegšana; reklamēšana;

Uzņēmējdarbības kompetences indikatori	Uzņēmējdarbības kompetences attīstība transformatīvos gadījumu izpētes moduļos
<ul style="list-style-type: none"> • efektīva komunikācija, sadarbojoties ar citiem, lai attīstītu idejas un pārvērstu tās darbībā; 	<ul style="list-style-type: none"> • aktīvas, vadošas lomas uzņemšanās grupu darbā; • spēja pieņemt lēmumus gadījuma izpētē; • gadījumu izpētei nepieciešamo resursu meklēšana un pārvaldīšana; • uz sadarbību vērsts darbs, kurā katrs grupas dalībnieks ir svarīgs, jo sniedz personisku ieguldījumu kopējā gadījuma izpētē; • vajadzību un uzdevumu identificēšana; tīklošana (networkings), sarunas, savstarpēja pārliecināšana, konfliktu risināšana, sadarbības un uzticības konteksta veidošana; • pārdomas par ieguvumiem un problēmām mācīšanās procesā, refleksija par savu un grupas dalībnieku darbu, secinājumu izdarīšana;

Biznesa vadības kompetences attīstība transformatīvo gadījumu izpētes moduļos

Transformatīvo gadījumu izpētes moduļi sniedza studentiem iespēju iepazīt uzņēmējdarbības vadības vidi un apgūt uzņēmējdarbības sfēras teorētiskos un praktiskos aspektus. Studenti uzņēmās uzņēmuma vadītāja lomu un iesaistījās reālās situācijās, kurās viņi bija atbildīgi par dažādu biznesa problēmu risinājumu un lēmumu pieņemšanu. Gadījumu izpētes moduļi iesaistīja studentus biznesa prezentāciju, sanāksmju un sarunu veikšanā angļu valodā. Transformatīvo gadījumu izpētes moduļu aktivitātes, kas attīsta biznesa vadības kompetenci ir apkopotas 16.tabulā.

Biznesa vadības kompetences attīstība

Biznesa vadības kompetences indikatori	Transformatīvo gadījumu izpētes moduļu aktivitātes biznesa vadības kompetences attīstībai
<ul style="list-style-type: none"> • dažādu uzņēmējdarbības vadības integrēto aspektu zināšanu un prasmju apguve teorijā un praksē; • rakstveida un mutvārdu komunikācijas prasmju attīstīšana; • dažādu uzņēmējdarbības ētikas koncepciju ievērošana, piemēram, ieinteresētās personas sociālā atbildība, ilgtspēja; • nodarbinātība un cilvēku nodarbināšana; 	<ul style="list-style-type: none"> • noderīgu frāžu, vārdu krājuma, stratēģiju, gramatikas, prasmju, paņēmieni un taktikas apguve, biznesa etiķetes padomu un zināšanu pielietošana šādās komunikatīvās biznesa angļu valodas situācijās gadījumu izpētes moduļos: • darba intervijas veikšana; • biznesa dokumentu rakstīšana: vēstule, e-pasts, CV, motivācijas vēstule, paziņojums, sanāksmes darba kārtība un protokoli; • kaulēšanās; • potenciālo klientu pārliecināšana; • sarunas ar partneriem; • piedalīšanās sanāksmēs; • prezentāciju sniegšana;
<ul style="list-style-type: none"> • mācīšanās no citiem; • dalība komandas darbā/ komandas darba vadīšana; • uzņēmējdarbības uzsākšana, pārvaldīšana un uzlabošana; 	<ul style="list-style-type: none"> • diskusijas un dalīšanās ar viedokļiem, pieredzi un zināšanām par sekojošām tēmām: • nākotnes darba priekšrocības un trūkumi; • uzņēmējdarbības loma sabiedrībā: ko nozīmē kļūt par uzņēmuma īpašnieku; • sūdzību izskatīšana; • attiecību veidošana ar klientiem un partneriem; • biznesa sarunu iemesli; • prasmes, kas nepieciešamas sarunu procesā; • kā sagatavoties sarunām, sarunu procesa principi; • efektīvas prezentācijas svarīgākie faktori; • komunikatīvās problēmas sanāksmēs;
<ul style="list-style-type: none"> • ar uzņēmējdarbību saistītu pētījumu veikšana; • labas prakses piemēru identificēšana; • iespēju, kas nav acīmredzamas citiem, meklēšana; • networkinga prasmes; 	<ul style="list-style-type: none"> • grupas pētījums: uzņēmēju veiksmes stāsti; • rakstu darbs par veiksmīga uzņēmēja dzīvi un sasniegumiem; • prezentācijas sagatavošana un sniegšana par uzņēmumu, iekļaujot informāciju par tās mērķiem, produktiem/ pakalpojumiem, lielumu, darbiniekiem, aktivitātēm, priekšrocībām un problēmām tirgū;
<ul style="list-style-type: none"> • organizatoriskās un vadības prasmes; 	<ul style="list-style-type: none"> • sapulces rīkošana atbilstoši struktūrai: 1) sanāksmes atklāšana; 2) sekošana darba kārtībai: diskusija, laika ievērošana, balsošana, lēmumu pieņemšana; 3) sanāksmes slēgšana, atgādinājumi;

Biznesa vadības kompetences indikatori	Transformatīvo gadījumu izpētes moduļu aktivitātes biznesa vadības kompetences attīstībai
<ul style="list-style-type: none"> • digitālās prasmes 	<ul style="list-style-type: none"> • diskusija par noderīgākajām uzņēmējdarbības saitēm un bezmaksas digitālajiem risinājumiem uzņēmumiem; • datorprasmju, multimediju izmantošana prezentācijas sagatavošanai.

Pašvadības kompetences attīstība transformatīvo gadījumu izpētes moduļos

Studenti attīstīja savu pašvadības kompetenci, iesaistoties visos gadījumu izpētes mācību procesa aspektos. Studenti individuāli veica uzdevumu pārvaldību un kontroli, sagatavošanās norisinājās mājās, tika patstāvīgi izvēlēti darbam ar gadījumu nepieciešamie avoti, veikta to izpēte, izvirzot savus mērķus un uzdevumus šo mērķu sasniegšanai, savukārt aktīvi iesaistoties grupu darbā, uzsāktas diskusijas klasē, kā arī veikts pašvērtējums. Transformatīvo gadījumu izpētes moduļu aktivitātes, kas veicina pašvadības kompetences attīstību, ir apkopotas 17. tabulā.

17. tabula

Pašvadības kompetences attīstība

Pašvadības kompetences indikatori	Transformatīvo gadījumu izpētes moduļu aktivitātes pašvadības kompetences attīstībai
<ul style="list-style-type: none"> • spēja noteikt mērķus, kas ir nozīmīgi uzņēmējdarbībā un kas saskan ar personiskajām vērtībām; • pašpārlicinātība, pašcieņa un personiskās identitātes izjūta; • radoša domāšana, dažādu pieeju izmantošana problēmu risināšanā; 	<ul style="list-style-type: none"> • sarunas ar darba devēju par darba samaksas palielināšanu; gatavošanās izklāstīt savu problēmu vadībai, lai pārliecinātu viņus maksāt vairāk, apdomājot mērķus, kas jāsasniedz sarunu procesā, paredzot dažādus iespējamus opozīcijas puses argumentus; minot savas stiprās puses un sasniegumus;
<ul style="list-style-type: none"> • pašapziņa, stresa un emociju pārvarēšana; 	<ul style="list-style-type: none"> • prezentāciju sniegšana lielai auditorijai; • sanāksmes vadīšana; • sarunas ar vadību (uzņēmuma īpašnieku);
<ul style="list-style-type: none"> • organizatoriskās prasmes; atbildības sajūta; • laika vadība, spēja plānot darba slodzi un darba izpildi; 	<ul style="list-style-type: none"> • iesaistīšanās sanāksmēs vadītāja lomā: sanāksmes organizēšana, nosakot jautājumus, kas iekļauti darba kārtībā, sekojot visu problēmu apspriešanai, apkopojot viedokļus un piedāvājumus, pieņemot lēmumus un noslēdzot sanāksmi;

Pašvadības kompetences indikatori	Transformatīvo gadījumu izpētes moduļu aktivitātes pašvadības kompetences attīstībai
<ul style="list-style-type: none"> vērtību, pārlicību un morālo principu kopuma izstrāde 	<ul style="list-style-type: none"> dažādu veidu sarunu apspriede, salīdzinājums un kontrasts: 'uz sadarbību vērstas sarunas' un 'uz konkurētspējību vērstas sarunas'; diskusija par negodīgas konkurences piemēriem un to sekām (meli, manipulācijas, iebiedēšana, kukuļošana);
<ul style="list-style-type: none"> spēja uzņemties atbildību par savu mācīšanos, nosakot reālus mērķus, sekojot rezultātiem un progresam; personīgo stipro un vājo pušu apzināšanās, 	<ul style="list-style-type: none"> studenti aktīvi iesaistās sava progresa, stipro un vājo pušu novērtēšanā, pārdomās par gadījuma izpētē iegūto rezultātu, kļūdu labošanā, apspriešanā, kas būtu jāuzlabo un jauno mācību mērķu uzstādīšanā; atgriezeniskās saites saņemšana no pasniedzēja un grupas biedriem;
<ul style="list-style-type: none"> elastīgums, mainoties apstākļiem, spēja pielāgoties dažādiem kontekstiem; 	<ul style="list-style-type: none"> studenti atbild uz sarežģītiem vai negaidītiem jautājumiem sanāksmes, sarunu un prezentācijas laikā; maina stratēģijas laika trūkuma vai neparedzētas problēmas/ apstākļu dēļ, (piem. izdales materiālos trūkst svarīga skaitļa - sniedz īsu skaidrojumu par to);
<ul style="list-style-type: none"> dažādu lomu izmēģināšana, prasme iejusties cita cilvēka vietā. 	<p>iesaistīšanās dažādās situācijās (lomu spēles, simulācijas), izmēģinot:</p> <ul style="list-style-type: none"> nodaļas vadītāja lomu, kuram ir jāpārlicina darbinieki strādāt ilgāk, lai izpildītu ļoti svarīgu pasūtījumu; izskatīt sūdzības; atlaist darbinieku; uzņēmuma darbinieka lomu, kas griežas pie priekšnieka par atalgojuma pieaugumu.

Lingvistiskās kompetences attīstība transformatīvo gadījumu izpētes moduļos

Profesionālās angļu valodas kursā gadījumu izpētes moduļi nodrošināja studentiem plašas iespējas vērtīgai svešvalodas praksei. Dažādas valodas prasmes un iemaņas tika attīstītas laikā, kad studenti pielietoja profesionālās angļu valodas teorētiskās zināšanas reālo uzņēmējdarbības gadījumu problēmu risināšanā moduļu ietvaros. Transformatīvo gadījumu izpētes moduļu aktivitātes, kas veicina lingvistiskās kompetences attīstību, ir apkopotas 18. tabulā.

Lingvistiskās kompetences attīstība

Lingvistiskās kompetences indikatori	Lingvistiskās kompetences pilnveidošanas jomas	Transformatīvo gadījumu izpētes moduļu aktivitātes lingvistiskās kompetences attīstībai
<ul style="list-style-type: none"> • spēja pareizi un precīzi formulēt un izteikt savas domas profesionālajās komunikatīvajās situācijās; • profesionālā un vispārējā vārdu krājuma zināšanas, un spēja tās pielietot profesionālajās komunikatīvajās situācijās; • gramatikas struktūru zināšanas un spēja atbilstoši un efektīvi tās pielietot profesionālās komunikatīvās situācijās. 	<ul style="list-style-type: none"> • valodu prasmju attīstīšana: lasīšana, klausīšanās, runāšana, rakstīšana; • vispārējā un profesionālā vārdu krājuma apguve; • noderīgo izteiksmju, frāžu un stratēģiju mācīšanās izmantošanai tādās profesionālajās biznesa komunikatīvajās situācijās, kā prezentāciju sniegšana, piedalīšanās sanāksmēs un sarunās; • gramatikas noteikumu apguve un pielietojums pareizu un jēgpilnu teikumu veidošana; 	<ul style="list-style-type: none"> • klausīšanās un runāšanas prasmju pilnveidošana: <ul style="list-style-type: none"> • diskusija, “prāta vētra”, lomu spēle, simulācija, debates, ieteikumu sniegšana, priekšrocību un trūkumu apspriede, definīciju un piemēru sniegšana, pārfrazēšana; • lasīšanas prasmju pilnveidošana: <ul style="list-style-type: none"> • gadījuma scenārija lasīšana un lasīšanas stratēģiju apguve: pārskatīšana, caurskatīšana, detalizēta lasīšana; • biznesa jēdzienu pētīšana, lasot informāciju internetā un mācību literatūras avotos; • profesionālas literatūras lasīšana; • rakstīšanas prasmju pilnveidošana: <ul style="list-style-type: none"> • lietišķo vēstuļu sastādīšana, struktūra, noformējums un stila ievērošana: motivācijas vēstule, CV, e-pasts, sūdzība, darba kārtība, protokols; • gramatikas noteikumu mācīšanās un to pielietojums komunikācijā, gramatikas uzdevumi: <ul style="list-style-type: none"> • nosacījuma apstākļu teikumu veidošana: ‘What would you do if...? If you won the lottery, what business would you start?’; • palīgteikumu lietojums jēdzienu definīcijas sniegšanai: ‘Entrepreneurship is...’ • gadījuma scenārija kļūdu labošana, lieko vārdu izslēgšana; • lietvārdu, īpašības vārdu un darbības vārdu darināšanas principu apguve; • atgriezeniskā saite par valodas lietojumu, pieļautajām kļūdām; • valodas plūduma un izrunas veicināšanas uzdevumi: <ul style="list-style-type: none"> • autentisko ierakstu klausīšanās, video skatīšanās un pareizas izrunas imitēšana; • Britu un Amerikāņu angļu valodas izrunas salīdzinājums; izrunas kļūdu labošana.

Starppersonu kompetences attīstība transformatīvo gadījumu izpētes moduļos

Transformatīvo gadījumu izpētes moduļi radīja mācību vidi, kurā studenti strādāja mazās grupās, un viņiem bija plašas iespējas sazināties un pielietot starppersonu prasmes. Strādājot pie konkrētā gadījuma pētījuma, sadarbojoties, lai sasniegtu kopējo grupas mērķi, studenti mācījās veidot pozitīvas starppersonu attiecības grupas darbā. Transformatīvo gadījumu izpētes moduļu aktivitātes, kas veicina starppersonu kompetences attīstību, ir apkopotas 19.tabulā.

19. tabula

Starppersonu kompetences attīstība

Starppersonu kompetences indikatori	Transformatīvo gadījumu izpētes moduļu aktivitātes starppersonu kompetences attīstībai
<ul style="list-style-type: none"> • spēja veidot un uzturēt pozitīvas attiecības vai kontaktus ar kolēģiem, partneriem un klientiem, izmantojot piemērotu komunikācijas veidu; • prasme un vēlšanās kontaktēties un sadarboties komandā, strādājot pie kopīga mērķa vai problēmas risināšanas; 	<ul style="list-style-type: none"> • iepazīšanās spēle ar grupas biedriem, iepazīstināšana ar sevi; • iesaistīšanās neoficiālajās sarunās, pārrunājot tēmas, kas nav saistītas ar darbu, piemēram, ģimene vai nedēļas nogales plāni; • pāru, grupu, komandas un visas klases darbs, lomu spēles, simulācijas, dažādu sarežģītu komunikatīvo situāciju apspriešana, attiecību veidošanas uzdevumi; • diskusija: pozitīvas savstarpējās attiecības ar kolēģiem; • mācīšanās novērtēt atšķirības grupu darbā un novērtēt citu viedokļus, visi grupas dalībnieki ir atbildīgi par personīgo ieguldījumu kopējā darba rezultātā; • mācīšanās izrādīt cieņu grupas biedriem, uzmanīga klausīšanās, tolerance;
<ul style="list-style-type: none"> • spēja izprast klientu vajadzības un rīkoties atbilstoši klienta interesēm • spēja izprast citu cilvēku jūtas, empātija; 	<ul style="list-style-type: none"> • iesaistīšanās lomu spēlē un diskusijā: uz sadarbību vērstas sarunas (abpusēji izdevīga / savstarpēja vienošanās); • atvairošanās, pieklājīga atbildēšana, intereses un līdzjūtības izrādīšana, problēmas atrisināšana, kopīga ienaidnieka apspriešana, iedrošināšana, uzticības veidošana;
<ul style="list-style-type: none"> • spēja efektīvi risināt konfliktus; 	<ul style="list-style-type: none"> • pozitīva konflikta pārvaldība, kompromisa un vienošanās panākšana, mainot citu cilvēku viedokli / lēmumu, izmantojot pārliecināšanu, pierādījumus; (lomu spēles: sarunas par piedāvāto darbu: alga, paaugstināšanas iespējas, virsstundas; sūdzību izskatīšana);

Starppersonu kompetences indikatori	Transformatīvo gadījumu izpētes moduļu aktivitātes starppersonu kompetences attīstībai
<ul style="list-style-type: none"> • spēja interpretēt emocionālo informāciju, spēja interpretēt savas un citu emocijas; 	<ul style="list-style-type: none"> • piedalīšanās sarunās, sapulcē un prezentācijās, pievēršot uzmanību pašu un partnera ķermeņa valodai: žestiem, sejas izteiksmei, pozai; • mācīšanās komunicēt, pozitīvas emocijas; mācīšanās interpretēt ķermeņa valodu (izvairīšanās no acu kontakta - melošana; pieskaršanās sejai – nervozitāte); diskusija: pozitīva ķermeņa valoda;
<ul style="list-style-type: none"> • spēja izprast attiecības starp cilvēkiem 	<ul style="list-style-type: none"> • dažāda veida attiecību pieredze, personīgo: draugu, grupas biedru; profesionālo: starp darba devēju un darbinieku, biznesa partneriem, uzņēmēju un klientu; mācību: pasniedzējs un students;
<ul style="list-style-type: none"> • spēja izmantot tehnoloģijas efektīvai komunikācijai . 	<ul style="list-style-type: none"> • sazināšanās pa e-pastu, sociālo tīklu izmantošana, whatsapp, skype pielietojums.

Pragmatiskās kompetences attīstība transformatīvo gadījumu izpētes moduļos

Gadījumu izpētes moduļi veicināja studentu pragmatisko kompetenci, jo tie uzlaboja izglītojamo izpratni par to, kas ir pieņemams un kas nav pieņemams dažādos profesionālajos kontekstos. Mācīšanās izprast citas kultūras bija ļoti svarīga gadījumu izpētes moduļu daļa. Studenti mācījās pienācīgi un efektīvi sazināties ar cilvēkiem no citām kultūrām savu profesionālo mērķu sasniegšanai. Transformatīvo gadījumu izpētes moduļu aktivitātes, kas veicināja pragmatiskās kompetences attīstību, ir apkopotas 20.tabulā.

20.tabula

Pragmatiskās kompetences attīstība

Pragmatiskās kompetences indikatori	Transformatīvo gadījumu izpētes moduļu aktivitātes pragmatiskās kompetences attīstībai
<ul style="list-style-type: none"> • kultūras atšķirību apzināšanās un pieņemšana; • savas kultūras atšķirību un īpatnību izprašana; • kultūras izpratne biznesā, atvērtība un spēja darboties ārpus stereotipiem; 	<ul style="list-style-type: none"> • diskusija par kultūras atšķirībām, dalīšanās pieredzē; • dažādu kultūru salīdzinājums: individuālā izpēte, prezentācija par starpkultūru atšķirībām uzņēmējdarbībā, diskusija grupās; • Latvijas kultūras un tradīciju apraksts; • kultūras vērtību atklāšana sakāmvārdos, apspriežot angļu valodas sakāmvārdus un sniedzot to ekvivalentus latviešu valodā; • Latvijas kultūras un tradīciju apraksts;

Pragmatiskās kompetences indikatori	Transformatīvo gadījumu izpētes moduļu aktivitātes pragmatiskās kompetences attīstībai
<ul style="list-style-type: none"> • spēja izvairīties no pārpratumiem komunikācijā; • spēja lietot valodu atbilstoši dažādiem mērķiem; 	<ul style="list-style-type: none"> • izteicienu mācīšanās un pielietošana; • prezentācijas sniegšanā: sasveicināšanās ar auditoriju, iepazīstināšana ar sevi, klausītāju uzmanības piesaiste; • piedalīšanās sapulcē, sarunās: informācijas sniegšana, pieklājīga pārtraukšana, viedokļa izteikšana, informācijas pieprasījums, piekrišana, nepieņemšana;
<ul style="list-style-type: none"> • spēja pielāgot valodu atbilstoši situācijai, klausītājam; 	<ul style="list-style-type: none"> • sarunvalodas stila izvēlēšanās, sniedzot prezentāciju kolēģiem; runājot oficiāli ar darba devēju lomu spēlē (izpratnes veicināšana par to, ka jo lielāks ir sociālais attālums starp cilvēkiem komunikatīvajā situācijā, jo vairāk nepieciešama pieklājība);
<ul style="list-style-type: none"> • spēja reaģēt uz valodas neverbālajiem aspektiem 	<ul style="list-style-type: none"> • ķermeņa valodas novērtēšana prezentācijas laikā: diskusija; mācīšanās interpretēt savu un partnera ķermeņa valodu; mācīšanās atbilstoši reaģēt uz personas ķermeņa valodu un garastāvokli.

Stratēģiskās kompetences attīstība transformatīvo gadījumu izpētes moduļos

Transformatīvo gadījumu izpētes moduļu ietvaros studenti mācījās dažādas komunikatīvās stratēģijas un pielietoja tās situācijās, kad, runājot angļu valodā, tie nespēja saprast savus kursa biedrus vai nespēja izvēlēties pareizu vārdu vai gramatisko struktūru, lai izteiktu savas domas. Transformatīvo gadījumu izpētes moduļu aktivitātes, kas veicina stratēģisko kompetenci, ir apkopotas 21. tabulā.

Stratēģiskās kompetences attīstība

Stratēģiskās kompetences indikatori	Transformatīvo gadījumu izpētes moduļu aktivitātes stratēģiskās kompetences attīstībai
Dažādu verbālo un neverbālo stratēģiju izmantošana komunikatīvo grūtību pārvarēšanai	<ul style="list-style-type: none"> • stratēģiju saraksta mācīšanās un tā pielietošana gadījumu izpētes komunikatīvajās aktivitātes (lomu spēle, diskusija, simulācija, prezentācijas sniegšana); • autentisku sarunu, sanāksmju, prezentāciju, video skatīšanās un stratēģiju noteikšana, ko runātāji izmanto, lai kompensētu komunikācijas problēmas; identificēto stratēģiju pielietošana gadījumu izpētes komunikatīvajās aktivitātēs: <p>1) kompensācijas stratēģiju lietošana nepietiekama vārdu krājuma dēļ:</p> <ul style="list-style-type: none"> • nezināmo vārdu un izteicienu pārfrāzēšana, piemēru sniegšana; • pāreja uz dzimto valodu vai burtiska tulkošana no dzimtās valodas; • neverbālo resursu izmantošana (žesti, mīmika), lai padarītu nozīmi skaidrāku; <p>2) mijiedarbības stratēģiju lietošana izpratnes trūkuma, nesaprašanas dēļ:</p> <ul style="list-style-type: none"> • griešanās pēc palīdzības pie pasniedzējas; • jēdziena apspriešana ar grupasbiedriem; • verbālās un neverbālās izteiksmes, lai parādītu nesapratni; • atkārtojums, teiktā pārformulēšana, apstiprināšana, noraidīšana; • pārbaudīšana, vai citi saprot, kas ir domāts; vai viņi klausās un var sadzirdēt, kas tiek teikts; <p>3) laika iegūšanas stratēģiju lietošana: speciālo vārdu izmantošana pauzes aizpildīšanai (filleru vārdi); sevis un citu atkārtošanās;</p> <p>4) paškontroles stratēģiju lietošana: savu kļūdu korekcija, sevis pārfrāzēšana.</p>

Empīriskā pētījuma 7. posms: profesionālās angļu valodas kompetences novērtējums

Empīriskā pētījuma 7. posmā (2015.-2018.g.) galvenā uzmanība tiek pievērsta studentu profesionālās angļu valodas kompetences attīstības novērtēšanai pēc iesaistīšanās transformatīvajos gadījumu izpētes moduļos profesionālās angļu valodas kursa ietvaros. Profesionālās angļu valodas kursa beigās autore novērtēja profesionālās angļu valodas kompetences komponentu attīstību: kritiskās domāšanas, sadarbības, radošuma un novatorisma, mūžizglītības, uzņēmējdarbības, biznesa vadības, pašvadības, lingvistiskās, starppersonu, pragmatiskās un stratēģiskās kompetences. Rezultāti tika iegūti

izmantojot: 1) mācībspēka veikto studentu profesionālās angļu valodas kompetences komponentu novērtējumu; 2) studentu profesionālās angļu valodas kompetences komponentu pašnovērtējumu; 3) studentu summatīvo vērtējumu par profesionālo angļu valodas kursu.

75 studenti, kas mācījās Baltijas Starptautiskajā akadēmijā uzņēmējdarbības vadības programmā 1.kursā tika iesaistīti visos vērtēšanas veidos. Mācībspēka veiktas vērtēšanas rezultāti ir norādīti 22. tabulā.

22. tabula

Mācībspēka veiktais studentu profesionālās angļu valodas kompetences komponentu novērtējums

Nr.	Kompetences komponenti	Mācībspēka novērtējums					Neparametriskās datu apstrādes metodes		
		izcili (10)	ļoti labi (8-9)	labi (6-7)	vidēji (4-5)	vāji (1-3)			
		Rangi					M _o	M _e	A
		1	2	3	4	5			
		Datu sadalījums, n=75							
1.	Kritiskā domāšana	10	27	32	6	0	3	3	4
2.	Sadarbība	14	51	5	3	2	2	2	5
3.	Radošums un novatorisms	17	22	30	3	3	3	2	5
4.	Mūžizglītība	35	14	14	12	0	1	2	4
5.	Uzņēmējdarbība	28	23	18	6	0	1	2	4
6.	Biznesa vadība	29	26	15	5	0	1	2	4
7.	Pašvadība	11	46	9	8	1	2	2	5
8.	Lingvistiskā kompetence	3	23	38	11	0	3	3	4
9.	Starppersonu kompetence	2	48	19	4	2	2	2	5
10.	Pragmatiskā kompetence	9	37	24	3	2	2	2	5
11.	Stratēģiskā kompetence	5	39	26	4	1	2	2	5
Kopā		163	356	230	65	11	-	-	-

Vērtējums ‘ļoti labi’ (8-9) ir dominējošs, kas ir statistiski nozīmīgi atšķirīgs ($p < 0,00$). Profesionālās angļu valodas kompetences komponentos: mūžizglītībā, uzņēmējdarbībā, un biznesa vadībā ir augstākie vērtējumi.

Pasniedzēja vērtēšanas rezultāti liecina, ka profesionālās angļu valodas kursā tika attīstīti visi profesionālās angļu valodas kompetences komponenti.

Profesionālās angļu valodas kursa beigās studenti piedalījās arī profesionālās angļu valodas kompetences komponentu pašnovērtējumā. Studentu pašvērtējuma aptaujas rezultāti ir parādīti 23. tabulā.

23. tabula

Studentu profesionālās angļu valodas kompetences komponentu pašnovērtējums

Nr.	Kompetences komponenti	Studentu pašnovērtējums					Neparametriskās datu apstrādes metodes		
		izcili (10)	ļoti labi (8-9)	labi (6-7)	vidēji (4-5)	vāji (1-3)			
		Rangi					M _o	M _e	A
		1	2	3	4	5			
		Datu sadalījums, n=75							
1.	Kritiskā domāšana	8	36	25	5	1	2	2	5
2.	Sadarbība	16	48	6	3	2	2	2	5
3.	Radošums un novatorisms	23	18	29	4	1	3	2	5
4.	Mūžizglītība	29	18	15	13	0	1	2	4
5.	Uzņēmējdarbība	31	23	17	4	0	1	2	4
6.	Biznesa vadība	32	29	10	4	0	1	2	4
7.	Pašvadība	12	45	10	6	2	2	2	5
8.	Lingvistiskā kompetence	6	19	40	10	0	2	3	4
9.	Starppersonu kompetence	5	42	16	9	3	2	2	5
10.	Pragmatiskā kompetence	5	44	23	2	1	2	2	5
11.	Stratēģiskā kompetence	7	39	15	12	3	2	1	5
Kopā		174	361	206	72	13	-	-	-

Tāpat kā mācībspēka vērtējumā, studentu pašnovērtējums ‘ļoti labi’ (8-9) ir dominējošs, tas ir statistiski nozīmīgi atšķirīgs ($p < 0,00$). Profesionālās angļu valodas kompetences komponenti: mūžizglītība, uzņēmējdarbība un biznesa vadība ir augstākie vērtējumi. Studentu pašnovērtējuma rezultāti liecina, ka profesionālās angļu valodas kursā tika attīstītas visas profesionālās angļu valodas kompetences komponenti.

Summatīvā vērtēšana notika katra moduļa noslēgumā testa veidā, ar mērķi noteikt studentu mācību sasnieguma rezultātu. Studentu vērtējums tika noteikts ballēs. Kursa noslēguma vērtējums ir visu moduļu vērtējumu vidējais aritmētiskais. Rezultāti ir apkopoti 10. attēlā.

Studentu summatīvs vērtējums par profesionālās angļu valodas kursu

10. att. Studentu summatīvs vērtējums par profesionālās angļu valodas kursu

Studentu summatīvo vērtējumu apkopotie rezultāti par profesionālās angļu valodas kursu norāda, ka no 75 studentiem 7% studentu (5 studenti) ir ieguvuši visaugstāko vērtējumu – ‘izcili’ 10 balles, 24% studentu (18 studenti) tika vērtēti kā ‘teicami’ un ieguvuši vērtējumu 8 un 9 balles, vairākums studentu - 57% (43 studenti) tika vērtēti kā ‘labi’ un ieguvuši vērtējumu 7 un 6 balles; 12% studentu (9 studenti) tika vērtēti kā ‘viduvēji’ un ieguva vērtējumu 4 un 5 balles. Neviens students netika novērtēts ‘vāji’, neviens nesaņēma vērtējumu 1-3 balles.

Empīriskā pētījuma 8. posms: pedagoģiska eksperimenta laikā notikušo izmaiņu noteikšana studentu profesionālās angļu valodas kompetences vērtējumos

Pētījuma 8. posmā (2017.-2018.g.) tika pētītas pedagoģiska eksperimenta laikā notikušas izmaiņas studentu profesionālās angļu valodas kompetences vērtējumos.

Pedagoģiskā eksperimenta laikā tika iegūti topošo uzņēmēju profesionālās angļu valodas kompetences divi vērtējumi: studiju kursa starpvērtējums (1. semestris) un studiju kursa gala vērtējums (2. semestris). Vērtējumi studentiem tika izlikti 10 ballu skalā. Izvēruma kopu veidoja eksperimentālās grupas 21 dalībnieks (Baltijas Starptautiskās akadēmijas uzņēmējdarbības vadības 1. kursa studenti).

Lai varētu noteikt pedagoģiskā eksperimenta laikā notikušās izmaiņas topošo uzņēmēju profesionālās angļu valodas kompetences vērtējumos, tika veikta datu primārā un sekundārā matemātiskā apstrāde, izmantojot SPSS 21.0 lietojumprogrammu.

Izmaiņu noteikšanai tika salīdzināti šādi vērtējumi:

1) centralizētā angļu valodas eksāmena (CE) rezultāti, beidzot vidējās izglītības iestādes un stājoties augstskolā (pedagoģiskā eksperimenta sākumā);

2) augstskolas studiju kursa 'Profesionālā angļu valoda' gala vērtējumi (pedagoģiskā eksperimenta beigās).

Aprakstošās statistikas rezultāti ir apkopoti 24. tabulā.

24. tabula

Eksperimentālās grupas dalībnieku *uzņēmēja* profesionālās angļu valodas kompetences vērtējumu dinamika: pedagoģiskā eksperimenta aprakstošās statistikas rezultāti (n=21)

Nr.	Aprakstošās statistikas rādītāji	Iegūtās vērtības angļu valodas kompetences vērtējumos		
		CE vērtējumi (eksp. sākumā)	Starpvērtējumi (eksp. vidū)	Gala vērtējumi (eksp. beigās)
1.	Min (minimum value)	4	3	4
2.	Max (maximum value)	9	10	10
3.	A (range)	5	7	6
4.	Me (median)	6	7	7
5.	Mo (mode)	6	7	6
6.	Σ (sum)	131	139	147

Lai varētu pārbaudīt izvirzīto pētījuma hipotēzi, tika veikta pedagoģiskā eksperimenta laikā iegūto datu sekundārā matemātiskā apstrāde. Tika salīdzinātas divas saistītās pazīmju paraugkopas, izmantojot Vilksoksona testu (Wilcoxon Test) SPSS 21.0 lietojumprogrammā diferenču noteikšanai, kā arī secinošās statistikas ieguvei.

Svarīgi bija atbildēt uz pētījuma jautājumu: vai pedagoģiskā eksperimenta laikā profesionālās angļu valodas kompetences vērtējumos ir notikušas statistiski būtiskas izmaiņas?

Datu sekundārā matemātiskā apstrāde notika trīs posmos.

- Datu sekundārās matemātiskās apstrādes 1. posma hipotēzes:

H_0 : CE vērtējumi = Studiju kursa starpvērtējumi

H_1 : CE vērtējumi $\neq$ Studiju kursa starpvērtējumi

- Datu sekundārās matemātiskās apstrādes 2. posma hipotēzes:

H_0 : Studiju kursa starpvērtējumi = Studiju kursa gala vērtējumi

H_1 : Studiju kursa starpvērtējumi $\neq$ Studiju kursa gala vērtējumi

- Datu sekundārās matemātiskās apstrādes 3. posma hipotēzes:

H_0 : CE vērtējumi = Studiju kursa gala vērtējumi

H_1 : CE vērtējumi $\neq$ Studiju kursa gala vērtējumi

Iegūtie secināšanās statistikas rezultāti un tiem izrietošie secinājumi ir redzami 25. tabulā.

25. tabula

Eksperimentālās grupas dalībnieku *uzņēmēja profesionālās angļu valodas kompetences* vērtējumu dinamika: pedagoģiskā eksperimenta secināšanās statistikas rezultāti (n=21)

Nr.	Salīdzināmās eksperimentālās grupas saistītās pazīmju paraugkopas	Secināšanās statistikas rezultāti	Secinājumi
1.	Starpvērtējumi-CE vērtējumi	Negative Ranks: 4 Positive Ranks: 12 Ties: 5 p-value=0,046 < χ = 0,05	Jānoraida H_0 un jāpieņem H_1 . Pastāv būtiskas atšķirības starp dotajām divām pazīmju paraugkopām.
2.	Gala vērtējumi - Starpvērtējumi	Negative Ranks: 2 Positive Ranks: 10 Ties: 9 p- value =0,021 < χ = 0,05	Jānoraida H_0 un jāpieņem H_1 . Pastāv būtiskas atšķirības starp dotajām divām pazīmju paraugkopām.
3.	Gala vērtējumi - CE vērtējumi	Negative Ranks: 0 Positive Ranks: 13 Ties: 8 p- value =0,001 < χ = 0,01	Jānoraida H_0 un jāpieņem H_1 . Pastāv ļoti būtiskas atšķirības starp dotajām divām pazīmju paraugkopām.

Secināšanās statistikas rezultāti liecina, ka pedagoģiskā eksperimenta laikā ir notikušas ļoti būtiskas izmaiņas studentu profesionālās angļu valodas kompetences vērtējumos. Iegūtie rezultāti ļauj secināt, ka: *pedagoģiskā eksperimenta laikā, studiju kursa profesionālā angļu valoda ietvaros aprobējot transformatīvo gadījumu izpēti modeli, ir veicināta topošo uzņēmēju profesionālās angļu valodas kompetences attīstība.*

Empīriskā pētījuma 9. posms: studentu viedoklis par gadījumu izpēti metodi

Pētījuma 9. posmā (2014.-2018. g.) tika pētīts studentu viedoklis par gadījumu izpēti metodes pielietojumu profesionālās angļu valodas kursā. 73 uzņēmējdarbības vadības 1.kursa studenti profesionālās angļu valodas kursa nobeigumā tika iesaistīti anketēšanā. Anketēšanas rezultāti ir parādīti 26. tabulā.

**Studentu viedoklis par gadījuma izpētes metodes pielietojumu
profesionālās angļu valodas kursā**

Nr.	Apgalvojumi par gadījuma izpētes metodes pielietojumu profesionālās angļu valodas kursā	Vidējais		Pilnīgi piekrītu, piekrītu	Nepiekrītu, pilnīgi nepiekrītu	Rangi
		M _o	M _e	1 + 2	4 + 5	R ₁₊₂
1.	Es viegli pieradu pie gadījuma izpētes metodes.	2	2	39	22	28
2.	Esmu uzlabojis/usi prezentācijas prasmes.	2	2	57	10	6,5
3.	Patstāvīgi pieņēmu lēmumus nepilnīgas informācijas apstākļos.	2	2	40	22	26,5
4.	Esmu uzlabojis/usi prasmes, kas ir nepieciešamas sapulcēs.	2	2	52	10	12,5
5.	Problēmas risinājumu veicu kopīgi ar kursabiedriem.	1	2	51	10	15
6.	Esmu uzlabojis/usi publiskās runas prasmes.	2	2	48	18	22
7.	Esmu uzlabojis/usi svešvalodas interaktīvās prasmes.	2	2	60	5	2
8.	Es aktīvi piedalījos gadījumu izpētē.	2	2	51	17	15
9.	Es izmantoju iespēju piedalīties dažādās reālās uzņēmējdarbības situācijās.	2	2	56	9	9
10.	Es biju iesaistīts/a gadījuma analizē.	2	2	44	16	24,5
11.	Gadījumu izpēte veicināja manu motivāciju svešvalodas apguvē.	2	2	46	15	23
12.	Esmu uzlabojis/usi lasīšanas prasmes.	1	2	56	11	9
13.	Gadījumu izpēte uzlaboja manu izpratni par uzņēmējdarbības vidi un tās problēmām.	2	2	56	10	9
14.	Gadījumu izpētei esmu pielietojis/usi zināšanas no citām mācību disciplīnām.	2	2	50	8	17,5
15.	Esmu uzlabojis/usi komandas darba prasmes.	2	2	51	14	15
16.	Es pielietāju zināšanas praksē, un tas palīdzēja man labāk izprast problēmu.	2	2	59	13	3

Nr.	Apgalvojumi par gadījuma izpēti metodes pielietojumu profesionālās angļu valodas kursā	Vidējais		Pilnīgi piekrītu, piekrītu	Nepiekrītu, pilnīgi nepiekrītu	Rangi
		M _o	M _e	1 + 2	4 + 5	R ₁₊₂
17.	Esmu uzlabojis/usi informācijas apkopošanas prasmes.	2	2	40	21	26,5
18.	Es piedalījos pašnovērtējumā.	1	2	55	11	11
19.	Es piedalījos savu grupas biedru darba novērtējumā.	2,4	(2)	37	25	29
20.	Es risināju problēmas radoši.	2	2	49	14	20
21.	Es izmantoju savas loģiskās domāšanas prasmes.	2	2	50	8	17,5
22.	Esmu uzlabojis/usi sarunu veikšanas prasmes.	1		57	10	6,5
23.	Es risināju problēmas, izvērtējot tās no dažādiem viedokļiem.	1	1	61	2	1
24.	Es apdomāju alternatīvus problēmas risinājumus.	3	3	20	21	30
25.	Es apguvu neverbālās komunikācijas prasmes.	2	2	44	14	24,5
26.	Esmu pilnveidojis/usi rakstiskās komunikācijas prasmes.	1	1	52	11	12,5
27.	Es iesaistījos pašrefleksijā un pārdomās par savu darbu.	2	2	58	7	4,5
28.	Es biju iecietīgs pret citu grupas biedru viedokļiem.	2	2	49	5	20
29.	Mana atbildības sajūta par mācīšanās procesu pieauga.	1	2	58	6	4,5
30.	Pēc kursa es jūtos drošāk angļu valodas lietošanā.	2	2	49	9	20
Summa				1495	374	-

Vērtējumi ‘pilnīgi piekrītu’ un ‘piekrītu’ ir dominējošie. To summa (1495) ir statistiski nozīmīgi atšķirīga no vērtējumu ‘nepiekrītu’ un ‘pilnīgi nepiekrītu’ summas (374). Tāpēc var secināt, ka studentu viedoklis par gadījuma izpēti metodi ir ļoti pozitīvs. Vērtējumiem ‘pilnīgi piekrītu’ un ‘piekrītu’ (1 + 2) ir plašs diapazons (20 ... 61). Dažādos gadījumos statistiski nozīmīgu atšķirību nevar novērot, piemēram, 19. apgalvojumā ($p > 0,127$) ‘es piedalījos savu grupas biedru darba novērtējumā’, ka arī 24. apgalvojumā ($p > 0,87$) ‘es apdomāju alternatīvus problēmas risinājumus’. 19. apgalvojumā mediānu faktiski nevar noteikt, tā ir iekavās (2).

Empīriskā pētījuma 10. posms: transformatīvās mācīšanās veicināšana

Empīriskā pētījuma 10. posmā (2015. – 2019.g.) tika pārbaudīts, vai profesionālais angļu valodas kurss veicināja transformatīvo mācīšanos.

Profesionālās angļu valodas kursa noslēgumā 67 uzņēmējdarbības vadības 1. kursa studenti piedalījās anketēšanā par transformāciju profesionālās angļu valodas kursā. Anketēšanā iegūtie rezultāti ir parādīti 27. tabulā.

27. tabula

Transformācija profesionālās angļu valodas kursā

Nr.	Apgalvojumi par transformatīvo profesionālās angļu valodas kursu	Vidējais		Pilnīgi piekrītu, piekrītu	Pilnīgi nepiekrītu, nepiekrītu	Rangi
		M _o	M _e	1+2	4+5	R ₁₊₂
1.	Tas man palīdzēja atklāt, ka mācīšanās ir labāka, ja tā ir balstīta uz pieredzi.	2	2	47	7	17
2.	Tas palielināja manu atbildības sajūtu.	2	2	50	9	12
3.	Tas iesaistīja mani dažādo situāciju kritiskajā analīzē.	1	2	53	6	7
4.	Tas man palīdzēja labāk apzināties savas stiprās puses.	1	2	47	9	18
5.	Tas man palīdzēja labāk apzināties savas vājās puses.	2	2	48	9	14
6.	Tas man palīdzēja motivēt sevi.	2	2	44	17	21
7.	Tas palīdzēja man atrast jaunus mērķus angļu valodas apguvē.	2	2	57	3	2
8.	Tas palīdzēja man apzināties, cik svarīgi ir strādāt komandā.	2	2	48	15	15
9.	Tas sniedza man iespēju novērtēt savas zināšanas / prasmes.	2	2	52	8	8
10.	Tas palīdzēja man veidot attiecības ar citiem grupas biedriem.	2	2	40	15	27
11.	Es iemācījos ieklausīties un respektēt citu cilvēku viedokļus.	1	2	41	16	25
12.	Es izbaudīju radošāku un aizraujošāku mācīšanās veidu.	1	2	51	11	9
13.	Tas palīdzēja man kļūt drošākam lietojot angļu valodu.	1	1	56	6	5
14.	Tas mainīja manu uzvedību klasē no pasīvās uz aktīvo	2	2	50	7	13
15.	Tas man palīdzēja atklāt, ka es varu būt radošs/a lēmumu pieņemšanā.	2	2	46	14	19
16.	Tas nodrošināja iespēju sekot manam mācīšanās progresam/izaugsmei.	2	2	43	13	23

Nr.	Apgalvojumi par transformatīvo profesionālās angļu valodas kursu	Vidējais		Pilnīgi piekrītu, piekrītu	Pilnīgi nepiekrītu, nepiekrītu	Rangi
		M _o	M _e	1+2	4+5	R ₁₊₂
17.	Tas man palīdzēja izprast, ka problēmu risināšanā ir svarīgi ņemt vērā dažādus viedokļus.	2	2	35	21	29
18.	Tas man sniedza iespēju risināt situācijas problēmu, izmantojot piemērus no savas personīgās pieredzes.	1	2	51	10	10
19.	Tas deva man iespēju kļūt atvērtākam/ai.	2	2	32	25	31
20.	Es noskaidroju sev raksturīgo sadarbības veidu.	2	2	44	14	22
21.	Man bija iespēja izpausties.	2	3	28	28	33
22.	Es uzzināju jaunus faktus par svešu kultūru.	1	2	55	7	6
23.	Esmu pilnveidojis/usi angļu valodas komunikatīvās prasmes.	1	1	57	2	3
24.	Es apziņos, ka pašrefleksija palīdz man labāk izprast sevi.	1	1	51	3	11
25.	Esmu pilnveidojis/usi neverbālās komunikācijas prasmes.	2	2	41	13	26
26.	Esmu pilnveidojis/usi organizatoriskās prasmes.	2	2	35	14	30
27.	Esmu pilnveidojis/usi komandas darba prasmes.	1	2	48	10	16
28.	Esmu pilnveidojis/usi angļu valodas prasmes.	2	1	46	11	20
29.	Tas nodrošināja man iespēju analizēt un risināt reālas uzņēmējdarbības problēmas.	1	1	59	3	1
30.	Tas nodrošināja man iespēju mijiedarboties grupās.	1	2	57	9	4
31.	Esmu pilnveidojis/usi problēmu risināšanas prasmes.	1	2	39	11	28
32.	Tas man deva lielāku pārliecību par spēju veikt uzņēmējdarbību.	1	3	31	21	32
33.	Es pielietoju jaunas apgūtās prasmes praksē.	1	2	43	10	24
Summa				1525	377	-

Vērtējumi ‘pilnīgi piekrītu’ un ‘piekrītu’ ir dominējošie, to summa (1525) ir statistiski nozīmīgi atšķirīga ($p < 0.05$) no vērtējuma ‘nepiekrītu’ un ‘pilnīgi nepiekrītu’ summas (377). Tāpēc var secināt, ka *profesionālās angļu valodas kurss veicināja transformatīvo mācīšanos*. Vērtējumi sakrīt 17.

apgalvojumā 'Tas (kurss) man palīdzēja izprast, ka problēmu risināšanā ir svarīgi ņemt vērā dažādus viedokļus' ($p > 0.06$). Vērtības statistiski nozīmīgi sakrīt 19. apgalvojumā 'Tas (kurss) deva man iespēju kļūt atvērtākam/ai' ($p > 0.21$) un 32. apgalvojumā 'Tas man deva lielāku pārliecību par spēju veikt uzņēmējdarbību' ($p > 0.17$). Augstāko un zemāko vērtību pilnīgu sakrītību var novērot 21. apgalvojumā 'Man bija iespēja izpausties'.

Rezumējot – pētījuma autore profesionālās angļu valodas kursā īstenoja transformatīvo gadījumu izpētes modeli. Kursa beigās tika novērtēti profesionālās angļu valodas kompetences komponenti: kritiskā domāšana, sadarbība, radošums un novatorisms, mūžizglītība, uzņēmējdarbība, biznesa vadība, pašpārvaldība, lingvistiskā, starppersonu, pragmatiskās un stratēģiskās kompetences. Tika izmantoti šādi profesionālās angļu valodas kompetences attīstības vērtējumi: pasniedzēja vērtējums un studentu pašnovērtējums. Vērtējumu rezultāti liecina, ka profesionālās angļu valodas kompetence ir attīstījusies profesionālās angļu valodas kursā. Profesionālās angļu valodas kompetences komponenti: mūžizglītība, uzņēmējdarbība un biznesa vadība ir novērtēti visaugstāk, un tāpēc tie tika attīstīti vislabāk.

Pētījuma autore testa veidā vērtēja arī studentu mācību sasniegumus katra gadījumu izpētes moduļa ietvaros. Studentu summatīvā vērtējuma rezultāti profesionālās angļu valodas kursa noslēgumā liecina, ka visi studenti nokārtojuši testus sekmīgi, un lielākā daļa studentu saņēmuši vērtējumu 'labi'.

Lai varētu noteikt pedagoģiskā eksperimenta laikā notikušās izmaiņas topošo uzņēmēju profesionālās angļu valodas kompetences vērtējumos, tika veikta datu primārā un sekundārā matemātiskā apstrāde. Secināšās statistikas rezultāti liecina, ka pedagoģiskā eksperimenta laikā ir notikušas ļoti būtiskas izmaiņas studentu profesionālās angļu valodas kompetences vērtējumos ($p\text{-vērtība} = 0,001 < \chi = 0,01$). Iegūtie rezultāti ļauj secināt, ka *pedagoģiskā eksperimenta laikā, profesionālās angļu valodas studiju kursa ietvaros aprobējot transformatīvo gadījumu izpētes modeli, ir veicināta topošo uzņēmēju profesionālās angļu valodas kompetences attīstība.*

Anketēšanas rezultāti, kurā tika pētīts studentu viedoklis par gadījumu izpēti profesionālās angļu valodas kursa ietvaros, liecina, ka studentu attieksme ir ļoti pozitīva. Lielākā daļa studentu norādīja, ka gadījumu izpēte palīdzēja izskatīt biznesa problēmas no dažādām perspektīvām, attīstīt svešvalodas interaktīvās prasmes, pielietot teoriju praksē un radīt dziļāku izpratni par problēmām, deva iespēju iesaistīties pārdomās un būt atbildīgākam mācīšanās procesā. Šie rezultāti arī parāda, ka studenti galvenokārt uzsvēra transformatīvos mācīšanās rādītājus.

Studenti piedalījās arī anketēšanā par transformāciju profesionālās angļu valodas kursā. Anketēšanas rezultāti liecina, ka *profesionālās angļu valodas kurss veicināja transformatīvo mācīšanos*, jo vērtējumi 'pilnīgi piekrītu' un 'piekrītu' ir dominējošie, to summa (1525) ir statistiski nozīmīgi atšķirīga ($p < 0.05$) no vērtējuma 'nepiekrītu' un 'pilnīgi nepiekrītu' summas (377).

Hipotēze ir pārbaudīta: uzņēmēju profesionālā angļu valodas kompetence attīstās, ja transformatīvās gadījumu izpētes modelis un profesionālās angļu valodas kompetences modelis tiek ieviesti profesionālās angļu valodas kursā atbilstoši profesionālās angļu valodas kompetences rādītājiem.

PROMOCIJAS DARBA SECINĀJUMI

- Kompetence ir daudzveidīgs un sarežģīts jēdziens, kas ietver tādas sastāvdaļas kā zināšanas, prasmes, spējas, motivāciju, attieksmi, vērtības, atbildību, pieredzi, rakstura iezīmes un domāšanas veidus, kas savstarpēji saistītā veidā var sekmēt uzdevuma izpildi, problēmu risināšanu, atbilstošu lēmumu pieņemšanu un prasību ievērošanu, citiem vārdiem sakot, indivīda veiksmīgu darbību konkrētā dzīves sfērā.

- Uzņēmēju profesionālās angļu valodas kompetence ir savstarpēji saistītu transversālo, biznesa un svešvalodu apakškompetenču kopums, attīstīts profesionālās angļu valodas kursā uzņēmējdarbības vadības studijās, kas uzņēmējam palīdz pildīt darba pienākumus un dod iespēju sasniegt profesionālus mērķus, lai veicinātu uzņēmējdarbību.

- Transversālās kompetences: kritiskā domāšana, sadarbība, radošums un novatorisms, mūžizglītība un uzņēmējdarbība, kas katra ir zināšanu, prasmju, spēju un rakstura īpašību kombinācija, ir 21. gadsimtā būtiskas un nepieciešamas kompetences katram cilvēkam, jo tās sniedz iespēju efektīvai līdzdalībai un pašrealizācijai dažādos izglītības, profesionālajos un sociālajos kontekstos. Tie ir priekšnosacījumi labklājībai, pielāgošanās spējai mainīgajā un sarežģītajā pasaulē, mūsdienu sabiedrības prasību apmierināšanai, konkurētspējai darba tirgū, veiksmīgai biznesa pārvaldīšanai un uzņēmuma attīstīšanai.

- Biznesa kompetences – biznesa vadība un pašvadība – ir būtiskākās uzņēmējdarbības vadības studentiem, jo tās sekmē uzņēmuma attīstību un konkurētspējas paaugstināšanu. Papildus teorētiskajām un praktiskajām zināšanām par uzņēmējdarbības jomu šīs kompetences ir arī individuālas konceptuālās spējas, prasmes un attieksmes, kas nepieciešamas pašreizējā neparedzamajā, pastāvīgi mainīgajā biznesa vidē. Šīs spējas, prasmes un attieksmes, kas ir galvenais inovācijas, produktivitātes un konkurētspējas faktors, ir savstarpēji atkarīgas, uzsverot kritisko domāšanu, lēmumu pieņemšanu, iniciatīvu un komunikāciju.

- Lai realizētu uzņēmējdarbības mērķus starptautiskajā komunikācijā, uzņēmējdarbības vadības studentam ir jāintegrē savas transversālās un biznesa kompetences ar specifiskām svešvalodas kompetencēm. Svešvalodas kompetences ietver lingvistiskās, starppersonu, pragmatiskās un stratēģiskās apakškompetences, un sniedz atbalsta platformu transversālām un biznesa kompetencēm, lai nodrošinātu veiksmīgu darbību konkrētās starptautiskajās profesionālajās komunikācijas situācijās.

- Uzņēmēju profesionālās angļu valodas kompetences modelis sastāv no vienpadsmit kompetencēm, kas ir sagrupētas trīs klasteros: a) transversālu kompetenču kopums; b) biznesa kompetenču kopums, kas saistīts ar uzņēmējdarbības profesionālo kontekstu; c) svešvalodas kompetenču kopums, kas saistīts ar svešvalodu profesionālās komunikācijas kontekstu. Transversālo kompetenču kopums ietver kritisko domāšanu, sadarbību, radošumu un novatorismu, mūžizglītību un uzņēmējdarbību. Biznesa kompetenču kopums ietver uzņēmējdarbības vadību un pašvadības kompetences. Svešvalodas kompetenču kopumu veido lingvistiskā, starppersonu, pragmatiskās un stratēģiskās kompetences. Visi modeļa elementi kopā veido sistemātisku saikni starp procesu un rezultātu: saskaņā ar kursa mērķi, uzdevumiem, saturu, gaidāmo rezultātu; ļoti nozīmīga loma ir studentu pašrefleksijai, profesionālās angļu valodas kompetences novērtējumam, studentu pašnovērtējumam, summatīvajam kursa novērtējumam, un transformatīvās un situatīvās mācīšanas principu pielietošanai kursa laikā.

- Transformatīvās mācīšanās nozīme augstskolā ir būtiskākā, jo tā sniedz iespējas pastāvīgai pašattīstībai un intelektuālajai izaugsmei, sekmē studentu pašvirzītu mācīšanos un patstāvības attīstību. Transformatīvā mācīšanās ir veids, kā izvairīties no virspusējas mācīšanās, attīstīt dziļāku izpratni un gūt pieredzi nākotnes profesijā. Studentu iesaistīšanās kritiski pārdomātā, jēgpilnā, mērķtiecīgā un atbilstošā pieredzē maina veidu, kādā viņi mācās no vienkāršas informācijas uzkrāšanas līdz tās aktīvai izmantošanai ar profesiju saistītu problēmu risināšanā. Transformatīvā mācīšanās ir orientēta uz studentu, tā ir aktīva un uz sadarbību vērsta. Personīgā pieredze, kritiskā pašrefleksija un racionāls diskurss ir transformatīvās mācīšanās pamatprincipi.

- Situatīvā mācīšanās ir ļoti svarīga pieeja pieaugušo izglītībā. Situatīvās mācīšanās zināšanas un prasmes tiek apgūtas kontekstos, kas atbilst apstākļiem, kādos zināšanas tiks pielietotas reālās dzīves situācijās. Situatīvā mācīšanās var sekmēt studentu transformācijai, jo tā balstās uz tādiem pašiem principiem kā transformatīvā mācīšanās: izglītojamais efektīvāk mācās kopā ar citiem cilvēkiem, strādājot, sadarbojoties, mijiedarbojoties, apspriežot problēmu, daloties ar idejām, veicot kopīgu uzdevumu, kritiski pārdomājot uzdevuma izpildi un pieņemtos lēmumus. Izglītojamais var mācīties kopā ar pasniedzēju, grupasbiedriem, kolēģiem vai ikvienu, kam ir labāka izpratne par problēmu vai augstāks zināšanu līmenis, un kas spēj nodot šīs zināšanas.

- Gadījumu izpētes metode veido mācīšanās struktūru transformatīvās un situatīvās mācīšanās elementu izmantošanai, un tā ir viena no efektīvākajām praktiskajām profesionālās angļu valodas mācīšanās metodēm. Gadījumu izpētē students ir mācīšanās procesa centrā. Tā ir aktīva mācīšanās metode, kas prasa augstu iesaistīšanās un mijiedarbības līmeni, intensīvu sadarbību, diskusiju, situācijas kopīgo analīzi un problēmu risināšanu, un studentu kritisku pašrefleksiju. Lai izprastu dažādas uzņēmējdarbības situācijas un iesaistītos efektīvā svešvalodas komunikācijā, profesionālās angļu valodas kursā ir jāizmanto gadījumu izpēte.

- Empīriskā pētījuma rezultāti liecina, ka piedaloties trīs gadījumu izpētes moduļos, kas tika izstrādāti, pamatojoties uz vajadzību analīzi, veicina studentu kritiskās domāšanas, sadarbības, radošuma un novatorisma, mūžizglītības, uzņēmējdarbības, biznesa vadības, pašvadības, lingvistiskās, starppersonu, pragmatiskās un stratēģiskās kompetences, kas ir profesionālās angļu valodas kompetences komponenti.

Pedagoģiskā eksperimenta laikā tika noteikti izmaiņas studentu profesionālās angļu valodas kompetences vērtējumos. Secinot statistikas rezultāti liecina, ka pedagoģiskā eksperimenta laikā ir notikušas ļoti būtiskas izmaiņas studentu profesionālās angļu valodas kompetences vērtējumos ($p\text{-vērtība} = 0,001 < \chi = 0,01$). Iegūtie rezultāti ļauj secināt, ka: *pedagoģiskā eksperimenta laikā, studiju kursa profesionālā angļu valoda ietvaros aprobējot transformatīvo gadījumu izpētes modeli, ir veicināta topošo uzņēmēju profesionālās angļu valodas kompetences attīstība.*

- Pamatojoties uz anketēšanas rezultātiem par transformāciju profesionālajā angļu valodas kursā ir secināts, ka *profesionālās angļu valodas kurss veicināja transformatīvo mācīšanos*, jo vērtējumi ‘pilnīgi piekrītu’ un ‘piekrītu’ ir dominējošie, to summa (1525) ir statistiski nozīmīgi atšķirīga ($p < 0,05$) no vērtējuma ‘nepiekrītu’ un ‘pilnīgi nepiekrītu’ summas (377).

PRIEKŠLIKUMI PROFESIONĀLĀS ANĢĻU VALODAS KURSA MĀCĪSPĒKIEM

- Profesionālās angļu valodas kursam uzņēmējdarbības vadības studijās ir jābūt vērstam uz profesionālās angļu valodas kompetences attīstību.

- Profesionālās angļu valodas kompetences attīstībai jābalstās uz transformatīvās un situatīvās mācīšanās principiem, pielietotiem gadījumu izpētes moduļos, kas studentus iesaista aktīvajā, eksperimentālajā, radošajā sadarbībā problēmu risināšanā.

- Profesionālās angļu valodas kursā uzņēmējdarbības vadības studijās jāpievērš uzmanība studentu īpašajām prasībām un interesēm; izglītojamo pašvirzības un atbildības sajūtas palielināšanai; dziļai un jēgpilnai mācīšanai, transformācijas veicinošo principu pielietošanai: personiski nozīmīgo zināšanu un izpratnes veidošanai, ko konstruē pats izglītojamais, kas ir iesaistīts reālās dzīves situācijās radošu problēmu risināšanā, racionālā diskursā ar kursabiedriem un nepārtrauktā pašrefleksijā.

- Gadījumu izpēte un gadījumu izpētes atbalstošie komunikatīvie uzdevumi: mutiskās prezentācijas, lomu spēles un simulācijas, ir metodes, kas jāizmanto profesionālās angļu valodas kursā, jo tās sniedz studentiem nozīmīgas zināšanas, kas ir pārnesamas uz viņu nākotnes darbu.

- Transformatīvo gadījumu izpētes modeļu izmantošanai profesionālās angļu valodas kursā ir nepieciešams analizēt studentu vajadzības un, pamatojoties uz vajadzību analīzi, noteikt profesionālās angļu valodas kursa

galveno mērķi un uzdevumus; izvēlēties kursa saturu, kas sastāv no gadījumiem un gadījuma izpētes uzdevumiem (mutiskās prezentācijas, lomu spēles, diskusijas un simulācijas, utt.); izveidot gadījumu izpētes moduļus; nodrošināt studentus ar komunikācijai nepieciešamo vārdu krājumu sarakstiem (biznesa terminoloģiju, izteiksmēm, stratēģijām), iesaistīt studentus aktīvā un reflektīvā mācību pieredzē, novērtēt studentu profesionālās angļu valodas kompetenci un izdarīt secinājumus.

- Vērtēšanas process profesionālās angļu valodas kursā jākoncentrē uz kompetenču novērtēšanu, kas ir nepieciešami studenta nākotnes profesijai. Novērtējot uzņēmēju profesionālās angļu valodas kompetenci, mācībspēkam jāizmanto šādi indikatori:

- 1) spēja kritiski domāt,
- 2) spēja sadarboties ar citiem,
- 3) spēja domāt radoši un ieviest inovācijas,
- 4) iesaistīšanās mūžizglītībā,
- 5) uzņēmējdarbības prasmes,
- 6) spēja vadīt biznesa procesus,
- 7) pašvadība un pašizzīņa,
- 8) svešvalodas zināšanas,
- 9) starppersonu prasmes,
- 10) spēja lietot svešvalodu atbilstoši dažādām komunikatīvām situācijām,
- 11) stratēģiskā domāšana un spēja risināt komunikatīvās problēmas.

- Papildus mācībspēka sniegtajam profesionālās angļu valodas kompetences vērtējumam un summatīvajam kursa vērtējumam, studenti jāiesaista pašnovērtējumā; ir nepieciešams iepazīties ar studentu viedokli par gadījumu izpētes metodi un izpētīt, vai profesionālās angļu valodas kurss veicināja studentu transformatīvo mācīšanos. Pamatojoties uz dažādu vērtējumu rezultātiem, jāizdara secinājumi par kursa uzlabošanas un atjaunināšanas iespējām, lai attīstītu uzņēmēju profesionālās angļu valodas kompetenci.

PĒTĪJUMA REZULTĀTU APROBĀCIJA

Referāti starptautiskajās zinātniskajās konferencēs

2019

1. Sinkus T. (2019). The Development of Professional English Language Competence in Business Administration Studies. Referāts starptautiskajā zinātniskajā konferencē Rural Environment. Education. Personality. (Latvija, Jelgava, 2019.gada, 10.-11. maijs). Jelgavā: Latvijas Lauksaimniecības universitātē.

2. Sinkus T. (2019). The Implementation of Transformative Case Study Model for the Development of Professional English Language Competence in

Business Administration Studies. Referāts starptautiskajā zinātniskajā konferencē Rural Environment. Education. Personality. (Latvija, Jelgava, 2019.gada, 10.-11. maijs). Jelgavā: Latvijas Lauksaimniecības universitātē.

2018

3. Sinkus T. (2018). Assessing Specific Needs of Business Administration Students for Professional English Course Design. Referāts starptautiskajā zinātniskajā konferencē Education, Research and Development. (Bulgārija, Elenite, 2018.gada, 23.-27. augusts).

2011

4. Sinkus T. (2011). Development of Students' English for Special Purposes Competence in Business Studies. Referāts starptautiskajā zinātniskajā konferencē Science. Society. Business. (Cyprus, Paphos, 2011.g. 1-3. jūnijs).

2010

5. Sinkus T. (2010). Developing an ESP course using a Student Centered Approach. Referāts starptautiskajā zinātniskajā konferencē Materials, Methods and Technologies. (Bulgārija, Sunny Beach, 2010.g. 11.-14. jūnijs).

2009

6. Sinkus T. (2009). Case Studies in English Teaching to Professionals. Referāts starptautiskajā zinātniskajā konferencē Language, Individual and Society in the Modern World. (Bulgārija, Sunny Beach, 2009.g. 7.-10. septembris).

Zinātniskās publikācijas:

2019

1. Sinkus T. (2019). The Development of Professional English Language Competence in Business Administration Studies. Starptautiskā zinātniskā konference 'Rural Environment. Education. Personality.' Raksts ir apstiprināts iekļaušanai rakstu krājumā 'Rural Environment. Education. Personality (REEP-2019)'.

2. Sinkus T. (2019). The Implementation of Transformative Case Study Model for the Development of Professional English Language Competence in Business Administration Studies. Starptautiskā zinātniskā konference 'Rural Environment. Education. Personality.' Raksts ir apstiprināts iekļaušanai rakstu krājumā 'Rural Environment. Education. Personality (REEP-2019)'.

2018

3. Sinkus T. (2018). Assessing Specific Needs of Business Administration Students for Professional English Course Design. International Scientific conference's Education, Research and Development, journal of international scientific publications Educational Alternatives, 16 (1), 105-119. ISSN 1314-7277. Retrieved from: <https://www.scientific-publications.net/en/open-access-journals/educational-alternatives/>

2010

4. Sinkus T. (2010). Developing an ESP course using a Student Centered Approach. Journal of International Scientific Publications: Materials, Methods

and Technologies, 4(2), 314-322. ISSN 1313-2539. Retrieved from: <https://www.scientific-publications.net/download/materials-methods-and-technologies-2010-2.html>

2009

5. Sinkus, T. (2009). Case Studies in English Teaching to Professionals. In proceedings of International Scientific conference Language, Individual and Society, 3 (1), 366-374. ISSN: 1313-2547. Bulgaria, Sunny Beach, September 2009. Retrieved from: <http://language-individual.ejournals.com>

Zinātniskās publikācijas žurnālos:

2011

1. Sinkus T. (2011). Development of Students' English for Special Purposes Competence in Business Studies. Science Prospects N 5(20) 2011, 210-212. ISSN 2077-6810. Retrieved from: <http://moofrnk.com/perspektivy-nauki/arhiv/2011/>

2009

2. Sinkus, T. (2009) Effective Interaction in Case Study Method. Innovations and Technologies News #3(4) 2009, 14-23 ISSN 1691-4937. Retrieved from: <http://www.innovationsline.com/pdf/2009.Nr.3.pdf>

Latvia University of Life Sciences and Technologies
Faculty of Engineering
Institute of Education and Home Economics

Mg. philol. **Tatjana Šinkus**

***TRANSFORMATIVE LEARNING FOR PROFESSIONAL
ENGLISH LANGUAGE COMPETENCE DEVELOPMENT IN
BUSINESS ADMINISTRATION STUDIES***

SUMMARY

of the Doctoral thesis for the scientific degree of Dr. paed.

Jelgava
2019

The doctoral thesis has been developed at the Institute of Education and Home Economics of the Faculty of Engineering of the Latvia University of Life Sciences and Technologies within the period of time from 2007 to 2019.

Scientific supervisor

Baiba Briede, Dr. paed., professor of LLU

Reviewers of the doctoral thesis:

Ineta Lūka, Dr. paed., prof. Turība University

Astrīda Skrinda, Dr. paed., researcher, Daugavpils University

Vija Dišlere, Dr. paed., asoc. prof. of LLU

The chairperson of the Doctoral Promotion Council of Pedagogy Science of LLU

The defence of the doctoral thesis shall take place at:

the Institute of Education and Home Economics, the Faculty of Engineering of Latvia University of Life Sciences and Technologies, at the open meeting of the Doctoral Promotion Council of Pedagogy Science, on.....in 5, Cakstes blvd., Jelgava, in room.... .

The doctoral thesis and its summary are available at:

the Fundamental Library of Latvia University of Life Sciences and Technologies, in 2, Liela street, Jelgava.

© Tatjana Sinkus

Latvia University of Life Sciences and Technologies, 2019

GENERAL DESCRIPTION OF THE DOCTORAL THESIS

Sinkus T. 2019. *Transformative Learning for Professional English Language Competence Development in Business Administration Studies*. PhD thesis in the field of pedagogy, subfield of university pedagogy. Jelgava: Latvia University of Life Sciences and Technologies, Faculty of Engineering. The thesis contains 166 pages (with appendices 206 pages), including 34 tables, 16 figures, 208 bibliographic units in Latvian, English and Russian.

Complex demands of rapidly changing modern world challenge the higher education institution graduate to surpass the mere basic reproduction of theoretical knowledge. Paris Communiqué (2018) proposes the criteria of competitive education and indicators of state socio-economic development. The Communiqué highlights the importance of lifelong ability to compete and be demanded in the labour market, the ability to cooperate and collaborate, develop as a personality and a professional. The contemporary prospective professional should develop as a mature individual possessing numerous competences in order to deal with various sophisticated mental tasks at workplace and be capable of self-realisation.

Therefore, there has been an apparent transition from traditional lecture-based foreign language learning to more student-focused and competence-oriented. Modern theorists stress the importance of critical thinking, creativity and innovation, collaboration, entrepreneurship and transformation development in learners. Case studies are an increasingly popular method of teaching which plays a significant role in developing and promotion of all the mentioned above competences as well as foreign language skills, knowledge and competences. The present research explores implementation of transformative and situated learning approaches using the case study method to support professional English language learning in HEI.

The area of foreign language teaching to professionals presents favourable conditions for using the case study method because of the abundance of practical, real life examples that can be used to contextualise the subject matter. Case study method creates the atmosphere of reality, stimulates the language to become alive. The learners are able to feel the foreign language in various situations and become a part of the learning process. The case study method provides both the teacher and learners with an opportunity to communicate and share ideas about various topics, learning not only the foreign language, but also develop personal and interpersonal skills. The author's suggestion is that the case study method could be used as an effective means of developing communicative skills that are considered to be the most important in acquiring a foreign language.

The author of the research uses case study modules in professional English language learning to provide real work place problems for the students so that they could apply the English language knowledge in their future profession. The researcher reckons that case studies make students comprehend

information better, think critically, create, work collaboratively and reflect on their learning, which is so vital for the prospective professionals graduating the higher school. Case studies are based on experiential learning, they involve students actively in problem solving stimulating students not only memorize various concepts and facts but also understand what they mean and what they can be used in their future profession for. Modelling duties performed by professionals, case studies effectively prepare students for their working life.

The gap between language learning and the acquired knowledge real usage is a very important problem in modern education. Most part of the lessons students perceive as taken out of the context, abstract knowledge. The author of the thesis emphasizes the necessity for an alternative educational approach that would promote practical usage of knowledge in real life situations. The case study method on the professional English language learning level is underdeveloped. Teaching English in HEI the educator should take into account the specific features of students' future profession. The researcher reckons that case study method helps the teacher to adapt the foreign language teaching process to the needs of future specialists. Case study modules in the professional English study course are directed to student cognitive skills' development, they increase motivation, provide active, problem-based, communicative learning which leads to student transformation.

The object of the research

Professional English language teaching and learning process in higher education.

The subject of the research

Transformative learning and professional English language competence development for entrepreneurs in higher education.

The aim of the research

To substantiate entrepreneurs' professional English language competence and transformative learning development creating the transformative case study model and the professional English language model and to implement them in the professional English study course.

The hypothesis

Entrepreneurs' professional English language competence develops if the transformative case study model and the model of professional English language competence are implemented in the professional English course according to transformative learning and professional English language competence's indicators.

The objectives of the research

1. To investigate and analyze theoretical literature and sources about competence components and development, about professional competence, the English language competence, transformative and situated learning theories and the case study method.

2. To examine pedagogical and language learning theories and different relevant sources on the case study method in the English language skills'

acquisition.

3. On the basis of the analysis of theoretical literature and sources and an empirical need analysis to design a professional English course which promotes favourable study environment, helps to implement transformative and situated approach and enables the English language study process to turn into a means of acquiring entrepreneurship.

4. To create a model of professional English language competence for entrepreneurs.

5. To create a case study model consisting of three modules in the frame of transformative learning for the development of entrepreneurs' professional English language competence.

6. To implement the models created for the development of professional English language competence into business administration curriculum in the professional English course and test its results.

7. To elaborate suggestions for the development of professional English teacher's activity on the background of the models created and the results of the conducted empirical research.

Methods of the research

1. Theoretical methods

The analysis of scientific (pedagogical, psychological, philosophical and linguistic) literature on competence-oriented education, professional competence development, constructivism, transformative and situated learning, the case study method, the analysis of legislative sources (EU documents, statistical data).

2. Empirical methods

Pedagogical experiment, unstructured observation

1) Data collection methods: interview, questionnaires, teacher assessment, student self-assessment;

2) Data mathematical processing methods: primary data mathematical processing methods for obtaining descriptive statistics - Mo, Me, A, p-value; χ^2 criterion test (to determine whether frequency counts are distributed identically across different populations); secondary data mathematical processing methods for obtaining descriptive and conclusive statistics - Wilcoxon test in SPSS 21.0 software to determine differences in related characteristics of specimens.

Theoretical background of the research

1. Scientific research and findings on competence-oriented approach in education:

Competence definition and classification: Richards & Rogers (2001), Bogo, Regehr & Woodford (2006), Briede (2015), Briede & Peks (2017), Boyatzis (1982), Markova (1996), Holodnaja (1996), Gershunsky (1998), Raven (1999, 2002), Weinert (2001), Kotocitova (2001), Kashapov (2006).

The significance of experience, personal qualities and activity for the development of professional competence: Tiĭla (2004), Maslo (2005), Lūka (2009).

Transversal competences: Ananiadou & Claro (2009), Tsankov (2017), Gordon et al. (2009), Mimbs (2005), Badri & Azar (2006), Sunday (2012), Fullan (2013), Birjandi & Bagherkazemi (2010), Abrami et al. (2008), Dede (2010), Boyer (2018), Johnson (2009), Johnson & Johnson (1999), Brockling (2006), Biggs (1999), Csikszentmihalyi (1996), Robinson (2001), Jackson (2004), Hildebrand (2008), Nordstrom (2008);

Foreign language-related competences: Fisher (1984), Wilkins (1972), Alqahtani (2015), Qian (2002), Canale and Swain (1980), Ur (2011), Larsen-Freeman (2003), Buhrmester et al. (1988), Rungapadiachy (1999), Rychen & Salganik (2001), Mindt (1996), Garcia (2004), Crystal (1985), Taguchi (2009), Vellenga (2004), Segueni (2016), Savignon (2010), Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrell (1995).

2. The theory of transformative learning, which is based on the principle that the experience of an adult person and critical reflection about that experience are core and integral aspects of the process of learning: Mezirow (1996, 2000, 2003), Taylor (2007), Taylor & Cranton (2013), Andresen et al. (1995), Merriam (2004), Tennant (1991), Jarvis (2005), Kolb (1984), Lewis & Williams (1994), Race (2002), Donaghy & Morss (2000), Slavich & Zimbardo (2012).

3. Situated learning theory, which is a form of learning in which knowledge is transferred to students not in a complete form but in the process of active participation in cognitive activities in the context of a real world problem situation: Dewey (1916, 1933, 1938), Vygotsky (1962, 1978), Brown et al. (1989), Lave (1991), Collier & Combs (2003), Stein (1998), Lateef (2010), Gawande & Senaidi (2015), Bridges et al. (2016).

4. Aspects of professional English course design: Basturkmen (2006, 2013), Widdowson (1983), Hutchinson & Waters (1987, 2010), Dudley-Evans & St John (1988), Carver (1983), Orr (2002), Moyer (1980), Ellis & Johnson (1994), Pickett (1989), Thoma (2011), Pierini (2015), Graves (2000), Brown (1995), Johnson (1989), Nunan (1988), Richards (1984, 1990), Yalden (1987), Chunling (2014), Jordan (1997), Bloom (1956), Nunan & Lamb (2001), Stern (1983, 1992), Grognet & Candall (1982), Auerback (1986), Mohseni (2008), Webb (1976), Wilkins (1976), Richards & Rogers (2001), AlFaki (2015), Faravani et al. (2018), Dörnyei (2009), Finocchiaro & Brumfit (1983), Schulz (1984), Wegener (2008), Shameem (2017), Crooks (2001), Ramsden (1992), Black and William (1998), Clarke (2005), Zou (2008), Licen & Bogdanovic (2017), Baume (1998), Irons (2008), Torrance & Pryor (2002), Pelligrino, Chudowsky & Glaser (2001).

5. The essence and methodology of CSM: Christensen (1994, 1987), Allen (1983), Daly (2002), Davis (2009), Foran (2001), Fletcher (2000), Gideonse (1999), Harmer (2002), Herriet (2014), Husock (2000), Leenders et al. (2010), Lynn (1999), Warner (2003), Yin (2000, 2009), Zaidah (2007), Beckisheva et al. (2015), Backx (2008), Uber Grosse (1988), Al-Mansour et al. (2014), Sharifi et al. (2017), Strelchonok & Ludviga (2013), Basta (2017).

Research basis

Place of the research: Latvia University of Life Sciences and Technologies, Baltic International Academy.

Participants of the research:

- 5 Latvian business experts, owners of different Latvian companies;
- 23 Latvian specialists in business administration, employees of six different Latvian enterprises;
- 75 LLU and BIA students, future entrepreneurs studying in various study programs related to entrepreneurship;
- 107 1st year students studying business administration in BIA, who took part in experiment, six groups of students (2 groups in 2015/2016 study year - 37 students, 2 groups in 2016/2017 study year – 48 students, 2 groups in 2017/2018 study year – 22 students).

Research period

2007-2019

Stages of the research

1st stage from 2007 to 2014

Identification, analysis and evaluation of literature and sources, building scientific apparatus.

2nd stage from 2014 to 2017

Primary data collection, development of the professional English language model for entrepreneurs, development of the transformative case study model, the professional English course development.

3rd stage from 2015 to 2019

Experimental data collection, pedagogical experiment, implementation of the models into the professional English course, professional English language competence assessment, analysis of the results.

General characteristics of the empirical research

Primary data were collected in needs analysis during 1st-5th stages of the empirical research with the help of an interview, questionnaires and the analysis of documents with the aim to develop a professional English course for the students of business administration. The participants of the research were Latvian entrepreneurs: 5 business experts were interviewed and 23 specialists in business administration participated in questionnaires; 75 students of Latvia University of Life Sciences and Technologies and Baltic International Academy took part in a questionnaire. The English language level of students enrolling studies in HEI was analyzed.

1st stage of the empirical research (2014-2015) aimed to investigate the importance of professional English language knowledge in the sphere of entrepreneurship and to identify in what specific situations entrepreneurs use English in regular work situations in Latvian context (a face-to face interview with five business experts).

2nd stage of the empirical research (2015-2016) aimed to investigate the prevalence of business administration specialists' duties performed at work in

English (questionnaires with 23 specialists in business administration);

3rd stage of the empirical research (2015-2016) aimed to investigate the opinion of Latvian specialists in business administration on what should be the main focus of professional English: what are the most important language areas and which of the skills should be given priorities in the professional English course in business administration studies in HEI in order to perform duties in the foreign language at work after graduating (a questionnaire with 23 business administrators).

4th stage of the empirical research (2015-2017) aimed to examine future entrepreneurs' particular needs, wants and expectations for the professional English course (a questionnaire with 75 students of different study programmes related to business in LLU and BIA).

5th stage of the empirical research (2015, 2016, 2017) aimed to determine student English language level at the beginning of studies in HEI (document analysis).

Experimental data were collected by carrying out a number of studies undertaken during the 6th-10th stages of the empirical research in order to determine the transformative case study model's impact on student professional English competence development. Experimental data were collected with the help of qualitative and quantitative research methods and carried out in several stages.

6th stage of the empirical research (2015-2018) focused on the pedagogical experiment involving 107 1st year business administration students in BIA, unstructured observation, and the description of the process of involving the students in transformative case study modules with the aim to develop professional English competence.

7th stage of the empirical research (2015-2018) focused on the student assessment of professional English competence development in participation in transformative case study modules within the framework of the professional English course. The results were obtained in teacher assessment; student self-evaluation and student course summative assessment. 75 students who took part in the experiment were assessed.

8th stage of the empirical research (2017-2018) focused on determining changes in student professional English language competence's assessment that took place during the pedagogical experiment. The results were obtained in data mathematical processing involving an experimental group (21 1st year students of business administration in BIA).

9th stage of the empirical research (2014-2018) examined student opinion on the case study method's impact on the professional English language acquisition, involving 73 students who took part in the experiment in a questionnaire.

10th stage of the empirical research (2015-2019) examined whether the professional English course promoted transformative learning, involving 67 students who took part in the pedagogical experiment in a questionnaire.

Conclusions were drawn on the basis of the empirical research, suggestions were worked out.

Scientific novelty of the research

- Professional English language competence for entrepreneurs is defined.
- Professional English language competence's indicators are examined and substantiated as well as reaching of them during the study process of the professional English course is researched.
- Transformative learning indicators in coherence with the case study modules are substantiated and implemented.
- The transformative case study model for the development of professional English language competence which consists of three modules is developed, substantiated and implemented in the professional English language course.
- The model of professional English language competence for entrepreneurs is developed and implemented in the professional English course in business administration studies. All the model's elements together form a systemic relationship between the process and result: in coherence with the goal and objectives, content, expected outcome of the course; a very significant role is taken by self-evaluation, reflection, and the usage of transformative and situated learning principles during the course.
- The application of the case study method is substantiated in professional English language acquisition for future entrepreneurs.

Practical contribution and significance of the research

The created modules are suitable for the use in professional English as they observe specific features of entrepreneurship. The models improve students' learning in order to develop their professional English language competence. Three case study modules are developed based on the need analysis (an interview and questionnaires) conducted with business experts, specialists in business administration and future entrepreneurs. The modules can be used by teachers of professional English courses working with students who have B1-B2 levels of English, particularly in business administration studies. Professional English language course programme in the frame of the modules is developed.

Research limitations

- Despite divergent definitions of competences, such as ESP competence and professional competence, the study focuses on professional English competence development for the future entrepreneurs in HEI. The future entrepreneurs are the students of business administration.
- Although some authors quoted in the thesis use the term 'transformative' and others 'transformational' learning, both terms are used interchangeably in the present research.

Theses for defence

1. Professional English competence for entrepreneurs is an entity of interrelated sub-competences: transversal, business-related and foreign language-related competences, developed in the professional English language course in business administration studies which empowers an entrepreneur to perform job responsibilities and achieve professional goals in order to promote business.

2. The usage of the case study method is an effective means for connecting transformative and situated learning features and implementing these two approaches in the professional English course in order to develop entrepreneurs' professional English language competence.

3. Transformative case study model consisting of three modules, Presentations, Meetings and Negotiations, fosters the entrepreneurs' professional English language competence development.

CONTENTS OF THE DOCTORAL THESIS

The introduction of the doctoral thesis presents the topicality of the research problem and the reasons for the choice of the theme, the object, the subject, the aim, the hypothesis, the objectives of the research, methods of the research, theoretical background, respondents, time, general characteristics of the empirical research (primary and experimental data), scientific and practical novelty of the research, research limitations, and theses for defence.

I.THEORETICAL RESEARCH

The first part of the thesis is devoted to the theoretical research results that have been used for the development of the theoretical base of the empirical research. There are two chapters in the theoretical part of the research: 1) *Professional English language competence and its development in higher education* (Chapter 1); 2) Transformative and situated learning role in higher education in the professional English course (Chapter 2).

1. PROFESSIONAL ENGLISH LANGUAGE COMPETENCE AND ITS DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION.

Chapter 1 is focused on the theoretical analysis of the concepts 'competence of the 21st century entrepreneur', transversal competences, business-related competences and foreign language-related competences; the term 'professional English competence for entrepreneurs' its componential contents are selected and substantiated. The model for the development of professional English language competence for entrepreneurs is presented. The created model is suitable for professional English language teaching in business administration studies as it observes the specific features of entrepreneurship.

There are two subchapters in Chapter 1: 1) *The essence and definitions of the concept 'competence of the 21st century entrepreneur'* (Subchapter 1.1), 2) *The model and indicators of professional English language competence for entrepreneurs* (Subchapter 1.2)

1.1. The essence and definitions of the concept 'competence of the 21st century entrepreneur'

Subchapter 1.1. considers the essence and definitions of the concept 'competence' presented by scientists conducting research in this field (Boyatzis, 1982; Weinert, 2001; Rychen and Salganik, 2001; Tiĭla, 2004; Maslo, 2005; Lūka, 2009; Briede & Bimane, 2010; Briede & Peks, 2017; Markova, 1996; Holodnaja, 1996; Gershunsky, 1998; Raven, 2002). In the definitions of competence researchers include such components as knowledge, skills, abilities, motivation, attitudes, values, responsibility, experience, character traits and types of thinking which in their interconnected coherence can lead to a successful activity of an individual in a particular sphere of life, to the fulfilment of complex tasks, solution of problems and coping with demands.

It is concluded by the author, that professional competence manifests itself in the ability to work in specific situations, through continuous development and making appropriate decisions. Moreover, a competence comprises a dynamic aspect as it is indevisably linked with human communication and collaborative activities. A competence is not naturally inherited, it can be taught, learned and assessed in HEI. However, it should be stated that the process of its acquisition and promotion continues during the whole life as life-long learning, permanent growth and self-realization in the modern ever-changing world. Nowadays, a competent professional is a prerequisite for economic and social success of his country, therefore in the 21st century, there is a great demand in new forms of education which are based on competence development.

Subchapter 1.1 also discusses the concept 'competence of the 21st century entrepreneur' focusing on transversal competences (comprising critical thinking, collaboration, creativity and innovation, life-long learning, entrepreneurship), business-related competences (comprising business-management and personal management) and foreign language-related competence (comprising linguistic, interpersonal, pragmatic and strategic competences).

Transversal competences (comprising critical thinking, collaboration, creativity and, innovation and life-long learning)

The research in 21st century competencies is mostly associated with growth in the importance of so called transversal competences as they are regarded as key indicators for competitiveness, employability and success in job performance. Transversal competences are trans-disciplinary and multifunctional. They extend over numerous aspects of human life and comprise knowledge of various academic disciplines.

European Commission (2014) consider transversal competences as a key outcome of higher education which will help people deal with today's varied and unpredictable career paths and will help contribute to employability of young people in particular, as well as supporting creation of new business.

There is no unified conceptual framework describing transversal competences, every author and each initiative (Mimbs, 2005; Badri & Azar, 2006; Sunday, 2012; Fullan, 2013; Birjandi & Bagherkazemi, 2010; Partnership for 21st Century Skills, 2009; C 21 Canada, 2012; The ACTFL 21st Century Skills Map, 2011; Foundation for Critical Thinking, 2006) introduces complementary ideas to the concept of the 21st century competences. However, the majority of the reserches emphasize the necessity to develop such transversal competences as: critical thinking, collaboration, creativity, innovative thinking and life-long learning. These transversal competences are regarded as very significant not only for the students of business administration but for every higher school graduate in the 21st century regardless of the program they study.

Critical thinking in the 21st century is described as the ability to acquire, process, interpret, rationalize, and critically analyze large volumes of often conflicting information to the point of making an informed decision and taking action in a timely fashion. It involves an ability to design and manage projects, solve problems, think independently and engage in reflection.

Collaboration is a vital competence that a person need to develop in the 21st century as it is necessary for labour market and most jobs nowadays require individuals to work together to solve a problem, complete a task, create a product, and learn from others in a team, where each team member contributes to a finished product or completed service. Mastering collaboration skills requires the ability to work effectively with diverse teams, the ability to be helpful and make necessary compromises to accomplish a common goal as well as to assume shared responsibility for collaborative work.

Creativity and innovation, are also regarded as core competences of the 21st century, as they involve the ability to turn ideas into action to meet the needs of society. The capacity to enhance concepts, ideas, or products to contribute new-to-the-world solutions to complex economic, social, and environmental problems involves leadership, taking risks, independent/unconventional thinking and experimenting with new strategies, techniques, or perspectives, through inquiry research and implementing innovations.

The importance of lifelong learning in the 21st century derives from the context of technology-driven, innovative, globalized, fast changing modern life and in order to cope with its challenges it is required to keep current and constantly upgrade and increase knowledge and skills throughout the lifespan. Engagement in lifelong learning is considered as critical to success.

Job market becomes more competitive and lifelong learning can help people keep up with the latest technologies, and gain knowledge or skills needed. Lifelong learning benefits individuals, society and economy, as it provides individuals with the knowledge, skills, values, attitudes and understanding they'll need in life, it makes society more productive and innovative, as workers create and discover new abilities and ideas.

For the last few years the development of the entrepreneurial capacity of European citizens and organisations has been one of the key policy aims for the European Union. The significance of entrepreneurial competence development for society and economics is highlighted as it contributes to job creation and economic growth, is essential for competitiveness and opens up individual personal opportunities. Entrepreneurship enables people to nurture their personal development, to enter the job market as employee or as self-employed, and to start-up ventures which may have a cultural, social or commercial motive.

Thus, transversal competences: critical thinking, collaboration, creativity and innovation, lifelong learning and entrepreneurship, each being a combination of knowledge, skills, character features and attitudes are fundamental in the 21st century and necessary for every person, as they provide an opportunity of effective participation and self-realization in a variety of educational, professional and social contexts. They are prerequisites for well-being, adapting to a changeable and complex world and meeting the demands of today's society, being competitive in the labour market, managing profitable business and developing an enterprise.

Business-related competences (comprising business management and personal management competences)

Business administration graduates are professionals who can combine different functional areas within enterprises (economics, administration, finance, accounting, human resources, sales and marketing, logistics and production) in private and state sectors. In the present research, it is suggested that the students of business administration in higher school should acquire business-related competences comprising business management and personal management competences.

Business management competence is a prerequisite for success in the world of entrepreneurship. If entrepreneurs lack this competence, they may find the task of setting up and maintaining their businesses more complicated. Developing business management competence is not only providing students with theoretical and practical knowledge of the business domain, higher education should provide students with an opportunity to develop their individual conceptual abilities, skills, attitudes and behaviors that can be practically applied in current, unpredictable, ever-changing and interconnected business environment. These abilities, which are a major factor in innovation, productivity and competitiveness, are all interdependent, and the emphasis is on critical thinking, decision taking, initiative, and communication.

Besides business management, business-related competence comprises also a personal management competence. A personal management competence of the entrepreneur is a set of knowledge, abilities, skills, character features, behaviours, and attitudes that must be mastered by the individual entrepreneur rather than being shared within a group or team. Developing of the entrepreneur's personal management competence is highly important in business administration studies since entrepreneurship offers the opportunity to work according to personal goals, interests, values, and beliefs, striving toward their development and realization.

Personal management competence involves cognitive strategies needed to perform business activities and apply the gained knowledge and skills to processing information, to adapting and transforming knowledge, to constructing personal knowledge and judgments. It also assumes the ability to manage and coordinate self-growth, self-realization, personal time, various life and work circumstances, in other words, to play an active role in shaping business environment as well as personal life.

Foreign language-related competences (comprising linguistic, interpersonal, strategic and pragmatic competences)

The students enrolling business administration studies in Latvia are school leavers who passed their mandatory centralized exam in English in secondary schools and who already possess basic skills in general English. In business administration studies in the professional English course the students should develop the ability to communicate in different business situations, improve interactive, discussion and negotiation skills, extend the previously acquired vocabulary, get an insight into business terminology and develop and improve the required lexis for exchanging information related to business, management, services; consolidate and extend the knowledge of relevant functional grammar structures; and develop business writing skills.

To realize these aims in international communication, the business administration student should integrate his/her transversal and business-related competences with more specific, foreign language-related competences. Therefore, foreign language-related competences serve as a supporting platform for the transversal and business-related competences with the aim to ensure successful functioning in specific intercultural professional communicative situations. In the present research, the foreign language-related competences for the entrepreneur are linguistic, interpersonal, pragmatic and strategic.

Linguistic competence, according to 'Common European Framework of Reference for Languages', (2004) is 'a personal system of linguistic knowledge and skills as well as cognitive strategies needed to perform certain actions with the knowledge and skills for adequate perception or production of grammatically correct functional structures (codes) in oral or written form'.

Researchers in the field of linguistics (Fisher 1984, Wilkins 1972, Alqahtani 2015, Qian 2002) state that a student who possesses linguistic competence is equipped with lexical and grammatical knowledge and rules

which can be used in communication. Thus, lexical and grammatical competences are interdependent underlying components of linguistic competence. In this research, linguistic competence for entrepreneurs is defined as the ability to use both sub-competences, lexical and grammatical, in order to recognize and produce words and grammatical structures and implement them effectively in a certain professional communicative situation.

Apart from linguistic competence, the students of business administration have to acquire interpersonal competence as the central factor in the business activity is interpersonal communication. The OECD (2005) present interpersonal competence as the ability to relate well to others, empathy and effective management of emotions. This includes the ability to present ideas and listen to those of others, an understanding of the dynamics of debate and of following an agenda, the ability to construct tactical or sustainable alliances, the ability to negotiate, and the capacity to make decisions that allow for different shades of opinion.

In the present research, interpersonal competence is defined as a personal set of knowledge, behaviours, skills and abilities of the business administration student necessary to be able to interact and get along well with others in business environment, and function constructively in groups; it is an effective use of communicative tools and personal resources, native and foreign language, new technologies as well as knowledge, strategies, laws, information, according to requirements of the modern business world in order to solve professional tasks.

When communicating in the foreign language, more than linguistic and interpersonal competence is necessary; the speakers must be aware about the way the language is used in a specific culture, the norms of that people for communication in a particular context. Therefore, it is also important to develop pragmatic competence, which is the ability to use language appropriately according to the communicative situation.

It is very important for the teacher of the professional English course to be aware of the specific context and communicative situations the students of business administration are supposed to deal with in future at their workplace. The development of the professional English language pragmatic competence is paramount in business administration studies as this competence represents a system of rules of what is acceptable and what is not acceptable for the speaker in the language he speaks in entrepreneurial environment.

Another competence the students of the business administration have to acquire in the professional English course is strategic competence. In the present research strategic competence is defined as a set of strategies and knowledge used to solve communicative problems, to regulate verbal and non-verbal communicative actions selected for the achievement of communicative goals in business context in specific conditions.

Strategic competence could help learners in situations when they are unable to express themselves and carry out their communicative intent, when

they are unable to understand what has been said to them, or face problems when interpreting messages, in spite of using a wide range of vocabulary or correct grammar structures.

Strategic competence is composed of a number of different communication strategies which can be used in order to overcome breakdowns in communication, whether the problems are caused by insufficient linguistic, interpersonal or pragmatic competence. Thus, it is very important that the prospective entrepreneurs acquire strategic competence in business administration studies.

Thus, linguistic, pragmatic and strategic competences are relevant to any foreign language learner, and especially to the student of business administration, a prospective entrepreneur, whose goal is the achievement of communicative goals in an intercultural business context in specific professional circumstances.

1.2. The model and indicators of professional English language competence for entrepreneurs

Subchapter 1.2 defines professional English competence for entrepreneurs, presents the content of professional English language competence for entrepreneurs, summarizes the benefits of developing each subcompetence and presents the model and indicators of professional English language competence for entrepreneurs.

Having analyzed and summarized the theoretical research on the concept 'competences of the 21st century entrepreneur', transversal competences, business-related and foreign language-related competences, professional English competence for entrepreneurs is defined as follows:

Professional English language competence for entrepreneurs is an entity of interrelated sub-competences: transversal, business-related and foreign language-related competences, developed in the professional English language course in business administration studies which empowers an entrepreneur to perform job responsibilities and achieve professional goals in order to promote business.

Thus, a set of competences based on the research in Latvia and worldwide, various frameworks of 21st century competences, professional standards, common aims of business administration studies has been selected and worked out. The author has concluded that entrepreneur's professional English competence consists of eleven subcompetences which are grouped into three clusters a) a set of transversal competences, b) a set of business-related competences, and c) a set of foreign language-related competencies.

The cluster of transversal professional competences comprises critical thinking, collaboration, creativity, life-long learning and entrepreneurship. The cluster of business-related competences includes business management and personal management competences. The cluster of foreign language-related

competences consists of linguistic, interpersonal, pragmatic and strategic competences. This is demonstrated in Figure 1.

Fig. 1. The content of professional English language competence for entrepreneurs

(Source: author's design)

The benefits of developing each subcompetence for an entrepreneur are summarized below.

Critical thinking competence enables an entrepreneur to think rationally, logically, systematically, analyse issues, distinguish between facts and opinions, make independent judgement, solve non-standard problems creatively, engage in self-reflection, transfer acquired knowledge into new situations in order to promote business.

Collaboration competence enables an entrepreneur to work effectively as a member of a team in order to achieve a business benefit; being active, helpful and bringing a personal contribution to the teamwork; gaining new knowledge from other participants and transferring it to new situations, compromising and resolving conflicts.

Creativity and innovation competence enables an entrepreneur to seek new unobvious perspectives and opportunities in business environment, come up with original ideas to improve business procedures, solve problems in an innovative, non-traditional way, keep up with the latest business trends and stay ahead of competitors.

Lifelong learning competence provides an entrepreneur with an

opportunity of using various opportunities to learn (formal, non-formal, informal education), engage in continuous personal development to achieve self-fulfilment, life enrichment, self-confidence and promotion of business by developing and improving various vital skills and competences. It enables an entrepreneur to find out about the newest trends and helps adapt to them, presents a chance to communicate, collaborate and network, share with knowledge, views and experience for the benefit of business.

Entrepreneurship competence enables an entrepreneur to promote a sense of initiative, leadership skills, accountability and ability to impress and persuade people; gives an opportunity to actively contribute to society, enter the labour market as an employer or an employee, taking responsibility for working with others and making decisions, taking risks to realize ideas and create a business enterprise driven by commercial, cultural or social motives.

Business management competence provides an entrepreneur with knowledge, conceptual abilities, skills and strategies of various integrated aspects of business domain that can be practically applied in current, unpredictable, ever-changing business environment in order to plan, set up, develop, manage and improve a business activity.

Personal management competence enables an entrepreneur to manage and coordinate self-growth, self-confidence, self-awareness, self-reflection and personal time to work according to personal goals, interests, values, and beliefs, striving toward their development and realization as well as playing an active role in shaping entrepreneurial environment and promoting business.

Linguistic competence provides an entrepreneur with knowledge and ability to use the foreign language vocabulary including general and professional lexicon, as well as theoretical and practical knowledge of grammatical rules, which allows generating correct and meaningful sentences in international business communication.

Interpersonal competence enables an entrepreneur to develop social skills, to be able to interact and get along well with others in business environment, and function constructively in groups. Interpersonal competence of the entrepreneur is an effective use of communicative tools and personal resources, native and foreign language, new technologies as well as knowledge, strategies, laws, information, according to requirements of the modern business world in order to solve professional tasks.

Pragmatic competence enables an entrepreneur to use the foreign language appropriately in intercultural business communicative situations, understanding what is acceptable and what is not acceptable to tell in various business situations in specific conditions.

Strategic competence enables an entrepreneur to develop an ability to use verbal communication strategies (paraphrase, usage of borrowed words, etc.), as well as non-verbal communication strategies (mime, gestures, facial expressions, etc.) effectively to compensate for communication difficulties or

limited language knowledge and achieve communicative goals in business context in specific conditions.

Having identified and summarized the major benefits that each of these eleven competences presents for an entrepreneur it is possible to define professional English language competence indicators. Thus, constructing the model of professional English language competence the author of the present research allocates a certain constituent group of abilities, knowledge and skills without which that kind of competence cannot be realized.

These eleven competences coincide and interlock, however, together they form an integrated system and should be treated as a whole, the concept of professional English language competence for entrepreneurs.

The development of professional English language competence takes place in action and it is based on students' experiences gained in active and participative learning where the prospective entrepreneurs are provided with real-life situations that involve them in critical thinking, creative problem-solving, cooperation, sharing with opinions and knowledge. Case study, collaborative work, individual and group projects, role play and simulations are the methods and activities that provide the students with meaningful knowledge which is transferrable into their future work.

The model for the development of the entrepreneur's professional English language competence is grounded on the mutual continuous cooperation between the learners and the teacher, it includes analysis of the job requirements and duties of a business administrator based on the opinions of experts, students' needs and expectations in professional business English language course, creating a favourable learning environment, involving continuous feedback and reflection.

The created model is suitable for the use in business administration studies in the professional English course as it observes the specific features of entrepreneurship. The model of professional English language competence is presented in Figure 2.

Fig. 2. The model of professional English language competence for entrepreneurs in professional English course,
(Source: author's design)

2. TRANSFORMATIVE AND SITUATED LEARNING ROLE IN HIGHER EDUCATION IN THE PROFESSIONAL ENGLISH COURSE

Chapter 2 emphasizes the importance of transformative and situated learning in higher education in the professional English course in business administration studies. The literature on transformative learning is reviewed in the following areas: the implications of transformative learning in higher education, its key aspects and basic principles, methods and activities fostering transformation, the roles of the teacher. The theoretical background of the situated learning is reviewed in the following areas: Dewey and Vygotsky's perspectives in relation to situated learning theory, the theory of situated cognition and its application in higher education. This chapter also discusses the main aspects of transformative and situated professional English course design. The author examines the case study method, presents its essence, discusses the teacher's role and summarizes advantages and disadvantages of using this approach in the professional English course.

There are 4 subchapters in Chapter 2: *The implications of transformative learning in higher education* (Subchapter 2.1), *The theoretical background of situated learning* (Subchapter 2.2), *Transformative and situated professional English course design* (Subchapter 2.3), *The examination of the case study method* (Subchapter 2.4).

2.1. The implications of transformative learning in higher education

Transformative learning was introduced by J. Mezirow in 1978 who suggested the idea that in childhood learning is formative as it comes from formal authoritative sources, but in adulthood learning is transformative as adults are more capable to assess independently the distortions in their own beliefs, attitudes and views.

Therefore, transformative learning is a theory about adult people learning. It is 'about change, dramatic, fundamental change in the way we see ourselves, and the world in which we live' (Merriam, 2004, 60).

Transformation can be achieved if a person possesses the ability to look at the world around him from different points of view. According to J. Mezirow (2003), transformation is a process in which an individual critically realizes how and why he has constructed his particular view of the world, how he understands and feels it. This is a process in which a person surpasses the mere reception of information and undergoes a process of conscious change reassessing his beliefs, values and assumptions, critically analyzing different perspectives in order to act more effectively.

J. Mezirow (2000, 6) believes that 'meaning making' is central in the process of learning, learners should become more autonomous, individual,

critical thinkers who can act upon their own values and goals rather than passively accept assumptions of other people. The researcher highlights that the goal of adult education which the teacher should necessarily address is ‘the process of helping learners become more aware of the context of their problematic understandings and beliefs, more critically reflective on their assumptions and those of others, more fully and freely engaged in discourse, and more effective in taking action on their reflective judgments’.

There is a number of complementary perspectives on transformative learning theory presented by E. Taylor (2007), E. Taylor and P. Cranton (2013), L. Andresen et al. (1995), S. Merriam (2004), M. Tennant (1991), which are based on Mezirow’s conception and the research in this area continues to develop. The proponents of transformative learning articulate that the theory of transformative learning is based on three major premises: experience, critical reflection, and reflective discourse that are core and integral aspects of the learning process.

Transformative learning theorists emphasize that learners’ personal review of their experience creates meaning, which leads to a paradigm shift, change in their beliefs, worldview and behaviour. Therefore, it is essential that adult learners analyse their experience by reflecting, evaluating and reassessing it individually or together with others. Adult learners should develop more critical mind in their attempts to find ways to better understand themselves and others on a deeper level.

Experience is fundamental to the whole theory of transformative learning, though the mere possession of experience is not enough for transformation. The learner should react, review and analyze experiences and include new insights into following activities. Transformative learning does not occur solely from experience, but from effective reflection. Thus, critical reflection is another key aspect of transformative learning.

Critical reflection enables learners to become more self-aware and understand themselves on a deeper level. As a result, they can understand the information more effectively and get more from the learning experience. Methods and techniques that foster critical reflection are personal reflective journals, narrative, autobiography, creative writing, peer coaching/mentoring, peer observation and feedback, self-assessment, portfolios, group discussions, debates, electronic blogs, student-created case studies, self-disclosure, confession, etc.

Creating conditions for critical reflection about experience the teacher should involve the learners in rational discourse, which is another basic principle of transformative learning. According to Mezirow (2000, 14) rational discourse is the essential means using which perspective transformation can be developed, it is ‘the process in which we have an active dialogue with others to better understand the meaning of an experience. It may include interaction within a group or between two persons, including a reader and an author or a viewer and an artist’.

Rational discourse in transformative learning is not a mere everyday discussion. Rational discourse is a means of putting experience and critical reflection into action, where beliefs and assumptions are questioned, assessed and transformed. J. Mezirow (2000, 8) views rational discourse as ‘a means for testing the validity of a constructed meaning and considers it to be the catalyst through which transformation is promoted and developed’.

Thus, transformation is a complex and long-term process of learning. Transformative learning in the frame of higher education gives adult learners the ability to think critically. Critical thinking in rational discourse creates a powerful learning environment providing the learners with meaningful, purposeful experiences. When students are engaged in critically thoughtful experiences it changes the way they learn – there is a shift from the mere accumulation of information to its active usage in meeting challenges and solving problems. In transformative learning, the learners embrace challenges and see them as an opportunity to grow. Transformative learning presents opportunities for constant self-improvement and growth, development of autonomy and self-directed learning, the learners view feedback as useful for learning and improving.

Transformative learning is learner-centered, active and participative and involves personal experience, critical reflection and rational discourse. The teacher should provide the learners with real-life examples and engage them in discovery and creative problem-solving learning where they share with ideas, assess reasons, examine evidence and reach a reflective judgement. Case study, collaborative work, individual and group projects, reflection, role play and simulations are classroom methods and activities associated with transformative education. The key idea of transformative learning in the frame of professional higher education is to help the learners actively engage the concepts of their future profession and provide the students with meaningful learning that is transferable to their future work life.

2.2. The theoretical background of situated learning

As it has been discussed above, active participation, meaningful experience, creative problem-solving in the rational discourse and critical reflection are all the components of transformative learning. The same components are vital for the situated learning. Therefore, it can be concluded that the Situated Learning can lead to transformation of the learner as well.

Situated approach to learning is very important in professional adult education. In the situated learning, knowledge and skills are mastered in contexts that correspond to the conditions in which knowledge will be applied in real life situations.

The roots of this approach can be traced in the research of J. Dewey and L.Vygotsky who in fact laid the foundation for situated learning.

Criticizing traditional education systems that were designed to provide students with an enormous amount of repetitive memorization of facts without applying knowledge in practice, J. Dewey stressed the paramount importance of learning by doing and introduced a concept that aimed to teach problem-solving and accomplishing practical tasks through creativity and collaboration.

J. Dewey supported experiential learning, as it offers the learners opportunities of hands-on, collaborative learning experience. The central concept of J. Dewey's research in education was that greater emphasis on the learner's intellect, the development of problem solving and critical thinking skills, rather than simply on the memorization of facts presented in the lessons.

J. Dewey emphasized the idea that the learner should not only be taught the basics, but most importantly should be prepared for an independent life in society, given the opportunity to apply the knowledge gained in social activities.

L. Vygotsky's theory of Social Development (1978) in which the researcher stresses the fundamental role of social interaction in the development of cognition has not lost its relevance today. According to L. Vygotsky, a person can learn more effectively together with other people, working collaboratively, interacting, discussing a problem, sharing with ideas, performing a common project, reflecting on the decisions made. The learner can learn together with teachers, classmates, colleagues or anyone who has a better understanding, a higher ability level or who is more knowledgeable about a definite concept the learner is studying and who is able to convey this knowledge.

Both J. Dewey and L. Vygotsky had similar ideas concerning educational process. The scientists were interested in intellectual development rather than mere knowledge acquisition and storing of concepts in mind. They both believed in active learning through experience and put the emphasis on the role of social interaction in learning and development. The scientists stressed that the teacher should involve learners in meaningful and relevant real world situations in which they can resolve dilemmas or problems. The teacher should provide the learners with a constant support as the learners are limited in their learning when they are alone and there are some things that they cannot achieve without a guidance from people with particular expertise in an area. In essence, J. Dewey and L. Vygotsky laid down the foundation for the theory of situated cognition.

The ideas of J. Dewey and L. Vygotsky were supported and further promoted by their followers: J. Brown, A. Collins and P. Duguid (1989), who developed the theory of situated cognition. From the situated cognition perspective, the history of mankind is an endless series of problem situations which have to be solved by the man. The activity of the human being is in many ways linked with creativity which develops in the process of discovery, research and investigation. In situated learning, the process of meaning

construction is considered as a process of creative problem solving experience in real-life situations.

Thus, situated learning creates a new structure of learning, which is different from the traditional one and which provides the learner with an opportunity for active, meaningful, useful, interactive and independent learning. However, the role of the teachers does not decrease, on the contrary, it enlarges, as they have to design a problem situation and assign specific tasks, follow the progress of their implementation, teach the learners to define the problem, help solve it, comment on collaborative work and participation, assist them throughout the situation, encourage, make sure that the situation is examined from multiple perspectives, give feedback and evaluate the final result. Situated learning is a learning approach in which knowledge is transferred to students not in a complete form but in the process of active participation in collaborative activities in the context of a real world problem situation. Situated learning is similar to the practice environment. It has two major goals: to develop a necessary system of knowledge, skills and abilities and to achieve a high level of intellectual development of the learner.

Comparing two different contemporary approaches to adult learning, transformative and situated learning, it can be concluded that, the constant change of individual meaning-making is the focus of transformative learning, whereas situated learning emphasizes that meaning-making is shaped through participation in social practice. However, Situated Learning theory and Transformative Learning theory can be regarded as complementary as they have common characteristics. These common features of the learning theories include student-centredness and linking subject matter to the students' needs; direct, active and meaningful learning experience, engagement in complex, realistic, problem-based activities that support the knowledge to be obtained, critical reflection and the significance of intellectual growth and change. The author of the research believes that transformative learning and situated learning can be combined in the making of the creative, reflective and competent professional who can develop personally meaningful and transferable knowledge and understanding.

2.3. Transformative and situated professional English course design

Developing a professional English course that can address specific demands and interests of students of business administration and consider the aspects of transformative and situated learning is a complicated process. The teacher should consider various issues in order to create learning experience that is active, meaningful, leading to students' transformation, development not only foreign language skills but fostering the development of student professional English language competence as well as encouraging continuous reflection and intellectual growth.

Multiple decisions should be made about the aims of the course, its content and methods; the teacher should identify topics, situations, design learning activities, select suitable materials, define types and criteria of assessments, and be ready to evaluate learning. The teacher should also bear in mind that in the center of the transformative and situated course developing process there is a particular group of students who have their own opinions about learning.

The learner's needs analysis is the initial but a very important stage of the transformative and situated professional English course design. The teacher has to identify the students' prospective professional needs, find out the students' needs in terms of language skills, analyze their existing knowledge and record their deficiencies in language skills, elicit the students' preferences with respect to methods, and teacher roles, record the students' suggestions for better learning and find out about their previous learning experience.

The next stage of the complex process of a professional English course development following the needs analysis is the determination of the course goals and objectives. It is a very significant stage as it allows the teacher to understand clearly what the course is going to be about, what material to teach, in what learning experiences the learners should be involved. In the process of goals' determination for a professional English language course the teacher should formulate them based on goals of fostering transformative and situated learning. The examples of transformative and situated learning goals are presented in Figure 3.

Transformative learning goals	Situated learning goals
<ul style="list-style-type: none"> ●to involve the learners in experiential learning; ●to provide the learners with activities in which they change and are transformed through their actions and relations; ●to encourage active use of the learner's relevant prior life experiences in new learning; ●to encourage critical examining of assumptions, beliefs and values; ●to improve research and investigative skills; ●to involve the learners in active and reflective learning experiences; ●to enhance independent, original thinking; ●to encourage articulating arguments and supporting them with appropriate evidence; ●to encourage assessing information from different points of view; ●to encourage the learners to analyse experience by reflecting, evaluating and reassessing it individually or together with others; ●to encourage the learners to generalise knowledge from the previous experience based on the reflection; ●to encourage the usage of the formed generalisations in new situations, testing their validity. 	<ul style="list-style-type: none"> ●to involve the learners in authentic business domain problem-solving tasks; ●to provide a framework for the students to work within the instructional module; ●to serve as a coach and facilitator for the learners in need of assistance; ●to involve learners in interactive and collaborative activities which enhance social construction of knowledge; ●to provide the learner with an opportunity to observe an expert's performance from which to apprentice; ●to provide the learners with a genuine situation in which they are interested and which is relevant, meaningful and reflects their individual needs; ●to encourage communication about different ways to accomplish a task; ●to encourage intrinsic motivation: learners set personal goals themselves; ●to provide the learners with a meaningful situation that is gradually increasing in difficulty; ●to involve the learners in case study; ●to encourage deep learning experience where knowledge is constructed by the learner; ●to encourage the usage of newly acquired knowledge in other situations.

Fig. 3. The examples of transformative and situated learning goals,
(Source: author's design)

Learners' needs analysis and determination of the course goals are followed by the course syllabus design which can focus on various aspects as there is a number of different ways to organize the syllabus. The teacher can focus, for instance, on developing conceptual competence, learning specific vocabulary and terminology, or writing business letters, etc. If one of the goals of a course is to acquire conceptual competence, the learners are developing the

foreign language skills within the course, but it is accomplished through the integration of specific professional domain elements in communicative situations.

Syllabus serves as a guide for the teacher and the learner by providing goals that have to be achieved. There are various types of syllabi. The authors such as D. Wilkins, 1976; D. Stern, 1983; K. Graves, 2000; J. Richards and T. Rogers, 2001, I. AlFaki, 2015, A. Faravani et.al, 2018 differentiate between the following categories: structural (grammar) syllabus, lexical syllabus, notional-functional syllabus, skills-based syllabus, situational syllabus, competence-based syllabus. However, it should be mentioned that there is no single one approach to syllabus design that can be applied for all kinds of professional English. Professional English course syllabi are seldom based on one particular approach, most courses combine two or more of the described above ways, such as a combination of structural and skills-based, or situational, functional and lexical syllabi.

Another important issue in the process of course design is selecting and developing professional English materials. In the professional English course the teacher should provide students with materials that will equip them with the knowledge they will need in their future working life. The course can be organized based on available textbooks, using internet resources or authentic learning materials, which represent target situations of students' language usage. Tasks and classroom activities suggested by materials should recreate domain-related contexts where language usage provides the means of solving real problems in the professional area.

In transformative and situated language learning, teachers start with what students already know, use their prior experiences, and then pass to more complex language material. Materials for a professional English course should include tasks and activities that promote transformative and situational learning: promoting student responsibility for their learning, autonomy and self-directedness, stimulating reflection, focusing on different types of interaction, including different business situations and offering opportunities to try them out and apply in practice. Materials designed for a professional English course should contain tasks and activities which are summarized in Figure 4.

Transformative tasks and activities	Situated tasks and activities
<ul style="list-style-type: none"> •Case studies •Group/whole-class discussion, debates •Peer mentoring of other students •Independent projects •Writing blogs •On-line, library research •Reflective diaries, learning journals •Computer assisted learning •Choice in subjects for study/projects •Writing reflections on learning (3/4 minutes) •Experiential learning •Portfolio development •Interviews 	<ul style="list-style-type: none"> •Case studies •Simulations •Role-plays •Collaborative work •Problem-based, scenario-based tasks •Student class presentations •Apprenticeship •Poster presentations •Experiential learning •Field-trips •Information gap tasks

Fig. 4. The examples of transformative and situated learning tasks and activities

(Source: author's design)

The teachers of professional English courses should be flexible in providing the learners with materials, they should be ready to adjust the developed materials and make any necessary changes so that they can best address students' interests and needs.

Assessment is another very important aspect of the professional English course design. The purpose of the traditional approach to assessment is to find out how much students know in terms of factual memorization of a course content. In the professional English course, on the contrary, assessment is focused on evaluating competences, skills, abilities, attitudes and behaviours that are necessary for student future profession. Therefore, in the professional English course the teacher should assess the application of these skills and abilities in complex real life situations in a variety of the business domain contexts. If the teacher uses various relevant forms of assessment in the professional English course, he/she will be able to portray an accurate picture of the student professional English skills and abilities. Also, the learners will be able to see their development and progress, which can highly motivate them.

The author of the present research believes that assessment in the professional English course should be based on transformative and situated learning principles. Assessment procedures that encourage transformation and situated learning are presented in Figure 5.

Transformative assessment	Situated learning assessment
<ul style="list-style-type: none"> •Diaries, narratives and reflecting journals writing •Portfolios •Self-assesement •Peer assessment •Group work assessment 	<ul style="list-style-type: none"> •Role-play evaluation •Group work assesement •Problem solving evaluation •Discussing expert performance •Cooperative assesement

Fig. 5. The examples of transformative and situated assessments,
(Source: author's design)

Thus, there is a number of aspects the teacher should consider in the process of the professional English course design. In the center of the course developing process should a particular group of students the professional English course is designed for. Frequently, in the professional English course things take place in an unexpected or unplanned way. Teachers should be flexible and open to making necessary changes while teaching: they should modify, add or change materials and methods to make the course reflect students' needs and interests. At the end of the course it is vital to conduct its evaluation in order to make improvements and adjust it to a particular group of students.

2.4. The examination of the case study method

The author of the present research reckons that modern professional English learning process should be transformative and situative and it should involve students in authentic meaningful learning situations where they study actively and collaboratively. The researcher has concluded that the case study method can form a learning framework for using elements of transformative and situative learning and may be one of the most efficient hands-on approaches of professional English education. Case studies, as a specific language teaching method, provide an excellent opportunity for students to learn both the foreign language and business administration subject-matter. Moreover, it can lead to the practical acquisition of professional English language competence.

P. Ertmer & J. Russel (1995) give the case study method definition in relevance to professional instructional design: 'case-based instruction is a teaching method which requires students to actively participate in real or hypothetical problem situations, reflecting the kind of experiences naturally encountered in the discipline under the study.'

In business English, a case refers to a written description of an authentic problem situation that is taken from the business world. According to A. Strelchonok & I. Ludviga (2013) 'business case studies begin with the description of a company profile followed by additional information presented

in the form of charts, graphs and tables’.

In business English course the learners have to decide how to solve business problems using the foreign language. As P. Daly (2002) states business case studies force students into real-life situations, ‘training them in managerial skills such as holding a meeting, negotiating a contract, giving a presentation, etc.’

To work with the CSM in professional English course the teacher has to introduce specific unfamiliar vocabulary and business terms to the learners before giving the case, otherwise, the case study may be unsuccessful because of spending big amount of time on translation and explanation of new words. Therefore, vocabulary plays a significant role in application of the CSM especially during the pre-case stage while the learners get prepared to the case analysis and discussion.

Cases involve a great amount of preparation and involvement from the teacher. The teacher can take up many different roles in the professional English case-based course, being an organizer of the learning process: choosing and introducing the case, identifying its main goals; being a prompter and a facilitator: providing the necessary language, phrases, unfamiliar vocabulary, helping students in reading and discussion; being an evaluator of the learning process: commenting on mistakes, explaining what was done correctly or incorrectly, assessing the learner progress and achievement.

Various authors discuss the advantages of using the CSM in teaching professional English. Having analyzed theoretical research (Yin, 2003, Uber Grosse, 1988, Strelchonok & Ludviga, 2013, Jendrych, 2014, Hsu, 2016, Basta, 2017), the author of the present paper has summarized CSM benefits considering professional English teaching in the context of business administration studies, these main advantages of the CSM are the following:

- development of a future entrepreneur’s individuality, his/her unique style of behaviour in professional environment;
- development of analytical, logical and critical thinking;
- enhanced understanding of the entrepreneurial environment and its problems;
- gain of insight into complexity of ‘real world’ business situations;
- active involvement in the foreign language learning process, more responsibility for own learning;
- integration of major business concepts into the professional English course, integrated knowledge from other subjects;
- enhanced understanding of the topic studied: theory is related to practice and it leads to the in-depth understanding of an issue;
- examining various real business situations from different perspectives, confronting, analyzing, and solving problems collaboratively;
- dealing with situations of uncertainty and ambiguity;
- development of decision-making and strategic planning skills;

- taking decisions with incomplete information;
- development of student autonomy;
- distinguishing between facts and opinions;
- development of foreign language skills: reading, speaking, listening and writing; learning general vocabulary, specific lexis and grammar of English;
- development of interactive skills, questioning, group problem solving skills, skills necessary for collaborative work, partnership;
- development of public speaking skills;
- development of verbal and non-verbal communication skills;
- development of creativity;
- increased student motivation and interest in the subject;
- enhanced confidence in the foreign language use;
- development of presentation, negotiation, team-working skills;
- consideration of multiple perspectives;
- awareness of alternative solutions;
- applying knowledge to new and unique circumstances;
- development of learning skills: library skills, interpretation skills, information summary skills;
- development of self-evaluation, self-correction and reflection skills.

Having examined CSM, the author of the present research has come to the conclusion that CSM is of great importance in the teaching process and there are numerous benefits of using this method in the professional English course. CSM provides a learning framework for using elements of transformative and situative learning and is very efficient experiential approach of professional English education.

However, the author of the research has noticed some disadvantages connected with CSM usage, for instance, understanding of the case study requirements, the depth of learning, and the amount of time required. Though, advantages far outweigh the disadvantages and with careful planning, organization, guidance and choosing the relevant assessment types the teacher can implement CSM in the professional English course successfully.

II. EMPIRICAL RESEARCH

3. THE EMPIRICAL STUDY ON THE TRANSFORMATIVE LEARNING DEVELOPING STUDENT PROFESSIONAL ENGLISH LANGUAGE COMPETENCE IN BUSINESS ADMINISTRATION STUDIES

Chapter 3 presents the empirical study, the methods the author used to obtain primary and experimental data, and describes the findings, results and conclusions of the experiment. There are three subchapters in Chapter 3: *Professional needs analysis as a means of primary data collection* (Subchapter 3.1), *Defining the goals and objectives of the professional English course and its content selection* (Subchapter 3.2), *The implementation of the transformative case study model for the development of professional English competence, experimental data collection* (Subchapter 3.3).

The empirical study on the transformative learning developing student professional English language competence in business administration studies has been conducted by qualitative and quantitative research methods and carried out in two phases - primary and experimental data collection. Subchapter 3.1 focuses on the primary data collection process. Experimental data collection process described in subchapter 3.3.

The main aim of the empirical research is to determine the transformative case study model's impact on entrepreneurs' professional English language competence development.

The objectives of the empirical research

With the means of **qualitative data** collection methods (interview, unstructured observation):

- to investigate the importance of professional English language knowledge in the sphere of entrepreneurship;
- to identify in what specific situations entrepreneurs use English in regular work situations in Latvian context;
- to investigate the opinion of Latvian specialists in business administration on what should be the main focus of professional English course: what are the most important language areas and which of the skills should be given priorities in the professional English course in business administration studies in HEI in order to perform duties in the foreign language at work after graduating;

- to conduct a pedagogical experiment involving students in transformative case study modules and describe the process of professional English language competence development based on unstructured observation.

With the means of **quantitative data** collection methods

(questionnaires, CE results document analysis, various types of assessment):

- to investigate the prevalence of business administrators' duties performed at work in English;
- to examine future entrepreneurs' particular needs, wants and expectations for the professional English course;
- to determine student English language level at the beginning of the studies;
- to assess professional English language competence development in participation in transformative case study modules within the framework of the professional English course using: teacher assessment, student self-evaluation; student summative assessment for the course;
- to define the changes in future entrepreneurs' professional English language competence assessments during the pedagogical experiment;
- to examine student opinion on the case study method;
- to examine promotion of transformative learning in the professional English course;
- to draw conclusions of the empirical research;
- to develop suggestions for the teachers of professional English courses.

General characteristics of the empirical research

Primary data were collected in needs analysis by carrying out a number of studies undertaken during the 1st-5th stages of the empirical research with the help of an interview, questionnaires, document study with the aim to design a professional English course for the students of business administration. 5 business experts were interviewed and 23 specialists in business administration participated in questionnaires; 75 students of Latvia University of Life Sciences and Technologies and Baltic International Academy took part in a questionnaire. The English language level of students enrolling the studies in HEI was defined analyzing the results of the centralized examination for the period of three consecutive study years.

The first stage of the empirical research (2014-2015) aimed to investigate the importance of professional English language knowledge in the sphere of entrepreneurship and to identify in what specific situations entrepreneurs use English in regular work situations in Latvian context. A face-to face interview was conducted with five business experts.

The second stage of the empirical research (2015-2016) aimed to investigate the prevalence of business administrators' duties performed at work in English. 23 specialists in business administration took part in a questionnaire.

The third stage of the empirical research (2015-2016) aimed to examine the opinion of Latvian specialists in business administration on what should be the main focus of the professional English course: what are the most important language areas and which of the skills should be given priorities in

the professional English course in business administration studies in HEI in order to perform duties in the foreign language at work after graduating. 23 specialists in business administration took part in a questionnaire.

The fourth stage of the empirical research (2015-2017) examined future entrepreneurs' particular needs, wants and expectations for the professional English course. 75 students of various programs related to entrepreneurship in LLU and BIA took part in a questionnaire.

The fifth stage of the empirical research (2015, 2016, 2017) determined common student English language level at the beginning of the studies in HEI for the period of three study years.

Experimental data were collected by carrying out a number of studies undertaken during the 6th-10th stages of the empirical research in order to determine the transformative case study model's impact on student professional English competence development, involving 1st year 107 students of business administration in BIA in pedagogical experiment.

The sixth stage of the empirical research (2015-2018) focused on the pedagogical experiment, unstructured observation and the description of the process of involving students in transformative case study modules within the professional English course with the aim to develop professional English competence. 107 1st year business administration students (6 groups of students) in Baltic International Academy were involved in this part of the research.

The seventh stage of the empirical research (2015-2018) focused on the student assessment of the professional English competence development within the framework of the professional English course. The results were obtained in: 1) teacher assessment of the professional English competence dominant constituent components, business-related, transversal and foreign language related competences development after the professional English course; 2) student professional competence self-evaluation; 3) student summative assessment after the course. 75 1st year BIA students who took part in the experiment were assessed using all three types of assessment.

The eighth stage of the empirical research (2017-2018) was aimed to define the changes in future entrepreneurs' professional English language competence assessments during the pedagogical experiment. The results were obtained using data mathematical processing involving an experimental group of students (21 1st year students of business administration in BIA took part in the experiment).

The ninth stage of the empirical research (2014-2018) examined student opinion on the case study method usage in the professional English course. 73 students who took part in the pedagogical experiment participated in a questionnaire.

The tenth stage of the empirical research (2015-2019) examined whether the professional English course promoted transformative learning. 67 students involved in the pedagogical experiment took part in a questionnaire.

Conclusions have been drawn on the basis of the empirical research. Suggestions for the teachers of the professional English course have been worked out. The structure of the empirical research is depicted in Table 1 below.

Table 1

The structure of the empirical research

Empirical research stages, year	Participants involved in research	Data collection methods	Aims
1st stage, 2014-2015	5 business experts	interview	<ul style="list-style-type: none"> - to investigate the importance of professional English language knowledge in the sphere of entrepreneurship; - to identify in what specific situations entrepreneurs use English in regular work situations in Latvian context;
2nd stage, 2015-2016	23 specialists in business administration	questionnaire	- to investigate the prevalence of business administrators' duties performed at work in English;
3rd stage, 2015-2016	23 specialists in business administration	questionnaire	- to define the most important language areas, skills and abilities that should be developed in the professional English course;
4th stage, 2015-2017	75 future entrepreneurs, students of various study programs related to business in LLU and BIA	questionnaire	<ul style="list-style-type: none"> - to find out future entrepreneurs' needs, wants and expectations in the professional English course; - to summarize opinions of all respondents (5 business experts, 23 specialists in business administration and 75 future entrepreneurs) about what the students of business administration have to acquire in the professional English language course;
5th stage, 2015, 2016, 2017	Latvian school leavers, 12th form students	English CE results document review	- to determine common student English language level at the beginning of the studies in HEI;
6th stage, 2015-2018	107 1st year students of Baltic International Academy (6 groups of students)	pedagogical experiment, unstructured observation	<ul style="list-style-type: none"> - to involve the students in the pedagogical experiment; - to observe and describe the process of involving the students in transformative case study modules with the aim to develop professional English competence;

Empirical research stages, year	Participants involved in research	Data collection methods	Aims
7 th stage, 2015-2018	75 1st year students of Baltic International Academy	student assessment of professional English competence development	- to assess professional English language competence development using: 1) teacher assessment; 2) student self-evaluation; 3) student summative assessment after the course;
8 th stage, 2017-2018	21 1st year students of Baltic International Academy	data mathematical processing	- to define changes in future entrepreneurs' professional English language competence assessments during the pedagogical experiment;
9 th stage, 2014-2018	73 1st year students of Baltic International Academy	questionnaire	- to examine student opinion on the case study method impact on professional English course;
10 th stage, 2015-2019	67 1st year students of Baltic International Academy	questionnaire	- to examine whether the professional English course promoted transformative learning; - to draw conclusions on the basis of the obtained experimental data; - to develop suggestions for professional English course teachers.

Respondents of the research

5 Latvian business experts (owners of different Latvian companies); 23 Latvian specialists in business administration (employees of six different Latvian enterprises); 75 Latvia University of Life Sciences and Technologies and Baltic International Academy students (students of various study programs related to entrepreneurship); 107 1st year students studying business administration in Baltic International Academy, six groups of students: 2015-2016 study year - 37 students (2 groups), 2016-2017 study year - 48 students (2 groups), 2017-2018 study year - 22 students (2 groups). Some of the respondents have been engaged in more than one stage of the present empirical research.

3.1. Professional needs analysis as a means of primary data collection

The needs analysis of the present research was primary and vitally important for the professional English course design. The main goals of the

needs analysis were:

- to investigate the importance of professional English language knowledge in the sphere of entrepreneurship and to identify in what specific situations Latvian entrepreneurs use English in regular work situations;
- to investigate what duties business administrators' have to perform at work in English and their prevalence (how often they perform these duties);
- to investigate the opinion of Latvian business administrators on what should be the main focus of professional English course: what are the most important language areas and which of the skills should be given priorities in the professional English course in business administration studies in HEI in order to perform duties in the foreign language at work after graduating;
- to find out future entrepreneurs' needs, wants and expectations in the professional English course;
- to determine common student English language level at the beginning of the studies.

To reach the mentioned above goals the author carried out a number of studies undertaken within 1st-5th stages of the research, thus primary data were collected in the need analysis. Following is the description of the research stages.

In order to answer the first question about the importance of English in the entrepreneurial sphere in Latvia, 5 Latvian business experts all experienced professionals, owners of successful companies and the previous learners of professional English courses were interviewed. Within the process of interview, specific business communicative tasks that Latvian entrepreneurs have to perform in job in English were identified. The first stage of the empirical research was conducted in 2014-2015.

Then, the researcher involved 23 Latvian specialists in business administration in a questionnaire where the respondents had to define how often they have to perform the duties. The second stage of the empirical research was conducted in 2015-2016.

The third stage of the empirical research was also conducted in 2015-2016. The researcher investigated the opinion of Latvian business administrators (the same 23 Latvian specialists in business administration) on what should be the main focus of the professional English course: what are the most important language areas and which of the skills should be given priorities in the professional English course in business administration studies in HEI. The respondents also took part in a questionnaire about the most important language areas and language skills that should be developed in the professional English course so that the students could perform the identified duties in the foreign language at work after graduating.

The fourth stage of the empirical research, conducted in 2015-2017 examined future entrepreneurs' particular needs, wants and expectations for the

professional English course. 75 future entrepreneurs participated in a questionnaire which aim was to examine their target needs. Transformative learning elements (needs, experience, meaning, attitude, lacks, necessities, etc.) were involved in the questionnaire.

Finally, in the fifth stage of the empirical research, in order to determine common student English language level at the beginning of the business administration studies the author analyzed the results of English centralized examination of Latvian school leavers, 12th form students, for the period of three consecutive study years: 2015, 2016, 2017. Thus, the primary data were collected in the needs analysis. The description of the primary data results collected in the 1st-5th stages of the empirical research follows below.

The first stage of the empirical research: conducting an interview with business experts

Within the interview, all business experts emphasized the importance of professional English knowledge application in regular work situations. During the interview all respondents highlighted a great necessity to be able to communicate freely in English as they and their employees had to work with foreign partners, colleagues and customers on a daily basis. The respondents explained what aspects of professional English are required and described various situations that involved them and their staff in communication in English with foreign colleagues, such as dealing with investors, negotiating contracts, participating in meetings and giving presentations about products and services, gathering information on the market, dealing with complaints, writing business letters, etc.

Throughout the interviews, the following aspects of the English language knowledge were given a special attention by the business experts and regarded as key factors of successful international business communication:

- participation in social talk and ability to discuss general interest subjects;
- being well-informed and keeping updated about current global, political, economic and social issues and being able to discuss these issues;
- grammar accuracy and correct pronunciation;
- being aware of cultural differences;
- being aware of degrees of formality in various contexts.

The interviewees identified communicative situations in which English is required within working environment and explained them in detail. The identified communicative situations were categorized by the author of the research as shown in Table 2 below.

Table 2

Communicative business situations identified in the interview and categorized

Nr.	Situation Category	Duties Performed at Work in English
1.	Job application	writing a CV and a letter of application, job interview
2.	Reading and translation	reading and translating articles, magazines, documents, brochures, books related to job
3.	Written business communication	e-mail, writing a business letter, proposal, report, contract, agreement, summary of meetings, memos
4.	Customer service	phone calls, placing and receiving an order, purchasing, dealing with complaints
5.	Business meeting	meetings, conference, seminar, presentation, negotiations, persuasion, advertising
6.	Business trip to foreign countries	making a reservation (hotel, flight, a table in a restaurant, etc.), visiting other companies or factories
7.	Attending foreign guests	social talks with foreign colleagues or foreign guests, sightseeing guide, interpreting, company ceremonies
8.	Market research	visiting other companies' homepages, asking questions, gathering information on the market
9.	Using technology	making a homepage in English, preparing presentation materials, posters, web conferencing, social networking

The second stage of the empirical research: conducting a questionnaire with specialists in business administration about duties performed in English

Having conducted the face-to-face interview with the business experts and identified communicative situations in which English is required within working entrepreneurial environment, the author of the present paper, in the second stage of the research, investigates how often these duties are performed and how important they are for business administrators in every day work. The author creates and conducts a questionnaire with 23 employees of Latvian enterprises who are the specialists in business administration.

In total, 25 duties performed by specialists in business administration at work in English were included in the questionnaire.

The participants were asked to indicate how often they perform each duty on a Likert scale. The results of the questionnaire are ordered by Chi-Square follow in detail in Table 3.

Table 3

The prevalence of duties performed in English

Duties performed at work in English	Prevalence (how often performed)					Chi-square	p-value
	0	1	2	3	4		
Highest ratings dominant – answers 2+3+4							
Business meetings	0	1	6	12	4	19.174	0.00
Negotiations	0	2	9	11	1	15.696	0.00
Presentation	0	2	7	12	2	15.696	0.00
Writing a business letter	0	2	8	7	6	15.696	0.00
Reading and translating articles, magazines, documents related to job	1	2	7	11	2	12.565	0.00
Using professional English terminology	1	2	2	13	5	12.565	0.00
Gathering information on the market	1	2	8	9	3	12.565	0.00
Social talks with foreign colleagues, guests	2	2	7	9	3	9.783	0.00
Dealing with complaints	3	2	4	9	5	7.348	0.01
Placing and receiving an order	1	4	13	4	1	7.348	0.01
Phone call	1	4	8	7	3	7.348	0.01
Business trip to foreign countries	1	4	11	7	0	7.348	0.01
Visiting other companies	2	4	9	6	2	5.261	0.02
Preparing presentation materials/posters	4	5	11	2	1	1.087	0.30
Purchasing	3	7	6	7	0	0.391	0.53
Making a reservation	4	6	7	5	1	0.391	0.53
Lowest ratings dominant – answers 1+ 2							
Conference	3	9	6	5	0	0.043	0.83
Writing a CV/a letter of application	8	4	6	5	0	0.043	0.83
Seminar	5	8	9	1	0	0.391	0.53
Writing a contract/agreement/order	5	8	6	3	1	0.391	0.53
Interpreting (e.g., in a meeting, etc.)	5	11	4	3	0	3.522	0.06
Making a homepage in English	0	16	4	3	0	3.522	0.06
Writing a report/proposal	10	7	3	2	1	5.261	0.02
Company ceremonies	6	12	3	2	0	7.348	0.01
Sightseeing guide	13	6	3	1	0	9.783	0.00
Rating amount							
-	79	133	169	159	45	44.309	0.00
-	212		373			-	-

Using the chi-square test χ^2 , the level of difference significance p between the dominant rating and the sum of the other ratings was determined (Preacher, K.,

2001). According to the results of the questionnaire, business administrators most often are involved in such professional English communicative situations as:

- business meetings
- networking with industry peers,
- negotiating contracts and deals,
- giving presentations about goods and services
- and various business letter writing.

A high prevalence of duties defined in the questionnaire also include:

- reading and translating articles, magazines, documents, brochures, books related to job;
- using professional English terminology;
- social talks with foreign colleagues or foreign guests.
- dealing with complaints;
- placing and receiving an order;
- phone calls,
- business trip to foreign countries.

The third stage of the empirical research: conducting a questionnaire with specialists in business administration about priority language areas in the professional English course

During the 3rd stage of the study the author investigates the opinion of Latvian business administrators on what should be the main focus of the professional English course: what are the most important language areas and which of the skills should be given priorities in the professional English course in business administration studies in HEI in order to perform duties in the foreign language at work after graduating. The author conducts a questionnaire with 23 specialists in business administration. The results of the questionnaire are summarized in Table 4 below.

Table 4

Priority language areas in the professional English course

Nr.	Language areas/skills	The obtained results: descriptive statistics		R (Rank)
		Number of responses	Perce- ntages (%)	
1.	Speaking skills	20	86%	1
2.	Actual experience/situations to practice performing everyday working duties in English	18	78%	3
3.	Business correspondence/writing skills	8	34%	7

Nr.	Language areas/skills	The obtained results: descriptive statistics		R (Rank)
		Number of responses	Percent- ages (%)	
4.	Learning professional vocabulary/terminology/business expressions	13	56%	5
5.	Studying cultural aspects	11	47%	6
6.	Listening skills	6	26%	9
7.	Reading skills	7	30%	8
8.	Presentation skills	15	65%	5
9.	Negotiation skills	19	82%	2
10.	Skills needed for meetings	16	69%	4
11.	Ability to express ideas clearly	7	30%	8
12.	Improving pronunciation	5	21%	10
13.	Improving grammar accuracy	6	26%	9

The fourth stage of the empirical research: conducting a questionnaire about future entrepreneurs' particular needs, wants and expectations for the professional English course

During the 4th stage of the research the author examines future entrepreneurs' particular needs, wants and expectations for the professional English course. To assess students' needs and wants of the professional English course as well as to find out what knowledge of English and what language skills are expected to acquire, 75 LLU and BIA students of various study programs related to entrepreneurship were involved in questionnaire. The results of the questionnaire are presented in Table 5 below.

Table 5

Future entrepreneurs' needs in the professional English course

Nr.	Course content components	Rating:4- the highest; 1- lowest				p-value	Chi-square	M _o	M _e
		4	3	2	1				
		Number of answers							
12.	Learning how to deal with customers	67	6	1	1	0.00	67.213	4	4
17.	Learning how to give presentations in English	66	7	1	1	0.00	67.213	4	4

Nr.	Course content components	Rating:4- the highest; 1- lowest				p-value	Chi-square	M _o	M _e
		4	3	2	1				
		Number of answers							
21.	Learning skills needed for business meetings	56	13	5	1	0.00	52.920	4	4
11.	Talking about your job, professional duties	45	21	7	2	0.00	43.320	4	4
4.	Describing your company	36	28	9	2	0.00	37.453	4	3
9.	Reading business letters, correspondence	38	23	7	7	0.00	29.453	4	4
19.	Learning how to negotiate in English	45	14	11	5	0.00	24.653	4	4
8.	Listening to the news	14	33	15	13	0.03	4.813	3	3
30.	Visiting foreign companies	31	15	17	12	0.05	3.853	4	3
5.	Advertising your company	18	27	18	12	0.08	3.000	3	3
28.	Describing products	34	11	27	3	0.08	3.000	4	3
13.	Learning how to communicate with official visitors	18	24	30	3	0.30	1.080	2	3
3.	Writing business letters	26	15	19	15	0.42	0.653	4	3
23.	English for agreements	10	31	25	9	0.42	0.653	3	3
22.	Talking about product improvement	16	24	29	6	0.56	0.333	2	3
2.	Telephoning	9	31	34	1	0.62	0.242	2	3
15.	Practise explaining business terms in English	2	6	34	33	0.00	46.413	2	2
7.	Talking about taxes	3	6	27	39	0.00	43.320	1	1
6.	Talking about innovations in entrepreneurship	5	9	22	39	0.00	29.453	1	1
14.	Learning to make notes when listening to a speaking person	14	2	45	14	0.00	24.653	2	2
18.	Discussing a business plan	5	13	34	23	0.00	20.280	2	2
10.	Talking about currency transactions	6	15	36	18	0.00	14.520	2	2
29.	Discussing contemporary theories in management	14	10	42	9	0.00	9.720	2	2
16.	Learning how to make appointments	10	15	27	23	0.00	8.333	2	2
20.	Talking about money matters	4	23	28	20	0.02	5.880	2	2
25.	Discussing corporate policy	15	13	28	19	0.03	4.813	2	2

Nr.	Course content components	Rating:4- the highest; 1- lowest				p-value	Chi-square	M _o	M _e
		4	3	2	1				
		Number of answers							
24.	Learning how to interview in English	3	26	33	13	0.05	3.853	2	2
27.	Talking about product development	8	25	28	14	0.30	1.08	2	2
1.	Talking to clients/ dealing with foreign visitors to the office	16	18	39	2	0.42	0.653	2	2
26.	Discussing company benefits	23	12	36	4	0.56	0.333	2	2

Using the chi-square test χ^2 , the significance level p of the difference between the highest and lowest ratings was determined (Preacher, K. J., 2001). The results of the questionnaire show that most students in their professional English course would like to learn how to deal with customers, give presentations in English, learning English skills needed to participate in business meetings, talking about job and professional duties, learning to describe their company, reading business letters, and learning how to negotiate in English, listening to the news and visiting foreign companies.

Comparing the results of the findings obtained in the interview and the questionnaires, and focusing on the highest rankings, it can be noticed that there are several common coinciding aspects. All groups of respondents highlighted the need for actual experience and practicing situations related to everyday working duties performance in English. All groups of respondents mentioned giving presentations, taking part in meetings and negotiations as vitally important skills for the specialist in business administration, see Table 6 below.

Table 6

The most important skills and abilities the specialist in business administration has to acquire in the professional English language course (opinions of all respondents summarized)

According to business experts (5 respondents)	According to specialists in business administration (23 respondents)	According to future entrepreneurs (75 respondents)
<ul style="list-style-type: none"> •dealing with investors, •negotiating contracts, •participating in meetings, •giving presentations, •gathering information on the market, •studying laws of a foreign country, •reading news and articles related to entrepreneurship, •dealing with complaints, •writing business letters, •discussing general interest subjects in the foreign language such as hobbies, movies, travel, etc. •being well-informed about the latest news and being able to present personal opinion, •grammar accuracy and pronunciation, •being aware of cultural differences. 	<ul style="list-style-type: none"> •business meetings, •networking, •negotiating contracts and deals, •giving presentations, •business letter writing, •reading and translating articles related to job, •social talks with foreign colleagues, •dealing with complaints, •placing and receiving an order, •phone calls, •business trips, •using professional vocabulary, terminology, business expressions, •orienting in the foreign language cultural aspects, •expressing ideas clearly in English. 	<ul style="list-style-type: none"> •dealing with customers, •giving presentations in English, •taking part in business meetings, •talking about job and professional duties, •learning to describe their company, •reading business letters, •negotiating, •listening to the news, •visiting foreign companies.

Consequently, Latvian specialists in business administration most often have to give presentations, take part in meetings and negotiations using the English language. Taking into account the expectations of all the respondents, three modules titled Presentations, Meetings and Negotiations are developed and implemented in the professional English course in business administration studies.

The fifth stage of the empirical research: determining student English language level

During the 5th stage of the research the author focuses on determining student English language level at the beginning of the studies. In order to determine student common English language level at the beginning of the studies in LLU (Latvia University of Life Sciences and Technologies) and BIA (Baltic International Academy), the Enrollment Commission available

information in these HEI was summarized about matriculated students' secondary school centralized examination results from year 2015 to year 2017. Vertical axis shows the number of students with a definite levels of English knowledge and horizontal axis depicts the study year. LLU student English CE results are shown in Figure 6 below.

Fig. 6. LLU student CE results (on the period from 2015 to 2017, according to LLU enrollment commission protocols)
(Source: author’s design)

BIA student English CE results are shown in Figure 7 below. Vertical axis shows the number of students with a definite levels of English knowledge and horizontal axis depicts the study year.

Fig. 7. BIA student CE results (on the period from 2015 to 2017, according to BIA enrollment commission protocols)
(Source: author's design)

According to the summarized information centralized examination results remain very similar within the period of three consecutive years. The majority of the 1st year students who enrolled LLU, average 50% and 32%, and BIA average 46% and 36% had B1 and B2 level correspondingly. The minority of the 1st year students who enrolled LLU, average 2%, and BIA, average 2% had C1 level.

Comparing two HEI matriculated students centralized examination results with the results of centralized examination in whole Latvia on the period from year 2015 to year 2017 (see Figure 8 below) it can be observed that the major difference is between the proportion of level A2. Common English centralized examination average results on the period of three years in Latvia show (see fig. 10 below) that 25% of Latvian secondary school graduates had Level A2, while the proportion of LLU matriculated students who had Level A2 was 15%, and the proportion of the students who enrolled BIA with level A2 was 16% of the total number of matriculated students.

Fig. 8. English CE results in Latvia (on the period from 2015 to 2017, according to VISC)
(Source: author's design)

The information about English CE results in LLU, BIA and the whole country on the period from 2015 to 2017 is summarized in Table 7 below.

Table 7

Common English CE results in LLU, BIA and total in Latvia

LLU 2015 - 202 students	BIA 2015 - 103 students	Total in Latvia 2015 – 15695 students
A2- 33 (16 %) B1-98(49 %) B2- 67 (33 %) C1- 4 (2%)	A2-25 (24 %) B1-49(48 %) B2- 28 (27 %) C1-1 (1 %)	A2- 3964 (26 %) B1-6626 (43 %) B2- 4678 (30 %) C1- 109 (1%)
LLU 2016 - 193 students	BIA 2016 - 98 students	Total in Latvia 2016 – 13626 students
A2- 17 (9 %) B1-106(55 %) B2- 64 (33 %) C1- 6 (3 %)	A2- 9 (9 %) B1-49(50%) B2- 37 (38 %) C1- 3 (3 %)	A2- 4031 (30 %) B1-5681(41 %) B2- 3806 (28 %) C1- 108 (1 %)
LLU 2017 - 206 students	BIA 2017 - 101 students	Total Latvia 2017 – 12906 students
A2- 42 (20 %) B1-97(47 %) B2- 64 (31 %) C1- 3 (2 %)	A2-15 (15 %) B1-41(41 %) B2- 43 (42 %) C1- 2 (2 %)	A2- 2627 (20 %) B1-5084 (40 %) B2-4949 (38 %) C1- 246 (2 %)
LLU: Average for the period of 3 years	BIA: Average for the period of 3 years	Latvia: Average for the period of 3 years
A2- 92 (15 %) B1-301(50 %) B2- 195 (33 %) C1- 13 (2 %)	A2- 49 (16 %) B1-139(46 %) B2- 108 (36 %) C1- 6 (2 %)	A2- 10622 (25 %) B1-17391(42 %) B2-13433 (32 %) C1- 463 (1 %)

Average results for the period of three study years from 2015-2017 in LLU, BIA and in the whole country indicate that the majority of students entering the first year of HEI have B1 and B2 level. Thus, the author has come to the conclusion that the professional English course target population mostly has B1-B2 levels.

All primary data collected in needs analysis of the present empirical research were taken into account in the development of the professional English course. Target students of this course are future entrepreneurs who plan to work in Latvian and international business context and need to be able to use English in everyday work situations.

3.2. Defining the goals and objectives of the professional English course and its content selection

On the basis of the primary data collected in the interview questionnaires, involving business experts, business administration specialists and students of business administration, in accordance with the level of the

English language and taking into account own pedagogical experience, the researcher has defined the main goal and objectives of the course. The main goal of the professional English course in business administration studies in HEI is the development of professional English language competence.

The objectives of the course are to provide the learners with:

- a transformative learning course, which is active, learner-centered, and involves personal experience, critical reflection and rational discourse, as well as presents opportunities for self-improvement, development of autonomy and meaningful learning that is transferable to student future work life;
- real-life cases and communicative situations related to their future job duty performance in English: negotiating, giving presentations, participating in meetings using English;
- professional vocabulary, terminology, business expressions, that are necessary for the performance of tasks.

Having identified the main goal and objectives of the professional English course, the author of the present research was involved in the process of content selection. The teacher concluded that the professional English course for the students of business administration should include:

- general English knowledge and skills;
- the academic/scientific English basic knowledge;
- business English skills; business vocabulary, terminology and job-related English language skills and knowledge.

In order to improve student general English language knowledge and skills within the course, the teacher included various tasks aimed at reading, listening, writing and conversational skills' development so that the students could express their opinion and take part in social topics' discussion related to hobbies, travelling, daily life, etc.

Introduction of Academic English into the professional English course content derived from the academic environment and the necessity of academic English skills acquisition and development in higher education study process. These included: public speaking, preparing presentations, giving definitions, argumentation, etc.

The need to include business English knowledge and skills and to develop them in the professional English course content derived from the academic and professional settings of an entrepreneurial activity. Following the defined main goal and objectives, and the results of the needs analysis, the teacher concluded that the course content should address professional English communication in business meetings, negotiations and presentations. Therefore, the course content was organized around three case study modules titled Presentations, Meetings and Negotiations introduced throughout the study year.

The modules were meant to reflect realistic cases in business context, they provided the students with an opportunity to experience such professional

English language situations as participation in business meetings and communicating with the aim of reaching a mutually beneficial agreement for a company, negotiating contracts and deals, giving presentations and sharing information to promote a product or services, as well as various business letter writing.

The cases and various case-based activities introduced in the modules presented a problematic business situation that the students had to deal with: to analyze a problem situation, discuss it, propose their own ideas on how to solve it and make decisions in groups.

In terms of proficiency level, the professional English course materials were designed for B1-B2 levels of English, according to the results of the centralized exam placement levels discussed above in this chapter.

3.3. The implementation of the transformative case study model for the development of professional English competence, experimental data collection

Having investigated and analyzed the theoretical background of transformative learning and the case study method the author of the research began to develop the transformative case study model for the development of professional English competence of business administration students. During several study years the author has been involved in the process of the created model's implementation, evaluation and improvement in the professional English course in business administration studies in Baltic International Academy. The transformative case study model for the development of future entrepreneurs' competences in higher education is presented below in Figure 9.

Fig. 9. The transformative case study model

(Source: author's design)

The transformative case study model consisting of three modules was used in the professional English course to develop the dominant professional English language competences: critical thinking, collaboration, creativity and innovation, life-long learning, entrepreneurship, business management, personal management, linguistic, interpersonal, pragmatic and strategic.

Experimental data were collected by carrying out a number of studies undertaken during the 6th-10th stages of the research in order to determine the transformative case study model's impact on student professional English competence development.

6th (2015-2018) stage of the research focuses on the pedagogical experiment and unstructured observation in Baltic International Academy involving 107 students of business administration with the aim to develop professional English competence.

7th stage of the research (2015-2018) focuses on student assessment of professional English competence development in participation in transformative case study modules within the framework of the professional English course. The results were obtained after student participation in the professional English course in: 1) teacher assesment of professional English competence development; 2) student professional English competence self-evaluation; 3) student summative assessment after the course.

8th stage of the research (2017-2018) focuses on defining the changes in student professional English language competence assessments during the pedagogical experiment. The results were obtained using data mathematical processing involving an experimental group of students (21 1st year business administration students in BIA)

9th stage of the research (2014-2018) examined student opinion on the case study method impact on professional English acquisition, involving 73 students in a questionnaire.

10th stage (2015-2019) examined whether the professional English course promoted transformative learning, involving 67 students in a questionnaire.

The stages 6th-10th of the empirical research are described below.

The 6th stage of the empirical research: pedagogical experiment

The 6th stage of the research focuses on the process of involving the students of business administration in the professional English course, emphasizing the significance of communicative techniques, teaching vocabulary and the role of the teacher. 107 1st year students of Baltic International Academy studying in business administration programme during three consecutive study years, six groups of students: 2015-2016 study year - 37 students (2 groups), 2016-2017 study year - 48 students (2 groups), 2017-2018 study year - 22 students (2 groups) took part in the experiment: they were involved in transformative case study modules within the professional English course with the aim to develop professional English competence.

The professional English course was divided into three modules titled Negotiations, Meetings and Presentations where the students were assigned a case, which they studied individually, discussed in pairs and small groups, studied vocabulary and professional terminology, were involved in various activities related to a case: discussions, roleplays, simulations; then they were assessed, reflected on their work and the work of their peers, and presented their self-evaluation.

The case study process involved several stages as it could not be implemented in only one lesson's time frames. The process of case study implementation included:

- 1) preparation: where the students got acquainted with the method and where all kinds of pre-teaching took place;
- 2) individual case study: where each student was reading and analysing the case individually;
- 3) group case study: where the case study ran in small groups including sharing with opinions, discussions, problem solving;
- 4) group presentations and whole class discussion: where groups shared with their findings, and finally
- 5) reflection and integration: where all participants reflected on the case, evaluated themselves and their peers' work as well as got feedback from other students and the teacher and integrated the knowledge into the future studying.

In order to enhance the case study method and promote student interaction, the teacher applied a number of communicative techniques within the modules: role-play, simulations, discussions and oral presentations. The techniques used in three modules are summarised in Table 8 below.

Table 8

Communicative techniques used in the case study modules

Case study modules	Communicative techniques involved
Module 1 Negotiations	<p>Roleplay: asking the manager for the pay raise, for a day off, resolving a conflict in a department, negotiating a discount;</p> <p>Simulation: At a travel agent's, dealing with a customer's complaint about a holiday;</p> <p>Discussion: brainstorming the reasons for negotiations, creating a list of skills necessary for negotiations, commenting on the golden rules to successful negotiations, answering open ended questions about negotiations, sharing with experience, giving the definition of the term collaborative negotiations; commenting on and interpreting body language, predicting the outcomes of the negotiations of the case;</p>
Module 2 Meetings	<p>Roleplay: participating in a meeting as a chairperson and attendees</p> <p>Simulation: voting on the staff picnic;</p> <p>Discussion: brainstorming the components of an effective meeting; discussion of the case: 'a meeting in a tour company'; commenting on how the manager holds the meeting and how the staff participate;</p> <p>Presentation: informing the rest of the class with group ideas and decisions about the case SOS PC</p>
Module 3 Presentations	<p>Discussion: sharing with experience in giving presentations, commenting on the most important factors of a successful presentation, brainstorming about the common problems; discussing the case: presentation about smart money management</p> <p>Presentation: giving a presentation about a company, a job, a successful entrepreneur.</p>

Using the case study modules in the professional English course the teacher introduced unfamiliar vocabulary, specific expressions and business-related terms to the learners before assigning a case, to avoid spending a large amount of time on translation and explanation of new words and interfering in the process of student communication. Therefore, teaching vocabulary was considered a vital aspect in the application of the case study modules particularly during the pre-case stage while the learners were preparing to the case analysis. In order to provide necessary vocabulary and pre-teach the specific language the teacher developed vocabulary lists for each module. The words and expressions in the lists were presented with a sentence highlighting their meaning.

The teacher's traditional role in the case-based professional English

course changed significantly. The learning was based on students’ active participation in the case study process and transformation of knowledge rather than its transmission from the teacher.

Using CSM it was very important that the teacher’s guidance was not too obvious and the learners felt an absence of absolute control from the teacher. Therefore, the teacher was not overly involved in student discussion of the case and avoided guiding all the students in the same direction. It was vital to allow the students to take the ownership of the case, make their own conclusions and question things differently, otherwise they would understand there was only one correct way to solve the problem.

In order to ensure supportive, emotional, collaborative and creative atmosphere in the classroom the teacher involved the students in various enjoyable interactive case-based tasks such as discussions, role-plays, simulations, presentations. The teacher encouraged and motivated the students during all learning process because only having a certain amount of support the learners were able to work on a case properly and the level of motivation remained high.

As it has been already discussed above, the case study method involved several main stages. While both the teacher and the student started with the same information, their roles were clearly different in each of these stages, as shown in Table 9. When using CSM the teacher combined several roles encouraging students and guiding them during all the case study process. It was important to take the right role at various stages of the case study.

Table 9

Teacher and student roles in case study

Case study stage	Teacher’s role	Student’s role
Preparation	<ul style="list-style-type: none"> •explaining the essence of the case study method; •providing the students with the case goals; •suggesting methods for dealing with case-based tasks; •introducing new vocabulary and grammar structures so that the students could respond to the problems presented in the case-based tasks; •assigning readings; •encouraging students to refer to websites/attend a library for additional reading resources and contextual information; 	<ul style="list-style-type: none"> • getting acquainted with the case study method; • getting acquainted with a case aims and assignments; • preparing individually and reading the case several times;

Case study stage	Teacher's role	Student's role
Group and whole class discussion	<ul style="list-style-type: none"> •presenting guidelines for group work and setting up the rules for discussion etiquette; •involving students in group work, giving enough time to understand the case facts, analyze them, discuss and complete their assignments; •supporting the discussion by providing unknown words, expressions; •providing students with a list of important case aspects to mention in discussion; •carefully observing discussion; •leading and monitoring case discussion unobtrusively; 	<ul style="list-style-type: none"> • discussing case in small groups; • asking questions regarded case;
Reflection	<ul style="list-style-type: none"> •reviewing small group and whole class discussion; •giving feedback; •evaluating student participation; •explaining mistakes, •commenting on students progress; •evaluating and updating materials; 	<ul style="list-style-type: none"> • comparing personal and peers' analysis; • engaging in self- and peer assesement.

Participating in transformative case study modules the students of business administration developed professional English language competence's components: critical thinking, collaboration, creativity and innovation, life-long learning, entrepreneurship, business management, personal management, linguistic, interpersonal, pragmatic and strategic competences. Table 10 below demonstrates the framework for the development of professional English competence through participation in transformative case study modules.

Table 10

The framework for the development of professional English competence in transformative case study modules

Professional English language competence components	Participation in case study modules	Transformative Learning indicators
Critical thinking Collaboration Creativity&Innovation Life-long learning Entrepreneurship Business management Personal management Linguistic Interpersonal Pragmatic Strategic	Module 1: Negotiations Module 2: Meetings Module 3: Presentations	critical examination of a 'dilemma'; task-oriented problem solving; high level cognitive learning: information analysis, synthesis, evaluation; collaborative learning; trying out new roles; emotional, experiential, active, communicative and self-directed learning; theory connected to practice; reflection, self-evaluation, peer assessment; interdisciplinarity.

Following is the description of the ways of how the researcher approached professional English language competence components' development by involving the students of business administration in the transformative case study modules.

Critical thinking competence development in transformative case study modules

Case study modules provided the students with the opportunity to enhance critical thinking through all case study phases (individual work, group work and the whole class activities) where they acquired new knowledge and applied it in discussion and analysis of a case/problem. In different phases of the case, students developed critical thinking competence through involvement in high order thinking processes. Critical thinking levels involved knowledge and comprehension, application, analysis and evaluation, synthesis, creation and reflection. The summarized and listed in Table 11 below procedures describe how the case study phases involved the students in application of critical thinking competence's components development on various levels.

Table 11

Critical thinking competence development

Case study phases	Critical thinking levels	Procedures of critical thinking competence application in case study
Individual work	Knowledge and comprehension	<ul style="list-style-type: none"> • reading the case scenario; • defining the central problem of the case; • identifying underlying facts and assumptions; • learning new vocabulary and expressions; • gathering relevant information, knowledge; • formulating questions; • identifying business concepts involved in the case; • breaking down the case into constituent parts; • filling in the missing information; • retelling case information into one's own words; • problem situation comprehension;
Group work	Application, analysis and evaluation	<ul style="list-style-type: none"> • discussing and analyzing the problem situation with other students in small groups; • interpreting and explaining the problem; • questioning and exchanging with information about the case; • differentiating similarities and differences in various opinions on the case; • organizing the case study; • analyzing and evaluating the components of the case and their interactions; • establishing criteria to evaluate alternate solutions and evaluating information from multiple perspectives; • assessing the validity and relevance of information, knowledge, sources; • criticizing perspectives and assumptions; • defending arguments, using evidence to support arguments; • assessing strength and weaknesses of options; • drawing conclusions;

Case study phases	Critical thinking levels	Procedures of critical thinking competence application in case study
Whole-class activities	Synthesis, creation and reflection	<ul style="list-style-type: none"> • developing strategies or action plan; • linking data, knowledge, and insight together from various disciplines; • presenting the results of the case obtained in small groups and discussing the case as a whole-class activity; • putting the results of all small groups together to form a common result; • discovering/creating new approaches how to deal with a problem; • constructing new knowledge or perspectives; • engagement in self-reflection; • engagement in self- and peer assesement; • applying decisions and conclusions; • transferring newly acquired knowledge into new situations.

Collaboration competence development in transformative case study modules

The necessity of collaboration in the case study arose from the fact the tasks were too complex and rigorous and had too many pieces to complete individually. Working on the case involved the students in active interaction and collaboration with others to achieve a common goal – to learn together and to solve the problem of the case. Collaboration competence development process is summarised in Table 12 below.

Table 12

Collaboration competence development

Collaboration competence indicators	Transformative case study modules' activities promoting collaborative competence
<ul style="list-style-type: none"> •gaining new knowledge from other participants, exchange of views and experience with other team members; 	<ul style="list-style-type: none"> •discussion of case introductory questions in small groups and sharing with experience in negotiating, taking part meetings and giving presentations; •defining business concepts and terms' in small groups; •brainstorming about the secrets of success in negotiations, meetings and presentations;

<ul style="list-style-type: none"> •working toward a team's common mutual goal; defending opinions; clarifying understanding; synthesizing information; 	<ul style="list-style-type: none"> •discussion in small groups about the rules on how to prepare to negotiate, to take part in a meeting and give a presentation; drawing up a list of rules (students write questions to ask themselves to prepare thoroughly), compare the results with other groups;
<ul style="list-style-type: none"> •reliability and accountability; •being active and helpful, bringing personal contribution to the group work; 	<ul style="list-style-type: none"> •in small groups, students study the case dividing the task of each member of the group, conducting an individual study, share with the findings obtained, offer a solution to the problem; all group members comment, agree or disagree with it, synthesize all information and negotiate the final result; afterwards the group's results are compared with the whole class;
<ul style="list-style-type: none"> •being able to resolve conflicts; ability to negotiate; listening carefully and patiently to understand others' interests and opinions; accepting other ideas; •nurturing positive working relationships and making compromises; •supporting others to achieve a common goal, understanding mutual dependence; 	<ul style="list-style-type: none"> •students read their instructional cards and act out a role-play with different goals (negotiating pay rise, a discount, a day off) using new vocabulary; students use polite phrases, listen carefully and patiently, seek a mutually acceptable agreement and find a compromise;
<ul style="list-style-type: none"> •encouraging team members to contribute their perspectives, skills or knowledge. 	<ul style="list-style-type: none"> •students assess their small group work and the work of peers, giving positive feedback, criticizing, encouraging to work actively.

Creativity and innovation competence development in transformative case study modules

Case study modules presented the students with a wide range of opportunities and freedom to express their unique creative identity. The teacher assigned cases where there was no single possible answer and the students were encouraged to think differently, use their imagination and resourcefulness and come up with original ideas for the purpose of solving problems. Various activities aimed to develop student creative and innovative thinking are summarized in Table 13 below.

Table 13

Creativity and innovation competence development

Creativity and innovation competence indicators	Transformative case study modules' activities promoting creativity and innovation
<ul style="list-style-type: none"> ●seeking new unobvious perspectives and opportunities in business environment; ●solving problems in an innovative, non-traditional, original way; ●combining materials or resources in order to create something new; 	<ul style="list-style-type: none"> ●brainstorming and brainwriting ways how to solve a case; ●predicting the outcome of the case; ●discussion: how to stay ahead of competitors ●discussing factors of a successful presentation, meeting, negotiations; ●presenting multiple solutions of the case; ●developing a list of suggestions for the main character of the case;
<ul style="list-style-type: none"> ●experimenting with new ideas and roles; ●being flexible in communication with different people in various circumstances; 	<ul style="list-style-type: none"> ●acting out new situations, trying out new roles in roleplays, simulations; ●using new language;
<ul style="list-style-type: none"> ●coming up with original ideas to improve business procedures; 	<ul style="list-style-type: none"> ●answering open-ended questions about the case: What if...? Is there a better way....? How could you improve...?
<ul style="list-style-type: none"> ●exploring multiple perspectives; ●ability to create new ideas in collaboration; ●evaluating and adjusting ideas or innovations to suit the goal of the case study; 	<ul style="list-style-type: none"> ●interacting in groups on the case;
<ul style="list-style-type: none"> ●combining ideas, materials and resources in an original way to create a common product; ●the ability to adjust the foreign language to different purposes, addressees, and situations; ●presenting ideas and demonstrating the confidence to implement innovative ideas; ●exploring and elaborating on ideas and materials to create a presentation; 	<ul style="list-style-type: none"> ●presentation of the results of the group case study to the whole class;

<ul style="list-style-type: none"> • demonstrating initiative, resourcefulness when transforming ideas into products or services; • search for competitiveness opportunities • using imagination, experimenting; • using humour. 	<ul style="list-style-type: none"> • creating an innovative product/service and giving a presentation about it; • creating an advertisement to stay ahead of competitors and keep up with the latest business trends; • video creation: ‘successful presentation of the product’, followed up by a discussion on: what are the effective strategies of the presentation) • video creation ‘unsuccessful presentation’, discussion of the mistakes.
--	--

Life-long learning competence development in transformative case study modules

Working on the case study modules required the students to become more self-directed, autonomous and responsible for their learning. Case studies provided an opportunity for students to set up their learning goals, monitor and control their activities, and evaluate their learning outcomes. Independence, self-directedness and responsibility for their own learning contributed to lifelong learning competence development. Life-long learning competence’s development process is summarized in Table 14 below.

Table 14

Life-long learning competence development

Life-long learning competence indicators	Transformative case study modules’ activities promoting life-long learning
• experimenting with new ways to learn;	• participating in case study, collaborative work, research based tasks, role-play, simulations;
• learning from others;	• discussion about a case and sharing with views, experience, knowledge, information; • discussing the stories of success; discussion on how to be successful in the world of business;

<ul style="list-style-type: none"> •active engagement in the learning process; •developing learner autonomy; •seeking out opportunities that support personal, learning or career goals; •approaching challenge as an opportunity to grow and improve; •constant assessment of information; 	<ul style="list-style-type: none"> •active participation in discussion, problem solving, making decisions, collaborating, giving presentations in the case study modules; •students are active, self-directed and responsible for their learning, they manage the case study process themselves: they set goals, create action plans, set deadlines, identify appropriate learning strategies; •since self-reflection is an integral part of the case study, students monitor and assess how they learn, think, and solve problems, and make adjustments when necessary; •students use their individual learning strategies, e.g. concept mapping, identifying the main idea, reading for gist, reading for details, summarizing, etc. to attain their learning goals; •students make maximum use of existing knowledge; ask questions to identify knowledge or information gaps and set individual learning goals to address those gaps; students access, apply, and evaluate appropriate resources, including peers and teachers;
<ul style="list-style-type: none"> •reflection on learning. 	<ul style="list-style-type: none"> •summary of the concepts learned in the case study, discussion on how this new knowledge will be used in future; •self-evaluation; •assessing peers.

Entrepreneurship competence development in transformative case study modules

In order to promote entrepreneurship competence, the students were required to participate in a number of real entrepreneurial problem-based activities in the case study modules. These activities are summarized in Table 15.

Table 15

Entrepreneurship competence development

Entrepreneurship competence indicators	Transformative case study modules' activities promoting entrepreneurship competence
<ul style="list-style-type: none"> • a sense of initiative and interest in entrepreneurship; • thinking outside the box; • an ability to accept responsibility for making decisions; 	<ul style="list-style-type: none"> • answering questions about entrepreneurship in small groups, whole class discussion, sharing with experience, defending opinions;
<ul style="list-style-type: none"> • an ability to turn ideas into action; competitiveness; 	<ul style="list-style-type: none"> • watching a part from the 'Dragon's Den' TV series, predicting investment opportunities, presenting the advantages and disadvantages of the product/service; • discussing success stories;

Entrepreneurship competence indicators	Transformative case study modules' activities promoting entrepreneurship competence
<ul style="list-style-type: none"> • self-confidence, assessing risk, decision-making; 	<ul style="list-style-type: none"> • solving a case problem in groups, making decisions, predicting and assessing the consequences of suggested alternatives;
<ul style="list-style-type: none"> • demonstrating effective communication, working together and co-operating with others to develop ideas and turn them into action; 	<ul style="list-style-type: none"> • taking the active, leading role in group work; • being a decision-maker in the case study; • gathering and managing the resources that are necessary for the case study; • working on a case collaboratively, where every member of the group is important as they bring personal contribution to the common work; • identifying needs and challenges that need to be met; networking, negotiating, persuading each other, solving conflicts and building a context of cooperation and trust; • reflecting on both success and failure in learning, reflection on own and peers' work, drawing conclusions;
<ul style="list-style-type: none"> • identifying goods or services customers want, perceiving unmet consumer needs; 	<ul style="list-style-type: none"> • creating a product or service and giving the presentation about it; • advertising own product.

Business management competence development in transformative case study modules

Taking part in the transformative case study modules the students learned theoretical and practical aspects of the business sphere and they were provided with environment for business administration training. Students played the role of a business manager and engaged in real-world situations where they were responsible for solving various business problems and making decisions. Transformative case study modules involved the students in practicing business presentations, meetings and negotiations in English. Table 16 below summarizes activities promoting business management competence.

Table 16

Business management competence development

Business management competence indicators	Transformative case study modules' activities promoting business management competence
<ul style="list-style-type: none"> • acquisition of knowledge and skills of various integrated aspects of business administration in theory and practice; • developing spoken and written communication skills; • following different business ethics concepts, such as stakeholders, social responsibility, sustainability; • employability/employing people; 	<p>learning useful phrases, vocabulary, skills, techniques and tactics, business etiquette tips and applying the knowledge in the following communicative business English situations within the case study modules:</p> <ul style="list-style-type: none"> • practicing socializing, relationship-building; • conducting a job interview; • writing business documents: letters, e-mails, CV, letter of application, notice, agenda, minutes of a meeting; • bargaining; • persuading potential clients; • negotiating with partners; • taking part in meetings; • giving presentations;
<ul style="list-style-type: none"> • learning from others; • participating in/leading team work; • setting up, managing and improving a business activity; 	<p>discussion and sharing with opinions, experience and knowledge on the following topics:</p> <ul style="list-style-type: none"> • advantages and disadvantages of future job; • the role of entrepreneurship in society: what it means to become an owner of a business; • dealing with complaints; • the importance of building relationships with customers and partners; • reasons for business negotiating; • skills necessary in the negotiating process; • how to prepare for negotiations, principles of negotiation process; • the most important factors of an effective presentation;
<ul style="list-style-type: none"> • conducting research related to business; • finding out best practice, identifying opportunities that are not obvious to others; • networking skills, which can provide access to information, expertise, collaboration; 	<ul style="list-style-type: none"> • research on stories of business success, group work; • writing a narrative about an entrepreneur's life and achievements; • preparing and giving a presentation about a company including information about its goals, products / services, size, employees, activities, problems and strengths in the market;

Business management competence indicators	Transformative case study modules' activities promoting business management competence
<ul style="list-style-type: none"> • organizational and management skills; 	<ul style="list-style-type: none"> • practicing holding a meeting keeping to the structure: 1) opening the meeting; 2) following the agenda: discussion, watching the time, voting, decision making; 3) closing the meeting, reminders, etc.;
<ul style="list-style-type: none"> • possessing computer and IT skills 	<ul style="list-style-type: none"> • a discussion on the most useful business links and free digital solutions for businesses; • usage of computer skills, multimedia to prepare a presentation.

Personal management competence development in transformative case study modules

The students developed their personal management competence by being involved in all aspects of case study learning process. The case-based tasks were administered and controlled by the students themselves, they prepared at home and selected the sources necessary for the work on a case, researched the relevant information, set up their goals and objectives to meet these goals, initiated discussions in class, shared responsibilities, assessed themselves.

Personal management competence development process is summarized in Table 17.

Table 17

Personal management competence development

Personal management competence indicators	Activities in transformative case study modules developing personal management competence
<ul style="list-style-type: none"> •an ability to set the goals which have importance in business and are compatible with personal values; •confidence, self-esteem and a sense of personal identity; •creative thinking, trying different ways to deal with issues; 	<ul style="list-style-type: none"> • negotiating a pay rise with the employer/company owner, preparing to present the problem to the management in a way to persuade them pay more, mentioning own strengths and achievements, setting goals and objectives to be reached in the negotiation process, anticipating goals of the opposition; • evaluating and coming up with various alternatives to the main goals and objectives;
<ul style="list-style-type: none"> •self-awareness and coping with stress and emotions; 	<ul style="list-style-type: none"> • giving presentations for big audience; • taking on the responsibility of leading the meeting; • negotiation with the boss;

Personal management competence indicators	Activities in transformative case study modules developing personal management competence
<ul style="list-style-type: none"> • organisational skills; • sense of responsibility; 	<ul style="list-style-type: none"> • trying the leading role of the chairperson of the meeting: organizing the meeting by keeping it centred on the items as they appear on the agenda, following all the issues, summarizing opinions and suggestions, making decisions, and closing the meeting;
<ul style="list-style-type: none"> • developing a set of values, beliefs and moral principles; 	<ul style="list-style-type: none"> • discussing the business term collaborative negotiation and contrasting it to competitive collaboration; • discussing such dishonest practices in negotiations as lying, manipulation, intimidation and bribery; discussing their consequences;
<ul style="list-style-type: none"> • an ability to manage personal education, setting realistic goals, monitoring performance and progress; • evaluating personal strengths and weaknesses; 	<ul style="list-style-type: none"> • students are actively involved in assessing their own progress, strengths and weaknesses, they are reflecting on case study performance, self-correcting; discussing what should be improved and set new learning goals; • getting feedback from the teacher and peers;
<ul style="list-style-type: none"> • flexibility when circumstances change, adapting to different contexts; 	<ul style="list-style-type: none"> • dealing with tricky questions during the meetings, negotiations and presentations; • running out of time due to an unexpected problem or circumstance (e.g. an important figure is missing in the handouts – offering a brief explanation of the figure, etc.);
<ul style="list-style-type: none"> • trying different roles, the capacity to place oneself in another's position. 	<p>engagement in various situations (role-plays, simulations) and trying the role of:</p> <ul style="list-style-type: none"> • the manager of the department who has to: persuade staff to work long hours to fill a very important order; deal with a complaint; fire an employee; • an employee asking the boss for the pay rise.

Linguistic competence development in transformative case study modules

In the professional English course, the case study modules also provided the students with a wide range of opportunities for valuable language practice. Various language skills and abilities were developing when the students applied the professional foreign language they learned in real life business situations within the case study modules. Linguistic competence development process is summarized in Table 18 below.

Linguistic competence development

Linguistic competence indicators	Developing linguistic competence in case study modules	Activities in transformative case study modules promoting linguistic competence
<ul style="list-style-type: none"> •ability to formulate and express ideas correctly and precisely in professional communicative situations; •possessing knowledge and the ability to use general and professional lexicon in a certain professional communicative situation; •possessing knowledge and the ability to use grammar structures effectively in a certain professional communicative situation. 	<ul style="list-style-type: none"> •developing language skills: reading, listening, speaking, writing; •learning general and professional vocabulary; •useful expressions, key phrases and strategies for use in such professional business communicative situations as giving presentations, participating in meetings, negotiating with partners; •learning grammar rules and applying them in generating correct and meaningful sentences. 	<p>listening and speaking skills development: classroom discussion, brainstorming, role play, simulation, debating, presenting advantages/disadvantages, making suggestions, giving definitions/examples, paraphrasing;</p> <p>reading skills improvement: •reading the case scenario, learning reading strategies: scanning, skimming, detailed reading, researching business terms and concepts searching for the information on the net and textbooks;</p> <p>writing skills development: •writing discussion notes during a meeting class and summarizing them; •writing the list of objectives, emails, agenda, minutes, a letter of complaint, an e-mail, CV, letter of application.</p> <p>accuracy/grammar development tasks, learning the grammar rules and using them in communication: •learning conditionals: What would you do if? •learning defining relative clauses: An entrepreneur is.... •correction of mistakes in scripts, eliminating extra words; •learning different parts of speech and word formation principles: (employment-employ-employer-employee, etc); •feedback from the teacher on the language used, grammar mistakes made after the case study.</p> <p>fluency and pronunciation development tasks: •listening to authentic recordings, watching videos and imitating correct pronunciation; •identifying accents, pointing to the difference between British English and American English; •correcting peers' mispronunciation.</p>

Interpersonal competence development in transformative case study modules

Transformative case study modules created a framework for learning in which pairs and small groups of students had a wide range of opportunities to communicate and practice interpersonal skills. Working on a case study to reach the common goal, the students set up and sustained interpersonal relationships, learned how to get on well with their peers, work collaboratively and create in a group. Interpersonal competence development process is summarized in Table 19 below.

Table 19

Interpersonal competence development

Interpersonal competence indicators	Activities in transformative case study modules promoting interpersonal competence
<ul style="list-style-type: none"> • an ability to establish and maintain good mutual relationships and contacts with colleagues, partners and clients using an appropriate type of communication; • an ability and willingness to cooperate, which allows a team to work together over a common problem or purpose; 	<ul style="list-style-type: none"> • introducing yourself and learning about peers; • engagement in informal talks, discussing non-work topics such as family or weekend plans; • pair, group, team, whole class work, role play, simulations, discussion of different complicated communicative situations, relationship building tasks; • discussing the topic: healthy working relationships with colleagues • appreciating differences in groupwork and valuing others' views (everybody is responsible for personal contribution to the common result); • giving and getting respect, listening carefully when peers talk, showing tolerance;
<ul style="list-style-type: none"> • an ability to understand client and act with the client's best interest in mind; • an ability to understand other people feelings, empathy; 	<ul style="list-style-type: none"> • discussion and role-play: collaborative negotiating (win-win/mutual gain agreement) • apologizing, answering politely, showing interest and compassion, helping solve a problem, supporting and encouraging, discussing a common enemy, establishing trust;
<ul style="list-style-type: none"> • an ability to cope effectively with conflicts; 	<ul style="list-style-type: none"> • managing a conflict/issue in a positive way, reaching a compromise and coming to an agreement by changing others' opinion/decision through negotiation convincing, presenting facts (role-plays: negotiating job offer discussing salary, promotion opportunities, overtime; dealing with complaints);

Interpersonal competence indicators	Activities in transformative case study modules promoting interpersonal competence
<ul style="list-style-type: none"> • an ability to interpret emotional information, to understand how emotions combine and progress through relationship; 	<ul style="list-style-type: none"> • taking part in negotiations, meetings and presentations paying attention to own and the counterpart's body language: gestures, facial expression, posture; • learning to convey positive body language; learning to interpret body language, e.g. avoiding eye contact - lying; touching the face - nervousness, etc; discussion of positive body language;
<ul style="list-style-type: none"> • an ability to resolve conflicts, empathy and respect to others; • developing confidence in cooperative work; 	<ul style="list-style-type: none"> • trying out a role of an employee who works in a department with a lot of difficult people; suggesting the ways to resolve the situation; • listening carefully, offering the other party speak first respect and listen to what the opponent has to say; • trying to remain calm and pleasant even if the other party is displaying frustration or anger; • building relationship using a small talk while waiting for a meeting to start, discussing things unrelated to the meeting, such as weather, family, or weekend plans;
<ul style="list-style-type: none"> • an ability to understand relationships between people; 	<ul style="list-style-type: none"> • experiencing different types of relationships, personal: friends, peers; professional between employer and employee, business partners, an entrepreneur and a customer; learning: teacher and student;
<ul style="list-style-type: none"> • an ability to use technologies for effective communication. 	<ul style="list-style-type: none"> • communicating via e-mail, social networking sites, whatsapp, skype.

Pragmatic competence development in transformative case study modules

The case study modules promoted student pragmatic competence as they enhanced learners' understanding of what is acceptable and not acceptable in various professional contexts. Learning to understand other cultures was a very important part of the case study modules. Students learned to communicate properly and effectively with people from other cultural backgrounds to achieve their professional goals. Pragmatic competence development process is described in Table 20 below.

Table 20

Strategic competence development

Pragmatic competence indicators	Activities that promote pragmatic competence in transformative case study modules
<ul style="list-style-type: none"> •awareness and acceptance of cultural differences; •understanding of culture's influence on business, openness, and ability to function beyond stereotypes; •awareness of own culture's characteristics and peculiarities; 	<ul style="list-style-type: none"> •discussion of cultural differences, sharing experiences; •comparison of different cultures: individual research, giving presentation on intercultural differences in business, discussion in groups; •discovering cultural value in proverbs, discussing English proverbs and giving their Latvian equivalents; •description of Latvian culture, beliefs and traditions;
<ul style="list-style-type: none"> •the ability to avoid misunderstandings in communication; •the ability to use language for different purposes; 	<ul style="list-style-type: none"> •learning and practicing in communicative tasks expressions needed to: •give a presentation: greet audience, welcome, introduce yourself, get people's attention; •take part in negotiations and meetings: inform people, interrupt politely, express opinion, request information, agree, disagree;
<ul style="list-style-type: none"> •the ability to adapt language to meet the needs of the listener or situation; 	<ul style="list-style-type: none"> •choosing a more colloquial style in presentation to talk to colleagues; choosing more formal way of speaking with the employer (developing awareness that the bigger the social distance between the people in a communicative situation, the more politeness is required);
<ul style="list-style-type: none"> •the ability to notice and respond to the non-verbal aspects of language. 	<ul style="list-style-type: none"> •body language evaluation in presentation: discussion; learning to interpret own and partner's body language; learning and practicing to react appropriately to the other person's body language and mood.

Strategic competence development in transformative case study modules

Case study modules provided the students with an opportunity to develop their strategic competence learning various strategies and applying them in situations when they were unable to understand their peers, or failed to use a correct word or a grammar structure to express their ideas. Strategic competence development process is summarized in Table 21 below.

Strategic competence development

Strategic competence indicators	Transformative case study modules' activities promoting strategic competence
usage of different verbal and non-verbal strategies in order to overcome breakdowns in communication	<ul style="list-style-type: none"> ●learning the list of conversational strategies and applying it in case-based communicative tasks; ●watching authentic videos of meetings, presentations and negotiations and identifying strategies that the speakers use to compensate communication problems; applying the identified strategies in case-based tasks: <p>using compensatory strategies (in case of insufficient knowledge of vocabulary):</p> <ul style="list-style-type: none"> ●using paraphrase, description, giving examples; ●switching to the native language or literally translating from native language; ●using non-verbal resources: gestures, mime to make the meaning clearer; <p>using interactional strategies (in case of lack of comprehension between speakers):</p> <ul style="list-style-type: none"> ●asking others for help; ●negotiating meaning of a concept with peers; ●verbal and non-verbal expressions to show nonunderstanding; ●repetition, rephrasing of what has been said, confirmation, rejection; ●checking whether the other person understands what is meant, checking whether the peers are listening and whether they can hear what is being said; <p>using time-gaining strategies: fillers, hesitation devices, self and other-repetition;</p> <p>using self-monitoring strategies: self- correcting, self-rephrasing.</p>

The 7th stage of the empirical research: assesment of professional English language competence

The 7th stage of the research (2015-2018) focuses on student assessment of the professional English competence development in participation in transformative case study modules within the framework of the professional English course. In the end of the professional English course the development of professional English competence's constituent components: critical thinking, collaboration, creativity and innovation, lifelong learning, entrepreneurship, business management, personal management, linguistic, interpersonal, pragmatic and strategic competences. The results were obtained in: 1) teacher assessment of student professional English language competence development; 2) student professional English language competence self-evaluation; 3) summative assessment for the professional English course. 75 1st year students

of business administration in Baltic International Academy took part in all three types of assessment. The results of the teacher assessment are presented below in Table 22.

Table 22

Teacher assessment of student professional English language components' development

Nr.	Competence components	Teacher assessment					Non-parametric descriptive statistics		
		excellent (10)	very good (8-9)	good (6-7)	fair (4-5)	poor (1-3)			
		Rank					Mo	Me	A
		1	2	3	4	5			
		Date distribution, n=75							
	Critical thinking	10	27	32	6	0	3	3	4
	Collaboration	14	51	5	3	2	2	2	5
	Creativity and innovation	17	22	30	3	3	3	2	5
	Lifelong learning	35	14	14	12	0	1	2	4
	Entrepreneurship	28	23	18	6	0	1	2	4
	Business management	29	26	15	5	0	1	2	4
	Personal management	11	46	9	8	1	2	2	5
	Linguistic	3	23	38	11	0	3	3	4
	Interpersonal	2	48	19	4	2	2	2	5
	Pragmatic	9	37	24	3	2	2	2	5
	Strategic	5	39	26	4	1	2	2	5
Totally		163	356	230	65	11	-	-	-

Assessment very good (8-9) is domineering, which is statistically significantly different ($p < 0.00$). The professional English language competence's components Lifelong learning, Entrepreneurship, Business management have the highest assessments. The results of the teacher assessment show that all components of professional English language competence were promoted in the professional English course.

In the end of the professional English course the students also participated in self-evaluation of their professional English language competence constituent components' level of acquisition. The results obtained

in the student self-evaluation questionnaire are presented in Table 23 below.

Table 23

Student self-evaluation of professional English language competence development

Nr.	Competence components'	Student self-evaluation					Non-parametric descriptive statistics		
		excellent (10)	very good (8-9)	good (6-7)	fair (4-5)	poor (1-3)			
		Rank					M _o	M _e	A
		1	2	3	4	5			
		Date distribution, <i>n</i> =75							
1.	Critical thinking	8	36	25	5	1	2	2	5
2.	Collaboration	16	48	6	3	2	2	2	5
3.	Creativity and innovation	23	18	29	4	1	3	2	5
4.	Lifelong learning	29	18	15	13	0	1	2	4
5.	Entrepreneurship	31	23	17	4	0	1	2	4
6.	Business management	32	29	10	4	0	1	2	4
7.	Personal management	12	45	10	6	2	2	2	5
8.	Linguistic	6	19	40	10	0	2	3	4
9.	Interpersonal	5	42	16	9	3	2	2	5
10.	Pragmatic	5	44	23	2	1	2	2	5
11.	Strategic	7	39	15	12	3	2	1	5
Totally		174	361	206	72	13	-	-	-

As well as in the teacher evaluation, in student self-evaluation assessment 'very good' (8-9) is domineering, which is statistically significantly different ($p < 0.00$). Competence's components Lifelong learning, Entrepreneurship, Business management are the highest assessments. The results of the student self-assessment show that all components of professional English language competence were promoted in the professional English course.

Summative assessment included complete modules. After each module the students were required to take a test with the purpose to evaluate their achievements. A final grade was decided on the combination of all three modules' tests results in the end of the professional English course. The results are summarised in Figure 10 below.

Fig. 10. Student assessment for the professional English course in grades

The results of the student summative assessment (75 students were assessed) after the professional English course in grades show that 7 % of students (5 students) achieved excellent results and got the highest grade – 10, 24 % of students (18 students) were assessed as ‘very good’ and got grades 8 and 9, the majority of the students 57% (43 students) were assessed as ‘good’ and got grades 6 and 7; 12% of students (9 students) were assessed as ‘fair’ and got grades 5 and 4. No students were assessed as ‘poor’, nobody got 1-3 grades. Therefore, it can be concluded that all the students were successful in the professional English course.

The 8th stage of the empirical research: determination of changes in student assessment of professional English language competence during the pedagogical experiment

The 8th stage of the research (2017-2018) focuses on determination of changes in student assessment of professional English language competence during the pedagogical experiment. Two assessments of prospective entrepreneurs’ professional English language competence were obtained during the pedagogical experiment: the study course interim assessment (assessment for the first study term) and the study course final assessment (assessment for the whole study course). The students were assessed in grades. A selected

group of BIA 1st year business administration students, consisting of 21 participants took part in the experiment. Primary and secondary mathematical processing of data using SPSS 21.0 software was performed in order to determine the changes in the assessment of professional English language competence of the prospective entrepreneurs during the pedagogical experiment.

The following assessments were compared to identify changes:

- the results of English centralized examination (CE) the students had enrolling HEI (in the beginning of the pedagogical experiment);
- the results for the professional English study course in HEI (in the end of the pedagogical experiment). Descriptive statistics' results are summarized in Table 24.

**Experimental group participants' professional English language
competence dynamic assessment: pedagogical experiment descriptive
statistics results (n=21)**

Table 24

Nr.	Descriptive statistics indicators	Obtained values in professional English language competence assessments		
		English CE results (in the beginning of the experiment)	Interim assessment (in the middle of the experiment, for the 1st term)	Final assessment (in the end of the experiment, for the whole course)
1.	Min (minimum value)	4	3	4
2.	Max (maximum value)	9	10	10
3.	A (range)	5	7	6
4.	Me (median)	6	7	7
5.	Mo (mode)	6	7	6
6.	Σ (sum)	131	139	147

In order to test the proposed hypothesis of the research, secondary mathematical processing of the data collected during the pedagogical experiment was performed. Two related sets of characteristics were compared using the Wilcoxon test in SPSS 21.0 software to determine differentiation and to obtain conclusive statistics.

It was important to answer to the question of the research: were there any statistically significant changes in the assessment of professional English language competence during the pedagogical experiment?

Secondary mathematical processing of data took place in three stages.

•Data secondary mathematical processing 1st stage hypotheses:

H₀: CE assessments = Study course interim assessments

H₁: CE assessments $\neq$ Study course interim assessments

•Data secondary mathematical processing 2nd stage hypotheses:

H₀: Study course interim assessments = Study course final assessments

H₁: Study course interim assessments $\neq$ Study course final assessments

•Data secondary mathematical processing 3rd stage hypotheses:

H₀: CE assessments = Study course final assessments

H₁: CE assessments $\neq$ Study course final assessments

The result of conclusive statistics are depicted in Table 25.

Table 25

Experimental group participants' professional English language competence dynamic assessment: pedagogical experiment conclusive statistics' results (n=21)

Nr.	Experimental group's compared related sets of characteristics	Results of conclusive statistics	Conclusions
1.	Course interim assessments- CE assessments	Negative Ranks: 4 Positive Ranks: 12 Ties: 5 p-value= $0,046 < \chi = 0,05$	To reject H ₀ and to support H ₁ . There are significant differences between the two sets of characteristics.
2.	Course final assessments - Course interim assessments	Negative Ranks: 2 Positive Ranks: 10 Ties: 9 p- value = $0,021 < \chi = 0,05$	To reject H ₀ and to support H ₁ . There are significant differences between the two sets of characteristics.
3.	Course final assessments - CE assessments	Negative Ranks: 0 Positive Ranks: 13 Ties: 8 p- value = $0,001 < \chi = 0,01$	To reject H ₀ and to support H ₁ . There are very significant differences between the two sets of characteristics.

The results of conclusive statistics show that during the pedagogical experiment there were very significant changes in student assessment of professional English language competence. Based on the obtained results, it is concluded that *during the pedagogical experiment, approbating the transformative case study model in the frames of the professional English study*

course, professional English language competence of future entrepreneurs was developed. Therefore, the research hypothesis was tested during the pedagogical experiment.

The 9th stage of the empirical research: examining student opinion on the case study method

The 8th stage of the research (2014-2018) examined student opinion on the case study method's usage in the professional English course. 73 1st students of business administration took part in a questionnaire after the professional English course completion. The results of the findings are presented in Table 26.

Table 26

Student opinion about the case study method usage in the professional English course

Nr.	Statement about CSM application in the professional English course	Average		Strongly agree	Disagree	Range
		M _o	M _e	Agree 1 + 2	Strongly disagree 4 + 5	
1.	I easily got used to working on a case study in the course	2	2	39	22	28
2.	I have developed presentation skills	2	2	57	10	6,5
3.	I took decisions with incomplete information	2	2	40	22	26,5
4.	I developed skills I need to participate in meeting	2	2	52	10	12,5
5.	I solved problems collaboratively	1	2	51	10	15
6.	I developed public speaking skills	2	2	48	18	22
7.	I developed foreign language interactive skills	2	2	60	5	2
8.	I was actively involved in case study	2	2	51	17	15
9.	I had an opportunity to experience various real business situations	2	2	56	9	9
10.	I was involved in the analysis of a case	2	2	44	16	24,5
11.	Case study increased my motivation in English learning	2	2	46	15	23
12.	I developed English reading skills	1	2	56	11	9
13.	Case study enhanced my understanding of the business environment and its problems	2	2	56	10	9
14.	I integrated knowledge from other subjects into case study	2	2	50	8	17,5
15.	Case study increased my team-working skills	2	2	51	14	15
16.	I applied what I had learned in	2	2	59	13	3

Nr.	Statement about CSM application in the professional English course	Average		Strongly agree	Disagree	Range
		M _o	M _e	Agree 1 + 2	Strongly disagree 4 + 5	
	practice and it helped me understand the problem better					
17.	Case study enhanced my information summary skills	2	2	40	21	26,5
18.	I took part in self-evaluation	1	2	55	11	11
19.	I took part in peer-evaluation	2,4	(2)	37	25	29
20.	I tried to solve a problem creatively	2	2	49	14	20
21.	I used my logical thinking skills	2	2	50	8	17,5
22.	I have developed negotiation skills	1		57	10	6,5
23.	I approached business problems from various perspectives	1	1	61	2	1
24.	I was aware of alternative solutions of a problem	3	3	20	21	30
25.	I learned non-verbal communication skills	2	2	44	14	24,5
26.	I learned written business communication	1	1	52	11	12,5
27.	I reflected on my participation in case study	2	2	58	7	4,5
28.	I developed tolerance to other opinions	2	2	49	5	20
29.	I was more responsible for my learning than usual	1	2	58	6	4,5
30.	After the course I feel more confident to use English	2	2	49	9	20
Sum				1495	374	

Assessment Strongly Agree + Agree are domineering. Their sum (1495) is statistically significantly different from assessment Disagree and Strongly disagree sum (374). Therefore, it can be concluded that the student opinion about the CSM application is very positive. Assessments Strongly Agree + Agree (1+2) have a wide range (20...61). In several cases statistically significant difference cannot be observed, for example, statement 19: I took part in peer-evaluation ($p>0,127$), and statement 24: I was aware of alternative solutions of a problem ($p>0,87$). For the statement 19: I took part in peer-evaluation, Median cannot be defined in actual fact, it is in brackets (2).

The 10th stage of the empirical research: examining promotion of transformative learning

The 10th (2015-2019) stage of the empirical research examined whether the professional English course promoted transformative learning. After the professional English course completion 67 1st year students of business administration took part in a questionnaire about transformation in the

professional English course. The results obtained in the questionnaire are presented in Table 27.

Table 27

Transformation in the professional English course

Nr.	Statement about transformation in the professional English language course	Average		Strongly agree	Strongly disagree	Range
		M _o	M _e	1+2	4+5	R ₁₊₂
1.	It helped me discover that learning is better when it is based on experience	2	2	47	7	17
2.	It increased my sense of responsibility.	2	2	50	9	12
3.	It enabled me to think critically analyzing various situations.	1	2	53	6	7
4.	It helped me understand my strengths.	1	2	47	9	18
5.	It helped me understand my weaknesses.	2	2	48	9	14
6.	It helped me motivate myself.	2	2	44	17	21
7.	It helped me find new objectives in learning English.	2	2	57	3	2
8.	It helped me realize importance of working in teams.	2	2	48	15	15
9.	It gave me an opportunity to assess my knowledge/skills myself.	2	2	52	8	8
10.	It helped me develop a sense of connection to other groupmates.	2	2	40	15	27
11.	It taught me listening to other people and treating them respectfully.	1	2	41	16	25
12.	It gave me an opportunity to experience and enjoy more creative and engaging way of learning.	1	2	51	11	9
13.	It helped me build confidence in speaking English.	1	1	56	6	5
14.	It changed my behaviour in the classroom from passive to active.	2	2	50	7	13
15.	It helped me discover that I can be creative in decision-making.	2	2	46	14	19
16.	It helped me realize my growth/progress in English.	2	2	43	13	23
17.	It helped me understand the importance of taking into account different views in problem solving.	2	2	35	21	29
18.	It presented me with an opportunity	1	2	51	10	10

Nr.	Statement about transformation in the professional English language course	Average		Strongly agree	Strongly disagree	Range
		M _o	M _e	1+2	4+5	R ₁₊₂
	to deal with a situation using my personal experience.					
19.	It presented me with an opportunity to become more open.	2	2	32	25	31
20.	I found out the way I interact.	2	2	44	14	22
21.	It helped me express myself.	2	3	28	28	33
22.	It presented me with new facts about the foreign culture.	1	2	55	7	6
23.	I improved my English communication skills.	1	1	57	2	3
24.	It showed that reflection helps me understand myself better.	1	1	51	3	11
25.	I developed non-verbal communication skills.	2	2	41	13	26
26.	I improved organisational skills.	2	2	35	14	30
27.	I improved team-working skills.	1	2	48	10	16
28.	I improved English language skills.	2	1	46	11	20
29.	It provided me with actual business problems to analyze and solve.	1	1	59	3	1
30.	It presented me with an opportunity to interact in groups.	1	2	57	9	4
31.	It enhanced my problem-solving skills.	1	2	39	11	28
32.	It gave me more confidence in ability to conduct business.	1	3	31	21	32
33.	I applied new skills learned and connected theory and practice.	1	2	43	10	24
Sum				1525	377	

Assessment Strongly Agree and Agree are domineering, their sum (1525) is statistically importantly different ($p < 0.05$) from assessment Disagree and Strongly Disagree sum (377). Therefore, it can be concluded that *the professional English course promoted transformative learning*. Values coincide in the statement 17: it helped me appreciate various opinions ($p > 0.06$). Values coincide statistically importantly in statement 19: it presented me with an opportunity to become more open, ($p > 0.21$) and in statement 32: it gave me more confidence in ability to conduct business ($p > 0.17$). The highest and the lowest value complete coincidence can be observed in statement 21: it helped me express myself.

To sum up, the author of the research implemented the transformative

case study model in the professional English course. In the end of the course the development of professional English competence's constituent components: critical thinking, collaboration, creativity and innovation, lifelong learning, entrepreneurship, business management, personal management, linguistic, interpersonal, pragmatic and strategic competences were assessed. Two types of professional English competence development assessment were used: teacher assessment and student self-evaluation. The results of both types of assessment show that professional English language competence was promoted in the professional English course. Professional English language competence components Life-long learning, Entrepreneurship, Business management have the highest assessments and therefore are developed the most.

The researcher also assessed student performance in the professional English course modules and all students were given a final grade. The results of the student summative assessment after the professional English course in grades show that all the students were successful in the professional English course, and the majority of the students were assessed as 'good'.

In order to define changes in student professional English language competence assessments primary and secondary data mathematical processing took place. The results of conclusive statistics show that during the pedagogical experiment there were very significant changes in student professional English language competence assessments ($p\text{-value} = 0,001 < \chi = 0,01$). Based on the results obtained, it is concluded that *during the pedagogical experiment, approving the transformative case study model in the frames of the professional English study course, professional English language competence of future entrepreneurs was developed.*

The results of the questionnaire in which the author of the research investigated student opinion about CSM application in the professional English course show that the student opinion about the is very positive. Most students stated that CSM helped to approach business problems from various perspectives, develop foreign language interactive skills, apply theory in practice and lead to deeper understanding of the problem, gave an opportunity to reflect and be more responsible for learning. These results also show that students mostly emphasized transformative learning indicators.

The students also took part in the questionnaire about transformation in the professional English course. The results of the questionnaire show that the professional English course promoted transformative learning. Based on the results of the questionnaire about transformation in the professional English course, it is concluded that *the professional English course promoted transformative learning* because assessment Strongly Agree and Agree are domineering, their sum (1525) is statistically importantly different ($p < 0.05$) from assessment Disagree and Strongly Disagree sum (377).

The hypothesis has been confirmed: the entrepreneur's professional English language competence develops if the transformative case study model and the model of professional English language competence are implemented

in professional English course according to the indicators of the professional English language competence.

CONCLUSIONS OF THE PHD THESIS

- Competence is a versatile and complex notion including such components as knowledge, skills, abilities, motivation, attitudes, values, responsibility, experience, character traits and types of thinking which in their interconnected coherence can lead to the fulfilment of tasks, solution of problems, making appropriate decisions and coping with demands, in other words, to a successful activity of an individual in a particular sphere of life. Professional competence, therefore, manifests itself in a successful activity of an individual in specific, job-related situations in a professional sphere.
- Professional English language competence for entrepreneurs is an entity of interrelated sub-competences: transversal, business-related and foreign language-related competences, developed in the professional English language course in business administration studies which empowers an entrepreneur to perform job responsibilities and achieve professional goals in order to promote business.
- Transversal competences such as critical thinking, collaboration, creativity and innovation, life-long learning and entrepreneurship are fundamental in the 21st century and necessary for every person, as they provide an opportunity of effective participation and self-realization in a wide range of educational, professional and social contexts; they are prerequisites for successful life and well-being, adapting to a changeable and complex world and meeting the demands of today's society, being competitive in the labour market, managing profitable business and developing an enterprise.
- Business-related competences such as business management and personal management are vital for the students of business administration students as they are prerequisites for the development of an enterprise and its competitiveness. Apart from the theoretical and practical knowledge of the business domain these competences are individual conceptual abilities, skills and attitudes necessary for current unpredictable, ever-changing business environment. These abilities, which are a major factor in innovation, productivity and competitiveness, are all interdependent, and the emphasis is on critical thinking, decision taking, initiative, and communication.
- To realize professional aims in international communication, business administration students should integrate transversal and business-related competences with more specific, foreign language-related competences. Foreign language-related competences: linguistic, interpersonal, pragmatic and strategic serve as a supporting platform for transversal and business-related competences with the aim to use the foreign language successfully in specific international communicative professional business situations.

- The model of professional English competence for entrepreneurs consists of eleven competences which are grouped into three clusters: a) a set of transversal competences, b) a set of business-related competences, connected to entrepreneurial professional context and c) a set of foreign language-related competencies, connected to the foreign language professional communication context. The cluster of transversal competences comprises critical thinking, collaboration, creativity and innovation, life-long learning and entrepreneurship. The cluster of business-related competences includes business management and personal management competences. The cluster of foreign language-related competences consists of linguistic, interpersonal, pragmatic and strategic competences. All the model's elements together form a systemic relationship between the process and result: in coherence with the goal, objectives, content, the expected outcome of the course; a very significant role is taken by student reflection, the professional English language competence's assessment, student self-evaluation, summative assessment, and the usage of transformative and situated learning principles during the course.
- The role of transformative learning in HEI is vital as it presents opportunities for constant self-improvement and intellectual growth, development of autonomy and self-directed learning. Transformative learning is a way to avoid superficial learning, to develop deeper understanding and gain experience in future profession. Student engagement in critically thoughtful, meaningful, purposeful and relevant experiences transforms the way they learn from a mere accumulation of information to its active usage in profession-related problem solving. Transformative learning is learner-centered, active and participative. Personal experience, critical reflection and rational discourse are the basic principles of transformative learning.
- Situated approach to learning is very important in adult education. In the situated learning, knowledge and skills are mastered in contexts that correspond to the conditions in which knowledge will be applied in real life situations. Situated learning can lead to transformation as it is based on the same principles as transformative learning: a person can learn more effectively together with other people, working collaboratively, interacting, discussing a problem, sharing with ideas, performing a common task, critically reflecting on performance and the decisions made. The learner can learn together with teachers, classmates, colleagues or anyone who has a better understanding, a higher ability level or who is more knowledgeable about a definite concept the learner is studying and who is able to convey this knowledge.
- The case study method form a framework for using elements of transformative and situative learning and is a very effective method to use in professional English course. Case study puts the student in the centre of the learning process. It is an active learning method, which requires a high level of involvement and interaction, intense cooperative discussion, collective analysis of a situation, collaborative problem solving and critical reflection from the students. In order to understand different peculiar business situations and to

manage them effectively in the foreign language, case studies should be used widely in the professional English classroom.

- The results of the empirical research show that participating in three case study modules developed on the basis of needs analysis enhances student critical thinking, collaboration, creativity and innovation, lifelong learning, entrepreneurship, business management, personal management, linguistic, interpersonal, pragmatic and strategic competences, which are the constituent components of professional English competence.

During the pedagogical experiment, changes in student assessment of professional English language competence were determined. The results of conclusive statistics show that during the pedagogical experiment there were very significant changes in student assessment of professional English language competence ($p\text{-value} = 0,001 < \chi = 0,01$). Based on the obtained results, it is concluded that *during the pedagogical experiment, approving the transformative case study model in the frames of the professional English study course, professional English language competence of future entrepreneurs was developed.*

- Based on the results of the questionnaire about transformation in the professional English course, it is concluded that *the professional English course promoted transformative learning* because assessment Strongly Agree and Agree are domineering, their sum (1525) is statistically importantly different ($p < 0.05$) from assessment Disagree and Strongly Disagree sum (377).

SUGGESTIONS FOR THE TEACHERS OF THE PROFESSIONAL ENGLISH COURSE

- Professional English language course in business administration studies should be aimed at the development of professional English language competence.

- The development of professional English language competence should be based on transformative and situated learning principles and promoted by active participation in case study modules that engage students in experiential, creative and collaborative problem solving.

- The professional English course in business administration studies should lay an emphasis on specific demands and interests of the students; an increased sense of learner autonomy and responsibility; deep and meaningful learning; application of transformative learning principles, development of personally meaningful knowledge and understanding constructed by the learner involved in real-life situations, creative problem solving, rational discourse with peers and continuous reflection.

- Cases and case-based communicative tasks such as oral presentations, role-plays and simulations, are the techniques that should be used

in the professional English course as they provide the students with meaningful knowledge which is transferrable into their future work.

- In order to use the transformative case study model in the professional English course it is necessary to analyze student needs and on the basis of the needs analysis define the professional English course main goal and objectives; select and organize the content of the course consisting of cases and case-based tasks such as oral presentations, role-plays, discussions and simulations; organize these learning experiences in case study modules, pre-teach the language necessary (specific vocabulary, business terminology, expressions, grammar structures, strategies, etc.), involve the students in active and reflective learning experiences, assess the professional English language competence and draw conclusions.

- Assessment process in the professional English course should be focused on evaluating competences that are necessary for student future profession. Assessing the entrepreneur's professional English language competence s the teacher should use the following indicators:

1. ability to think critically/critical thinking skills,
2. ability to collaborate with others,
3. ability to think creatively and ability to implement innovations,
4. involvement in life-long learning,
5. entrepreneurial capacity,
6. ability to manage business,
7. personal management ability,
8. linguistic knowledge of the foreign language,
9. interpersonal skills,
10. ability to use language appropriately according to various communicative situations,
11. strategic thinking and ability to solve communicative problems.

- Apart from the teacher formal and summative assessment, the students should be engaged in self-evaluation, as well as student opinion about and the case study method usage and promotion of transformative learning in the course should be thoroughly examined. Conclusions should be made based on the results of various forms of assessment on how the course should be improved and updated in order to develop professional English language competence of entrepreneurs.

APPROBATION OF THE RESEARCH RESULTS

Reports, presented at international scientific conferences

2019

1. Sinkus T. (2019). The Development of Professional English Language Competence in Business Administration Studies. 12th International Scientific conference Rural Environment. Education. Personality. (Latvia, Jelgava, 2019,

May, 10-11). Jelgava: Latvia University of Life Sciences and Technologies.

2. Sinkus T. (2019). The Implementation of Transformative Case Study Model for the Development of Professional English Language Competence in Business Administration Studies. 12th International Scientific conference Rural Environment. Education. Personality. (Latvia, Jelgava, 2019, May, 10-11). Jelgava: Latvia University of Life Sciences and Technologies.

2018

3. Sinkus T. (2018). Assessing Specific Needs of Business Administration Students for Professional English Course Design. International Scientific conference Education, Research and Development. Bulgaria, Elenite, August, 23-27, 2018.

2011

4. Sinkus T. (2011). Development of Students' English for Special Purposes Competence in Business Studies. International Scientific conference Science. Society. Business. Cyprus, Paphos, June, 1-3, 2011.

2010

5. Sinkus T. (2010). Developing an ESP Course Using a Student Centered Approach. International Scientific conference Materials, Methods and Technologies. Bulgaria, Sunny Beach, June, 11-14, 2010.

2009

6. Sinkus T. (2009). Case Studies in English Teaching to Professionals. International Scientific conference Language, Individual and Society in the Modern World. Bulgaria, Sunny Beach, September, 7-10, 2009.

Scientific publications:

2019

1. Sinkus T. (2019). The Development of Professional English Language Competence in Business Administration Studies. In proceedings of the International scientific conference Rural Environment. Education. Personality. Accepted for publication.

2. Sinkus T. (2019). The Implementation of Transformative Case Study Model for the Development of Professional English Language Competence in Business Administration Studies. In proceedings of the International scientific conference Rural Environment. Education. Personality. Accepted for publication.

2018

3. Sinkus T. (2018). Assessing Specific Needs of Business Administration Students for Professional English Course Design. International Scientific conference's Education, Research and Development, journal of international scientific publications Educational Alternatives, 16 (1), 105-119. ISSN 1314-7277. Retrieved from: <https://www.scientific-publications.net/en/open-access->

2010

4. Sinkus T. (2010). Developing an ESP course using a Student Centered Approach. Journal of International Scientific Publications: Materials, Methods and Technologies, 4(2), 314-322. ISSN 1313-2539. Retrieved from: <https://www.scientific-publications.net/download/materials-methods-and-technologies-2010-2.html>

2009

5. Sinkus, T. (2009). Case Studies in English Teaching to Professionals. In proceedings of International Scientific conference Language, Individual and Society, 3 (1), 366-374. ISSN: 1313-2547. Bulgaria, Sunny Beach, September 2009. Retrieved from: <http://language-individual.ejournals.com>

Publications in international scientific journals:

2011

2. Sinkus T. (2011). Development of Students' English for Special Purposes Competence in Business Studies. Science Prospects N 5(20) 2011, 210-212. ISSN 2077-6810. Retrieved from: <http://moofrnk.com/perspektivy-nauki/arhiv/2011/>

2009

2. Sinkus, T. (2009) Effective Interaction in Case Study Method. Innovations and Technologies News #3(4) 2009, 14-23 ISSN 1691-4937. Retrieved from: <http://www.innovationsline.com/pdf/2009.Nr.3.pdf>