

LATVIJAS UNIVERSITĀTE  
Pedagoģijas un psiholoģijas institūts

Ar rokraksta tiesībām

Monta Farneste

**RAKSTĪŠANAS PROCESS AUGSTSKOLĀ  
KĀ MĒRĶTIECĪGAS SAZIŅAS APGUVES  
LĪDZEKLIS**

Pedagoģija  
Augstskolas pedagoģija

Darbs pedagoģijas doktora zinātniskā grāda iegūšanai



Zinātniskais vadītājs:

Dr.habil.philol.  
Ingrīda Kramiņa

Rīga  
2002

# SATURA RĀDĪTĀJS

	Lpp.
Ievads .....	3
1.Rakstveida saziņa un tās apguves psiholoģiskais un pedagoģiskais pamats:	
1.1. rakstveida saziņas būtība;.....	9
1.2. rakstīšanas apguve;.....	27
1.3. rakstveida saziņas prasmju veidošanās modelis un apguves pašvērtēšanas/vērtēšanas kritēriji. ....	83
2.Saziņas apguve rakstīšanas procesā augstskolā: .....	98
2.1. rakstveida saziņas prasmju izpēte;.....	100
2.2. didaktisko vingrinājumu un uzdevumu kopa rakstveida saziņas prasmju pilnveidošanai;.....	107
2.3. pedagoģisko līdzekļu efektivitāte rakstveida saziņas apgūvē studiju procesā. ....	113
Nobeigums .....	130
Izmantotās literatūras saraksts .....	140
Pielikumi .....	151
Pielikumos lietotie apzīmējumi.....	153

## IEVADS

Pētījuma aktualitāti nosaka aizvien pieaugošais pieprasījums pēc rakstveida saziņas prasmēm svešvalodā (SV) sociālajā, izglītības un profesionālajā jomā, kā rezultātā ir nepieciešams dot studentiem iespēju pilnveidot šīs prasmes arī augstskolā atbilstoši konkrētās specialitātes prasībām.

Stīvens D.Krašens uzskata, ka rakstīšana ir “ietekmīgs [powerful] intelektuāls līdzeklis kognitīvai attīstībai”. (Krashen 1989: 115) Tiek uzskatīts, ka nepastāv vienotas teorijas par to, ko nozīmē rakstītspējas [writing ability]. (Vähäpassi 1988:54) Roberts B.Kaplans uzskata, ka vēl nav izpētīts vai rakstīšana ir apgūstamas [acquired] vai mācītas [learned] prasmes. (Kaplan 1987: 16)

Analizējot teorētisko literatūru par rakstu valodas apguvi, var secināt, ka līdz 60.gadu sākumam pat angļu valodas kā dzimtās valodas (V1) stundās rakstīšana gandrīz netiek mācīta, kaut arī tiek veikti ar rakstīšanu saistīti uzdevumi. Skolēni, galvenokārt raksta pētnieciskus darbus par literatūru, bet personiski domraksti [personal essays], stāsti, dzejoļi un lugas vēl nav iekļautas vidusskolu mācību programmās. (Gallehr 1993: 75) Savukārt 70.gados pasaulē jau runā par paradigmu maiņu valodu apgūvē: sāk pievērsties zināšanu praktiskai izmantošanai un prasmju attīstībai, uzsverot nepieciešamību apgūt *saziņas kompetences* pretstatā lingvistikas kompetencei visos angļu valodas kā SV apguves līmeņos. Bet 80.gados rakstīšanas apgūvē ierosina pāriet no *produkta* uz *procesa* pieeju, efektivitāti mācībās, kas akcentē rakstīšanas posmu apguvi un interaktīvās pieejas izmantošanu. Vienlaicīgi notiek arī pievēršanās *akadēmiskās angļu valodas* (English for Academic Purposes) apgūvei. (Leki 1992: 5-9) Tiek uzsvērts, ka procesuālā pieeja ļauj studentiem apzināties, kas ir rakstīšanas process un palīdz kļūt patstāvīgākiem rakstveida saziņas apgūvē SV. Tādējādi pēdējos gados rakstīšanas procesa un tās apguves izpēte ir viena no **aktuālākajām tēmām pedagoģijā**. Studenti nevar attīstīt rakstīšanas prasmes, nemācoties patstāvīgi, mērķtiecīgi sazināties rakstu valodā un atstājot atbildību par rakstīšanas gala produkta vērtēšanu un uzlabošanu tikai docētāja ziņā.

Teorētiskajā literatūrā tiek izvirzītas četras jomas, kuras ir **jāpēta rakstu valodas apguves sakarā**:

- ❖ pabeigta rakstu darba īpašības;
- ❖ darba rakstīšanas process;

- ❖ rakstu darba izveidei vajadzīgo prasmju apguves process un tam nepieciešamie lingvistiskie un kognitīvie līdzekļi;
- ❖ pedagoģijas joma, jeb kas jāzina skolotājam/docētājam, kādas mācību/studiju programmas veicina rakstīšanas prasmju attīstību. (Learning to Write... 1993: xiv).

Arī autores pieredze pedagoģiskajā darbā rosināja daudz jautājumu par rakstīšanas procesa apguvi augstskolā.

- ❖ Kas ir rakstveida saziņa? Vai pastāv atšķirības teksta izveides tradīcijās dažādās kultūrās? Kas ir pareizi veidots teksts angļu akadēmiskā rakstu valodā?
- ❖ Kas ir rakstīšanas process un kā to izmanto pieredzējuši rakstnieki saziņā ar lasītāju?
- ❖ Kā veicināt rakstītprasmju patstāvīgu apguvi?
- ❖ Kāda docētāja darbība atvieglo studenta pieredzes bagātināšanos un rosina pozitīvas kognitīvās attieksmes veidošanos?

Teorijas studijas par rakstīšanas procesa apguvi un studenta rakstu darbu analīze rosināja formulēt pētāmo problēmu: Kā sagatavot studentus patstāvīgai saziņai un rakstveida saziņas prasmju apguvei savā specialitātē, kādas zināšanas un pamatprasmes ir nepieciešamas, lai veidotu bāzes izglītību arī darbam ar jaunākajām tehnoloģijām. Par **pētījuma objektu** ir izraudzīts studentu rakstīšanas process augstskolā. **Pētījuma priekšmets** ir studentu rakstveida saziņas prasmju attīstība studiju procesā. **Pētījuma mērķis:** pamatojoties uz teorētisko un empīrisko pētījumu, izstrādāt rakstveida saziņas prasmju veidošanās teorētisko pamatojumu un teorētisko modeli šo prasmju attīstībai, kā arī rakstveida saziņas apguves pašvērtēšanas/vērtēšanas kritērijus.

Pētījuma priekšmets, pētījuma mērķis un teorijas studijas noteica šādu **pētījuma hipotēzi:** students mērķtiecīgi pilnveido rakstveida saziņas prasmes, ja

- ❖ studiju procesā dominē pozitīvs pārdzīvojums par rakstveida saziņas kā procesa apguvi;
- ❖ rakstu valodas prasmju pilnveidošanās balstās uz zināšanām rakstīta teksta izveides principu izpratni atbilstoši angļu valodas kultūrvidei un prasmju attīstību uz pēctecības didaktiskā principa pamata;
- ❖ rakstveida saziņas apgūšana sadarbībā (interaktīvā jeb dialogiskā pieeja) aptver divus līmeņus: students-līdzaudzis un students-docētājs, pamatojoties uz nepārtrauktās pašvērtēšanas un vērtēšanas vienotību (t.i. rakstu darbu portfeli).



### **Pētījuma uzdevumi:**

1. uz teorētiskās analīzes pamata definēt rakstīšanu kā saziņas līdzekli valodas prasmju kontekstā un tās apguves nepārtraukto procesuālo būtību;
2. izstrādāt teorētiski pamatotu eksperimentāli pārbaudītu modeli mērķtiecīgas rakstveida saziņas apguvei augstskolā;
3. veikt modeļa aprobāciju un definēt tā efektivitāti.

**Pētījuma teorētiskais pamats.** Pētījuma hipotēze un tās uzdevumu izpilde pamatojas uz vairākām teorētiskajām atziņām par rakstu valodas kā saziņas apguvi. Tā kā rakstveida saziņas apguve ir sarežģīts process, pētījuma pamatā ir izmantotas vairākas atziņas un teorijas.

- ❖ Vispārteorētiskās atziņas par
  - cilvēka vajadzību sazināties (A.Ļeontjevs, V.Humbolts);
  - saprašanās un interpretēšanas nozīmi (H.G.Gadamera hermeneitikas teorija) saziņas un tās apguves procesā.
- ❖ Vispārpsiholoģiskās un vispārpedagoģiskās teorijas:
  - vidutāja teorija jeb audzināšana mijiedarbībā ar pieredzes bagātāku cilvēku (K.Rodžers, L.Vigotskis); mācīšanās kā pašregulētas darbības teorija (Dž.Bruners); sociālās interaktivitātes teorijas (M.Viljams, R.L.Bērdens un J.Jermolājeva);
  - personības vajadzību noteicošā loma studiju procesā (A.Maslovs);
  - kognitīvās adaptācijas teorija (Ž.Piažē); refleksīvās domāšanas kā piecu stadiju pētījumu procesu (Dž.Džūijs); personālo konstruktu teorija, ka cilvēki interpretē pasauli, izmantojot noteiktu kategoriju jeb konstruktu sistēmu (Dž.A.Kellijs);
  - kognitīvās attieksmes veidošanās teorija (I.Žogla)
  - par valodu kā saziņas līdzekli (Ļ.Vigotskis, I.Freimane, A.Vorobjovs, J.Rozenbergs); par cilvēku mijiedarbību saskarsmes procesā (A.A.Ļeontjevs, B.F.Lomovs, L.L.Barkers, J.S.Križanskaja, V.V.Tretjakovs); par saziņu kā informācijas kodēšanas-dekodēšanas procesu (Dž.M.Ivansēvičs, M.T.Matesons, L.F.Bahmans, Dž.Edeirs); par saziņas barjerām un to pārvarēšanu (B.Poršņevs, L.L.Barkers, M.Stjuarte, K.Zimmers, Dž.M.Ivansēvičs, M.T.Matesons).
- ❖ Didaktikas teorijas:
  - pirmās valodas (V1) un otrās valodas(V2) apguves teorija (R. Eliss), SV un V2 apguves teorija (V.Litlvuds); pēctecības didaktiskā principa ievērošanas svarīgums valodas apguvē (Dž.Harmers, K.Bramfīts);

- valodas un kultūras savstarpējās saistības teorija (K.Kramša);
- pāreja no vienas valodiskās darbības uz citu mācību procesā (A.Brūks, P.Grundijs, K.Natola);
- nepieciešamība apgūt zināšanas par teksta izveidi un prasmes sacerēt SV (R.B.Kaplans); diskursa analīze, kas apskata attiecības starp valodu un kontekstiem, kurā tā tiek lietota (M.Makkartijs); žanru analīze (Dž.Sveils, K.Tribls, R.Vaits);
- komunikatīvā pieeja valodu apgūvē (H.G.Vidovsons, K.Bramfīts, J.Pasovs, A.Reimsa u.c.); valodas empīriskās apguves teorija (V.Kohonens); rakstīšanas procesa posmu apguves teorija (T.Hedža, R.Vaits, V.Arndta, K.Tribls, A.Pinkas u.c.); procesa-orientētā pieeja valodas apgūvē un vērtēšanā (Dž.D.Viljams, M.G.Santos, K.A.Pūla, E.Bāks); procesa-žanra pieeja rakstu valodas apgūvē (R.Badžers, G.Vaita).

### **Pētījuma metodes.**

1. Vispārteorētiskās – zinātniskās literatūras analīze un atziņu apkopojums.
2. Empīriskās metodes.
  - 2.1. Datu ieguves (vākšanas) metodes: personiskā novērošana, dokumentu izpēte, pārrunas, anketēšana, rakstu darbu analīze, refleksīvā vēstule docētājam.
  - 2.2. Iegūtās informācijas analīzes metodes: kvalitatīvās, kvantitatīvās.
  - 2.3. Matemātiski-statistiskās apstrādes galvenās metodes: vidējais aritmētiskais, standartnovirze, Kronbaha alfa, Vilkoksona kritērijs, Stjudenta t-kritērijs. Datu apstrādei tika izmantota izklājprogramma “Microsoft Excel 97 for Windows” un statistiskā pakete “SPSS for Windows”.

### **Pētījuma temata izvēles pamatojums.**

- 1) Turpināt maģistra darbā (1995.gads) iesākto pētījumu par rakstīšanu kā mērķtiecīgu pašizteikšanās līdzekli SV vidusskolā. Maģistra darba izstrādes laikā veiktā skolotāju aptauja parādīja, ka Latvijā angļu valodas stundās skolā netiek ievērots pēctecības princips rakstīšanas procesā, proti, netiek mērķtiecīgi apgūti rakstīšanas procesa posmi, lai arī par tiem tiek diskutēts angļu metodiskajā literatūrā (skat. White, Arndt 1991, Tribble 1996, Hedge 1997 u.c. darbos).
- 2) Latviešu valodā ir maz pētījumu par rakstīšanas procesu, tā posmiem un par teksta izveides apguvi saistībā ar saziņas mērķi.

### **Pētījuma idejas attīstības periodi.**

1. Uz praksi balstītas zināšanas un profesionālie vērojumi kopš 1990.gada, kad rakstīšanas apguve tiek izdalīta kā atsevišķa prasme un iekļauta angļu valodas eksāmenā vidusskolā.
2. Eksperimenti (1994.-1997.gads), kuru laikā pētīju rakstīšanas apguves procesu vidusskolā.
3. Kopš 1997.gada pētīju rakstveida saziņas apguvi 1. un 2. kursā augstskolā specialitātē.

**Pētījuma bāze.** Ievadpētījums tika veikts kādā Rīgas vidusskolā, bet eksperiments (skat. 98.lpp. "darbības pētījums") tika veikts Latvijas Universitātes Svešvalodu fakultātes Angļu valodas nodaļā (tag. Moderno valodu fakultātes Anglistikas nodaļā).

**Pētījuma posmi.** *Pirmajā posmā*, no 1994.gada līdz 1997.gadam, tika vākti dati par skolēnu rakstīšanas prasmju attīstību, izmantojot rakstīšanas kā procesa apguves pieeju vidusskolā. Šajā posmā notikušas 6 anketēšanas un sacerējumu analīze. Pētījumā piedalījās 128 skolēni un 60 dažādu Latvijas skolu skolotāji. Iegūtā informācija tika sistematizēta un izmantota otrajā pētījuma posmā.

*Otrajā jeb diagnosticējošā posmā* Latvijas Universitātē, pamatojoties uz pirmajā posmā iegūto pieredzi un no teorētiskajā literatūrā gūtām atziņām, tika vākti dati par studentu rakstīšanas prasmēm, tika izstrādāta didaktisko vingrinājumu un uzdevumu kopa rakstveida saziņas prasmju veidošanai augstskolā specialitātē. Pētījuma otrajā posmā, tika veikta dokumentu (studiju programmu) analīze, trīs anketēšanas (piedalījās 204 respondenti), kā arī tika analizēti 70 studentu rakstu darbi (diagnosticējošais domraksts).

*Trešajā jeb eksperimentālajā posmā*, no 1998.gada septembra līdz 1999.gada maijam, pamatojoties uz pirmajā un otrajā posmā iegūto pieredzi tika vākti dati 1.un 2.kursā Latvijas Universitātē Svešvalodu fakultātē pētījumam par studentu rakstveida saziņas prasmju veidošanos. Pētījuma trešajā posmā tika izstrādātas vēl sešas anketas un apkopoti iegūtie pirmdati. Anketēšanā piedalījās 61 students, tika analizēti 80 studentu rakstu darbi un 93 refleksīvas vēstules.

Kopsummā pētījuma laikā universitātē tika analizētas 845 anketas, 292 rakstu darbi un 93 refleksīvas vēstules docētājam. Tika arī izmantoti novērojumi, kuri iegūti, lasot studentu rakstu darbus: vidēji sešu vēstuļu vai domrakstu tīrrakstus semestra laikā, rakstu darbu portfeļos iekļautos pēdējos tīrrakstus un refleksīvo pavadvēstuli.

### **Pētījuma novitāte (pētījuma teorētiskā un praktiskā nozīme).**

- ❖ Pētījuma laikā tiek analizēti angļu, amerikāņu, latviešu, krievu, vācu un franču zinātnieku atziņas par rakstu valodu un tās apguvi.
- ❖ Pētījuma rezultātā tiek izstrādāts teorētiski pamatots un empīriski pārbaudīts rakstveida saziņas prasmju veidošanās modelis un saziņas apguves pašvērtēšanas/vērtēšanas kritēriji mērķtiecīgas rakstveida saziņas apguvei augstskolā.
- ❖ Modelis, balstoties uz vispārējiem rakstītprasmes pamatiem, detalizē arī prasmi darbam ar informācijas tehnoloģijām.
- ❖ Modelis tiek īstenots praksē un to var izmantot citi docētāji, veidojot kursu, kas paredz rakstveida saziņas prasmju attīstību augstskolā.

**Pētījuma rezultātu ticamība.** Pētījuma metodika ir teorētiski pamatota un ir atkārtoti uzrādījusi līdzīgus rezultātus. Šī darba autore ir piedalījies rakstu darbu labotāju korelācijā Izglītības satura un eksaminācijas centrā 1995.gadā (skat. 46.pielikumu), kuras rezultāti par trīs dažāda veida rakstu darbiem bija attiecīgi: 0,817; 0,837; 0,971, bet visu rakstu darbu korelācijas koeficients bija 0,945.

**Pētījuma validitāte.** Pētīšanas metodes izraudzītas atbilstoši rakstveida saziņas prasmes struktūrai, apguves procesa būtībai, formulējot pašvērtēšanas/vērtēšanas pedagoģiskos kritērijus.

### **Pētījuma rezultāti aprobēti:**

1. 13 konferencēs Latvijā un ārzemēs;
2. 9 pētījuma autora publikācijās vispāratzītos recenzējamās zinātniskos izdevumos. (skatīt 47.pielikumā “Zinātnisko referātu un publikāciju saraksts”).

**Zinātniskā pētījuma struktūra un apjoms.** Promocijas darbs sastāv no ievada, 2 daļām, 6 nodaļām, nobeiguma, 237 atsaucēm uz izmantotajiem teorētiskajiem avotiem un 47 pielikumiem. Darbā ir 29 ilustrācijas.

**Pierādījuma loģiskā shēma.** Promocijas darba pirmajā daļā tiek analizēta teorētiskā literatūra par rakstveida saziņu (1.1.nodaļa), rakstveida saziņas apguvi (1.2.nodaļa) un tiek izstrādāts rakstveida saziņas prasmju veidošanās augstskolā teorētiskais modelis un saziņas apguves pašvērtēšanas/vērtēšanas kritēriji (1.3.nodaļa). Otrajā daļā tiek veikta rakstveida saziņas prasmju izpēte augstskolā (2.1.nodaļa), praksē pārbaudītas didaktisko vingrinājumu un uzdevumu kopas rakstveida saziņas prasmju veidošanai analīze (2.2.nodaļa) un tiek izvērtēta pedagoģisko līdzekļu efektivitāte rakstveida saziņas apguvē studiju procesā (2.3.nodaļa).

# 1.DAĻA

## RAKSTVEIDAS SAZIŅA UN TĀS APGUVES PSIHOLOĢISKAIS UN PEDAGOGISKAIS PAMATS

### 1.1.RAKSTVEIDA SAZIŅAS BŪTĪBA

Teorētiskā literatūrā galvenokārt apskata mutvārdu saziņu, piebilstot, ka rakstveida saziņai ir atšķirīgas īpašības. Turklāt rakstveida saziņas produkts, teksts, ir vairāk pētīts nekā pats process, kas ir sarežģītāks un mazāk pieejams. Šajā nodaļā, pamatojoties uz teorētiskā literatūrā iegūtām atziņām par mutvārdu saziņu un rakstveida saziņas galvenajām atšķirībām no mutvārdu, tiks analizēta rakstveida saziņas būtība.

Ferdinands de Sosīrs uzskata, ka teikums eksistē tikai **runā**, diskursā (lat. "discurrere" – izklīst skriešus, skriet uz dažādām pusēm), kamēr vārds ārpus jebkura diskursa atrodas "prāta glabātuvēs". (де Сосюр 1990: 159) Sosīrs skaidro valodu kā sociālu pasivitāti, bet runu – kā individuālu gribu. (де Сосюр 1990: 171) Aleksejs Vorobjovs no psihologa viedokļa definē *valodu* kā zīmju, visbiežāk vārdu un noteikumu, kam šīs zīmes ir pakļautas, sistēmu. *Runa* savukārt tiek definēta kā aktīva runa, t.i., valoda, ko cilvēki izmanto saskarsmē. Runas funkcijas ir

- ❖ kalpot kā saskarsmes līdzeklim;
- ❖ apkalpot domāšanu;
- ❖ apkopot un nodot tālāk cilvēces pieredzi. (Vorobjovs 1994: 50)

Savukārt Inta Freimane no lingvistu viedokļa definē valodu kā saziņas līdzekli, kurai ir divas pakārtotas funkcijas:

- ❖ faktiskā jeb tieša kontakta funkcija, kas regulē komunikācijas procesu;
- ❖ metalingvistiskā funkcija (valodas īpašību noskaidrošanas funkcija), kuru izmanto, apgūstot valodas. (Freimane 1993: 7)

Angļu un krievu valodniecībā jēdzienus "valodas kultūra" un "runas kultūra" šķir, bet latviešu valodniecībā šāds šķīrums neparādās un nav pat ieteicams, jo ir pārprotams. (Freimane 1993: 12-13) Latviešu valodnieks Jānis Rozenbergs "valodas kultūru" definē kā domas kultūru. (Rozenbergs 1995: 55) Valodas paveidus atkarībā no to galvenās funkcijas iedala divās "valodas apakšsistēmās": apakšsistēma, kuras funkcija ir "komunikatīvā" un apakšsistēma, kuras funkcija ir "estētiskā" (daiļliterāras valoda).

(Rozenbergs 1995: 99) Šo dalījumu būtu nepieciešams šķirt SV apgūvē, akcentējot pirmo valodas apakšsistēmu.

Pēc Ļeva Vigotska domām valodu ir jāapskata nevis kā domāšanas un runas vienību, bet kā vispārināšanas un saskarsmes, saskarsmes un domāšanas vienību. (Выготский 1956: 51-52) Vilhelms Humbolts ir atzīmējis, ka “valodas producēšana” ir gan iekšēja, gan ārēja cilvēces vajadzība, “kas ir tās pašas dabā, lai attīstītu garīgos spēkus un lai iegūtu pasaules skatījumu, pie kura cilvēks var nonākt tikai tāpēc, ka viņš savā domāšanā var iegūt skaidrību un noteiktību, to pārbaudīdams un precizēdams salīdzinājumā ar citu cilvēku domāšanu sabiedriskajā komunikācijā”. (Humbolts 1985: 92) Tātad valodas apguve būtu apskatāma kā saskarsmes apguve.

Ulla Konora un Roberts B.Kaplans uzskata, ka ir jāievēro starpdisciplīnu pieeja, kas aptver lingvistiku, psiholoģiju, izglītību, filozofiju un retoriku, lai pētītu rakstīšanu citā valodā (Connor, Kaplan 1987:1). Ir jāpiebilst, ka rakstveida saziņas procesa izpratne ir saistīta arī ar citām zinātņu sfērām, piemēram, socioloģiju.

Teorētiskajā literatūrā tiek uzsvērts, ka ir maz pētījumu par **saskarsmes psiholoģiskiem procesiem** – tā tiek bieži aizstāta ar attiecību psiholoģiju [психология отношений] un sociālās vadības procesiem [процессов социального управления]. Saskarsmes pamatā ir apmaiņa ar informāciju un cilvēku mijiedarbība. (Леонтьев 1997: 12-13) Saskarsme ir “jebkura mijiedarbība starp cilvēkiem”. (Vorobjovs 1994: 50)

Boriss Lomovs uzskata, ka **saskarsmes funkcijas** ir daudzveidīgas, bet tomēr ir izdalāmas trīs pamatgrupas:

- ❖ informatīvi-komunikatīvās funkcijas, kuras ir saistītas ar informācijas pārraidi un uztveršanu;
- ❖ regulatīvi-komunikatīvās funkcijas, kuras ir saistītas ar cilvēku rīcību;
- ❖ afektīvi-komunikatīvās funkcijas, kuras ir saistītas ar cilvēku emocionālo sfēru.

Šīs funkcijas ir savstarpēji saistītas. Ja viens indivīds saziņas procesu uztver kā informācijas pārraidīšanu, tad cits indivīds var to saistīt ar emocijām. Lomovs uzsver, ka saskarsmes funkciju var apskatīt arī kā kopējas darbības organizēšanu, citam cita izzināšanu, starppersonu attiecību veidošanos un attīstību. Saskarsmes procesā izstrādājas kopējas darbības plāns un tiek sadalīti pienākumi. Sadarbības procesā notiek informācijas apmaiņa, savstarpēja stimulēšana un darbības korekcija, t.i., tiek īstenota organizēšanas un individuālās darbības funkcija. (Ломов 1981: 10-11)

Lerijs L.Bārkers izšķir šādas komunikatīvās resp. saziņas funkcijas: identificēšanas [labeling], transmisijas [transmission] resp. informācijas nodošanas un interaktīvo

funkciju. (Barker 1987: 22) Freimane norāda, ka valoda tiek lietota “individuālās” un “sociālās organizēšanas sfērā”. Saziņas jeb komunikatīvās funkcijas uzdevums ir “nodrošināt sociālās attiecības”. (Freimane 1993: 6-7) Atziņas par saskarsmes funkciju pamatgrupām ir iestrādājamas rakstveida saziņas prasmju veidošanās modeli, paredzot gan individuālu darbību, gan mijiedarbību ar saziņas partneri.

Tā kā pētījums ir saistīts ar rakstu valodas apguvi SV, tad ir svarīgi apzināties arī saziņas veidus, to atšķirības un ietekmi uz informācijas saņēmēju citā kultūrā. Bārķera klasifikācijā tiek minēti šādi **komunikācijas veidi**:

- ❖ verbāla/neverbāla;
- ❖ mutvārdu/rakstveida;
- ❖ oficiāla (masu komunikācija, publiskas uzstāšanās)/neoficiāla (starppersonu, mazo grupu);
- ❖ apzināta [intentional] (mērķtiecīga)/neapzināta [unintentional] (neapzināta neverbālā komunikācija). (Barker 1987: 6)

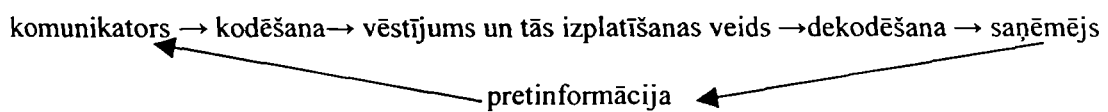
Tomēr ir jāpiebilst, ka rakstveida saskarsmē ne tikai verbālā, bet arī neverbālā komunikācija var būt apzināta un mērķtiecīga, ja indivīds to ir apguvis. Saziņas procesā liela nozīme ir arī paratekstuālām iezīmēm: teksta izvietojumam, papīra kvalitātei, teksta izpildījuma veidam (rokrakstā vai rakstītam uz datora), izvēlētajam burtu lielumam, ilustrācijām u.tml.

Turpmāk precizēsim saziņas jēdzienu, kas teorētiskajā literatūrā tiek lietots variatīvi, piemēram, vārdiska saskarsme, komunikācija. *Vārdiska saskarsme* [словесное общение] ir armaiņa ar informāciju, kuru īsteno ar dzirdamiem, redzamiem vai taustāmiem vārdiem [осязаемых слов]. (Платонов 1974: 8) *Saskarsme ir komunikācija* t.i., armaiņa ar viedokļiem, pārdzīvojumiem, apsvērumiem, garstāvokļiem, vēlmēm utt. Tā ir mērķtiecīga iedarbība uz saziņas partneri ar mērķi to ietekmēt. (Крижанская, Третьяков 1990: 79-81) *Komunikācija* tiek skaidrota arī kā informācijas pārraidīšana un informācijas izpratne, izmantojot kopējus simbolus. (Ivancevich, Matteson 1990: 551) Komunikācija ir process, kur ar vispārēju simbolu palīdzību tiek veikta domu armaiņa starp cilvēkiem. (Edeirs 1999: 18)

*Komunikācija* notiek ar **semantisko kodu** starpniecību. Verbālā un neverbālā saskarsme ir iespējama, ja komunikācijas partneriem ir “vienādas kodifikācijas un dekodifikācijas sistēmas” (Karpova, Plotnieks 1984). Pēc Rolāna Barta domām valoda ir saistīta ar sociālo praksi, jo pakļauj cilvēku domu plūsmu konkrētai vispārpieņemtai struktūrai. “... zīmes, no kurām valoda ir veidota, eksistē tikai tiktāl ciktāl tās tiek atpazītas, tas ir, ciktāl tās atkārtojas...”. (Barts 1992: 64) Džons M. Ivansēvičs un Maikls

T.Matesons norāda, ka dekodēšanas process ietver interpretēšanu, lēmumu pieņemšanu atkarībā no iepriekšējās pieredzes un atsauksmju principiem<sup>1</sup> [frames of reference], tādēļ komunikatoram ir svarīgi orientēties uz informācijas saņēmēju. (Ivancevich, Matteson 1990: 553)

Ivansēviča un Matesona saziņas modelis ataino **kodēšanas-dekodēšanas procesu**, kurā komunikators kodē informāciju ar saziņas partnerim pazīstamu semantiskā koda palīdzību, bet informācijas saņēmējs šo informāciju dekodē un sniedz pretinformāciju komunikatoram. “Komunikators” tiek skaidrots kā indivīds ar savām “idejām, nodomiem [intentions], informāciju un komunikācijas mērķi”. (Ivancevich, Matteson 1990: 152)



1.ilustrācija. Dž.M.Ivansēviča un M.T.Matesona informācijas kodēšanas-dekodēšanas modelis. (Ivancevich, Matteson 1990: 153)

Citos teorētiskos avotos “komunikators” [communicator] un informācijas “saņēmējs” [receiver] tiek aizstāts ar terminiem “aģents” un “percipiēnts” [перципиент] (Платонов 1974: 8), vai “komunikators” (informācijas devējs) un “komunikants” (informācijas devējs/saņēmējs) (Капакеев 1974: 30), vai “subjekts” un “adresāts” (Freimane 1993: 7). Freimane lieto arī terminus “objekts” – “tas, par ko ir runa”(7) un “komunikāts” – “valodisks izteikums, teksts”(29). Rozenbergs, lai izskaidrotu “komunikācijas akta” komponentus, lieto terminus “komunikators” (informācijas izplatītājs, runātājs, rakstītājs), “runas objektu (saturu)” un “adresātu (percipientu)”, kas ir valodas klausītājs vai lasītājs. Runājot par informācijas izplatīšanas veidu, valodnieks lieto terminus “runa/teksts”. (Rozenbergs 1995: 10)

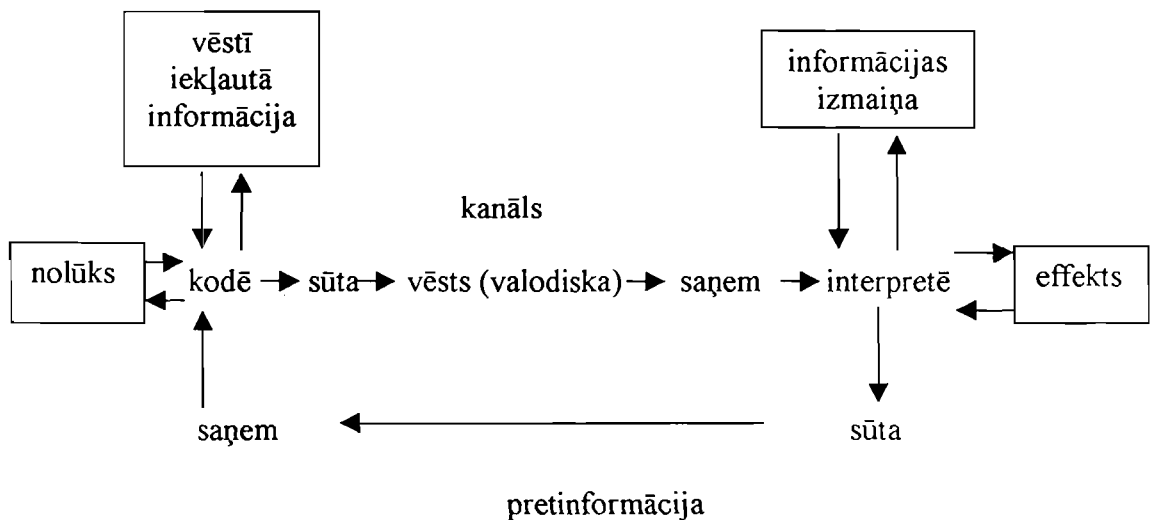
Komunikācija var būt *vertikāla* (starp augstāka statusa indivīdu/iem un zemāka statusa indivīdu/iem), *horizontāla* (starp viena statusa indivīdiem) un *diagonāla* (vertikālas un horizontālas saziņas apkopojums). Tiek norādīts uz saziņas **vienvirziena [one-way] vai divvirziena [two-way] raksturu**. Vienvirziena komunikācijas rezultātā

<sup>1</sup> Tiek lietoti arī termini: “atsauksmju struktūras” resp. “pamatstruktūras” [structures of reference] sauktas arī par “principiem” [frames] vai “shēmām” [schemata]. (Kramsch 1998: 27)



netiek iegūta pretinformācija par saņemtās informācijas atbilstību iecerētajam mērķim. Pretinformācijas rezultātā var pārliecināties vai iecerētā informācija tiek uztverta adekvāti un vai tā ir izraisījusi domāto reakciju [response]. Pretinformāciju var sniegt gan tieši, verbāli sazinoties, gan netieši, ar rīcību vai tās iztrūkumu. (Ivancevich, Matteson 1990: 553-557) Ir jāatzīmē arī neverbālās saskarsmes loma pretinformācijas sniegšanas procesā (skat. iepriekš “paratekstuālie saskarsmes līdzekļi”: 11. lpp.).

Lails F. Bahmans analizē attiecības starp ievadinformāciju [input] un atbildi valodu testos, iedalot tos divvirziena, vienvirziena un adaptīvos. Bahmans shematiski ataino **divvirziena [reciprocal]** valodas lietošanas modeli:



2. ilustrācija. L.F. Bahmana divvirziena valodas lietošanas modelis. (Bachman 1990: 149)

*Divvirziena* valodas lietošanas raksturīgākā īpašība ir interaktivitāte resp. pretinformācijas saņemšana, kamēr *vienvirziena* valodas lietošanas procesā pretinformācija netiek saņemta kā rezultātā netiek ietekmēts valodas turpmākais lietojums. Piemēram, grāmatas autors nesaņem pretinformāciju no lasītāja un teksts netiek izmainīts, lai arī kāds ir bijis lasītāja viedoklis par teksta pareizību. *Adaptīvajā* atbildes gadījumā adresāts nesniedz tiešu pretinformāciju par saņemtās vēsts [message] efektu (piemēram, pareizību), bet koriģē savu turpmāko rīcību (piemēram, izvēlas grūtāku vai vieglāku uzdevuma variantu). (Bachman 1990: 149-151) Savukārt Džons Edeirs norāda, ka komunikāciju nevar uzskatīt par vienvirziena vai par monologu, kas “rada pasīvu auditoriju”. (Edeirs 1999: 34)

Tā kā latviešu valodniecībā tiek lietoti abi termini “komunikācija” un “saziņa” (skat. Freimane 1993: 7), turpmāk šajā darbā tiks lietots termins “**saziņa**”, kas ir **mērķtiecīga iedarbība uz saziņas partneri (vienvirziena saziņa) vai mijiedarbība ar**

**saziņas partneri (divvirziena saziņa), izmantojot kopējus semantiskos kodus.** Šajā darbā tiek akcentēts saziņas divvirziena un arī adaptīvais veids rakstveida saziņas un tās apgūvē, kā arī tiek lietoti termini “**saziņas partneri**”: “**komunikators**” (informācijas izplatītājs) un “**adresāts**” (informācijas saņēmējs). Turpmāk, lai aprakstītu “**saziņas veidus**”, tiks lietoti termini “**runa**” resp. “**mutvārdu runa**” un “**teksts**” resp. “**rakstīts teksts**”.

Saziņa nav vienkārša domu verbalizācija, bet radoša intelektuāla darbība, kuras pamatā ir **atbilde uz jautājumu vai problēmsituācijas risinājums**, kas īstenojas ar valodas starpniecību. Domāšana sākas ar problēmsituāciju, kas pāriet uz uzdevumu un tās risināšanas līdzekļiem, izmantojot jau automatizētas operācijas vai jaunus risinājumu veidus. (Леонтьев 1997: 111-118) Jefims Pasovs definē šo *situāciju*, kā tādu dinamisku cilvēku savstarpējo attiecību sistēmu, kura, pateicoties tās atspoguļojumam apziņā, izraisa individuālā vajadzību mērķtiecīgi darboties un uzturēt šo darbību. (Пассов 1991) Lai īstenotu valodisko darbību rakstītājam nepieciešams, pirmkārt, būt spējīgam izveidot izteikumu un, otrkārt, jābūt iespējai to īstenot atbilstoši situācijai un vajadzībai. Tādējādi aiz katra paziņojuma ir eksistenciālā, t.i., kognitīvā un emocionālā pieredze, kas ietver zināšanas par dažādiem sociālās uzvedības modeļiem. (Голованивская 1987: 144-151)

Saziņas procesa elementu nozīmes ir interpretējamas tikai kādā **konkrētā kontekstā jeb situācijā**. Rakstīšanas situāciju nosaka trīs kontekstuālie faktori: (1) kognitīvie, kas attiecas uz tematu [topic] un saturu; (2) sociālie un starppriekšmetu, kas attiecas uz nolūku un lasītāju; (3) lingvistiskie un retoriskie, kas saistīti ar diskursa veidu. (Vähäpassi 1988: 55) Situācija ir tā, kas diktē saziņas uzdevumu, bet valoda ir izpildes līdzeklis. Cilvēki veido savu izteikumu, pielāgojoties dotam kontekstam un konkrētam saziņas mērķim, nevis demonstrējot apgūtos valodas likumus.

Saziņas procesā var īstenoties vairāki **saziņas mērķi**:

- ❖ lai citi saprastu komunikatora idejas;
- ❖ lai komunikators saprastu citu idejas;
- ❖ lai pieņemtu pašu komunikatoru vai viņa idejas;
- ❖ lai rosinātu adresāta rīcību [to produce action]. (Ivancevich, Matteson 1990: 552)

**Saziņas saturs** ir atkarīgs no domāšanas satura, kurš veidojas no objektīvās īstenības. (Пассов 1991: 11) Pēc Leontjeva domām orientēšanās fāzes sākumā cilvēki nezina kādi orientieri būs nepieciešami un kādās sistēmiskās attiecībās tie atradīsies. Valodiskās saskarsmes [речевого общения] gadījumā psiholoģiski sistēmiskie

orientieri pakļaujas sociālam, “objektīvam” sistēmiskumam. (Леонтьев 1997: 151) Var secināt, ka saziņas situācija noteiks gan saziņas saturu, gan formu.

Pers Linells uzskata, ka rakstveida saziņa ir vairāk saistīta ar intelektuālo, kognitīvo, aprakstošo un argumentatīvo valodas funkciju, atstājot fonā *emocionālos un sociālos aspektus*. (Linell Chapter 03.html) Arī Hans-Georgs Gadamers norāda uz rakstīta teksta nošķirtību no “visa psiholoģiskā”, jo rakstībā ”teiktā jēga tīrā veidā pastāv par sevi, pilnīgi nošķirta no visiem izteikumu un vērtējumu emocionālajiem momentiem. Teksts nevēlas, lai to uztvertu kā dzīves izpausmi, tas grib, lai to saprot tajā, ko tas saka.” (Gadamers 1999: 367) Šī darba autore vēlētos oponēt tādām izteikumam, jo ir dažādi tekstu veidi, kas atkarībā no saziņas mērķa var arī akcentēt pazīstama cilvēka jūtu pasauli, ikdienu (piemēram, personiskā sarakste), bet citi teksti (piemēram, biznesa vēstules) ir cieši saistītas ar oficiālās saskarsmes normām sabiedrībā. Eiders, analizējot toņa nozīmi biznesa sarakstē, atzīmē, ka tonis atspoguļo komunikatora patiesās jūtas. Laipns tonis nozīmē, ka vēstules sūtītājs izturas nopietni pret lasītāja interesēm. (Eiders 1999: 136-138) Iepriekš iztirzātās psiholingvistiskās teorijas veido pamatu rakstveida saziņas prasmju veidošanai, jo rakstīšanu nevar atdalīt no konkrētas saziņas situācijas.

Bez saziņas mērķa un saziņas konteksta noteikšanas, studentiem ir jāapgūst arī mērķtiecīga teksta izveides prasmes. Genadijs Kolšanskis definē **tekstu** kā komunikācijas vienību, kas nodrošina kognitīvu, informatīvu, psiholoģisku un sociālu saziņu. (Колшанский 1984: 89) Kristofers Tribls definē *tekstu* kā sociālas interaktivitātes kategoriju produktu, ko realizē ar dažādu žanru palīdzību. (Tribble 1996: 57) Rozenbergs tekstu definē kā valodas rakstveida vai mutvārdu realizējumu komunikācijā resp. saziņā, “kura saturu, formu, arī apjomu nosaka informācijas specifika, sazināšanās situācija un informācijas veidotāja (teksta autora jeb komunikatora) subjektīvā attieksme gan pret izteikto saturu, gan teksta uztvērējiem jeb recipientiem (lasītājiem vai klausītājiem). Teksts ir runas darbības rezultāts. Rozenbergs izšķir arī terminu “makroteksts”, kas ir sinonīms terminam “teksts”. **Makroteksts** tiek definēts kā vesels, nepabeigts valodisks darinājums ar vienotu saturu, stilu sižetu, ar noteiktiem kompozīcijas elementiem (rindkopu, nodaļām, daļām, skatiem, ainām, cēlieņiem u.tml.) (Rozenbergs 1989: 147)

Rakstveida saziņas produktam, tekstam, ir raksturīgas vairākas iezīmes:

- ❖ tas ir patstāvīgs un statistiski atemporāls (ārpus laika), organizēts telpā, nevis laikā;
- ❖ relatīvi izvērsts, relatīvi autonoms un brīvs no konteksta, lai to varētu dekodēt jebkurā vietā;

- ❖ rakstītam tekstam piemīt monoloģiska funkcija, proti, gan rakstītājs, gan lasītājs darbojas individuāli;
- ❖ rakstu valoda apgūstama kā “sekundāra socializācija”, tā ir saistīta ar “abstraktām zināšanām, kas ir atdalītas no tiešas pieredzes pasaules” un izpaužas kā normas un likumi (Linell: Ch.02.html); lasītājs izmanto valodas likumsakarības, lai dekodētu tekstu (Linell: Ch.09.html).

Penija Ūra bez teksta izvērstības [explicitness] izšķir vēl arī citas rakstīta teksta iezīmes atšķirībā no runas [speech], t.i., mutvārdu runas:

- ❖ pastāvīgums [permanence];
- ❖ satura blīvums;
- ❖ attālināšanās laikā un telpā;
- ❖ loģiski izveidota struktūra;
- ❖ lēnums tā izveidē [production] un uztverē [reception];
- ❖ standarta valodas<sup>2</sup> lietojums;
- ❖ mācītas prasmes;
- ❖ ikviena vārda svarīgums pretstatā sarunvalodas liekvārdībai. (Ur 1996: 159- 161)

Pēc M.A.K.Halideja domām valodas rakstu forma ir statiska, blīva, asociējas ar produktu, kamēr mutvārdu valoda ir dinamiska komplicēta un asociējas ar procesu. Valodnieks uzsver, ka gan mutvārdu, gan rakstu forma ir kompleksa bet tikai katra savā veidā. Tiek ierosināts mutvārdu un rakstu formu uztvert trīs savstarpēji saistītu aspektu veidā: veicamās funkcijas, formas pazīmes un izpildes veids [medium]. (Halliday 1990: 78) Pasovs, salīdzinot rakstu valodu ar mutvārdu valodu, izšķir

- ❖ īpašu valodas līdzekļu lietojumu;
  - ❖ lielāku struktūras sarežģītības pakāpi;
  - ❖ apzinātību teksta izveidē (ir iespējas plānot un novērtēt uzrakstīto);
  - ❖ pilnīgumu un izvērstību teksta izveidē;
  - ❖ citu intonatīvā noformējuma izpausmes veidu (piemēram, vārdu kārtību teikumā).
- (Пасов 1991: 15)

Arī Otto Nesterovs uzskata, ka rakstu valodā tiek lietotas sarežģītākas formas nekā runā un ka tai ir raksturīga “intelektuāli loģiska izteiksmība”, ko realizē ar rūpīgu vārdu izvēli, struktūras ziņā “sarežģītākiem teikumiem, stingrāku domu loģisko sakarību, teksta dalīšanu nodaļās, paragrāfos un rindkopās utt.” (Nesterovs 1973: 210)

<sup>2</sup> Latviešu valodniecībā parasti tiek lietots termins “literārā valoda”. Rīta Lāce to definē kā “koptas runas un rakstu valodas form[u], kas atbilst sava laika valodas kultūras normām”. (Lāce 1995: 58)

Rozenbergs norāda, ka mutvārdu un rakstu formas “atšķirība ir materiāla”, kamēr abas formas veic “sazināšanās, domāšanas, domu, jūtu un gribas izteikšanas un uzkrāšanas” funkcijas (Rozenbergs 1995: 123). Rozenbergs uzskata, ka valodas kultūras obligātas prasības ir valodas pareizība, skaidrība, precizitāte, un tīrība, bet mazāk obligātas ir teksta koncentrētība, vienkāršība un bagātība. (Rozenbergs 1995: 56) Interesanti, ka latviešu valodnieks ir norādījis, ka teksta koncentrētībai ir mazāka nozīme nekā valodas pareizībai un precizitātei, kamēr angļu kultūrā saturs blīvums tiek izcelts kā būtiska rakstīta teksta iezīme (skat. iepriekš iztīrāto Halideja, Ūras rakstīta teksta iezīmju aprakstu). Arī vēlāk, pētot rakstīta teksta apguves procesu, tiek uzsvērts, ka teksta saturam un kompozīcijai ir primāra loma veiksmīgas rakstveida saziņas īstenošanā, kamēr valodas precizitātei tiek ierādīta sekundāra loma, jo ne vienmēr tā būtiski traucē saziņas procesu.

Kolšanskis norāda, ka rakstveida informācijas noformēšana iekļaujas noteiktā **tekstuālā struktūrā** ar visām tās apakšstruktūrām, tēmām un apakštēmām. Jebkuram tekstam ir kāda konkrēta kompozīcija, veselums. Mākslinieciska teksta [to galvenokārt apgūst VI stundās skolā – autores piebilde] veselumu raksturo “jēdzieniskā, stila, žanra un saturiski konceptuālā informācija”, bet zinātniskā tekstā ir sastopamas daudzas tēmas. (Колшанский 1984: 97-99) Sarma Kļaviņa norāda, ka valodas izziņā ir šķirami novērojuma aspekts (piemēram, teikums, teksts) un abstrakcijas aspekts (piemēram, teikuma vai teksta struktūras shēma). (Kļaviņa 1983: 34) T.A. van Daiks ir analizējis arī diskursa būtību, izdalot divas “struktūras”: shematisko struktūru [schematic structure] un virsstruktūru [superstructure]. (van Dijk 1997: 12) Iļja Galperins lieto terminu suprafrāzālā vienība [supra-phrasal unit], kas pārstāv strukturālu un semantisku vienību, savienojumā ar ritmisku un melodisku vienību. Suprafrāzālā vienība var nesakrist ar rindkopu robežām. To var novērot visbiežāk daiļliteratūrā, arī publicistikā, kur vienotība [unity] un izteikuma retoriskā saskaņotība [coherence] nav tik stingri ievērota kā zinātniskā stilā. (Galperin 1977: 195-197) Akadēmiskā rakstu valodā, kuru galvenokārt apgūst augstskolā, ir savas “konvencionālās formas, teksta organizēšanas veids un izteiksme”. (White, McGovern 1995: 1) Akadēmiskā rakstība atšķiras no citiem rakstības veidiem ar savu lasītāju, attieksmi [tone] un nolūku [purpose]. (Oshima, Hogue 1991: 2) Tātad var secināt, ka augstskolā ir jāapgūst teksta struktūru un valodas līdzekļu lietojumu atbilstoši saziņas situācijai.

Abrahams Maslovs norāda uz **kultūras, tradīciju un stereotipu ietekmi** uz līdzekļu izvēli mērķa īstenošanā (Маслоу 1999: 63) Rakstu valoda pēc Jozefa Vačeka domām ir grafisko līdzekļu sistēma, kuru lieto, lai īstenotu rakstveida izteikumus, kurus

akceptē konkrētā valodas kopiena [language community]. (Vachek 1973: 9) Ulla Konnora un Pīters Makkegs apgalvo, ka pētījumi neliecina par kultūru atšķirībām retoriskos paraugos, bet drīzāk par valodas prasmju un teksta izveides raituma [writing fluency] atšķirībām. Viņi norāda, ka ir jāpievērš uzmanība lasītāja atšķirībām dažādās kultūrās: viņu gaidām pēc konteksta daudzuma un teksta izveides tipu. (Connor, McCagg 1987: 83-84) Ulla Konnora uzskata, ka nav novērojamas kultūras atšķirības starp somu, vācu, angļu un amerikāņu lasītāja izpratni, bet drīzāk angļi un amerikāņi precīzāk ievēro situācija-problēma-atrisinājums-novērtējums struktūru. (Connor 1987: 65-66)

Savukārt Roberts B.Kaplans ir pētījis, kādas ir teksta veidošanas tradīcijas dažādās kultūrās un ir konstatējis atšķirīgas pieejas teksta kompozīcijas veidošanā. *Angļu akadēmiskā rakstu valodā* pēc iespējas ātrāk jāatklāj lasītājam savs viedoklis, kuru precīzi formulē jau ievadā un tālāk visi izteikumi tekstā ir tieši saistīti ar to. Citās kultūrās (krievu, romāņu) rakstītāji nav tik tieši savos izteikumos un tekstos ir vērojamas atkāpes no konkrētā temata. (Kaplan 1966: 15) Ja ķīnieši, rakstot angļu valodā, tulko mandarīnu struktūras, tad tekstu bieži vien var atšifrēt tikai, ja zin abas valodas. (Kaplan 1988: 300) To pašu var teikt arī par latviešu valodas ietekmi uz SV rakstītu tekstu, piemēram, ja studenti neievēro angļu valodā noteikto vārdu kārtību teikumā un apmaina vietām teikuma priekšmetu ar papildinātāju, tekstu var pārprast vai vispār nevar saprast.

Ir maz lasītāju, kas uztver pasauli kā to dara rakstītājs, tādēļ jādod iespēja redzēt šo pasauli ar rakstītāja acīm. Rons Vaits norāda uz anglosakšu tradīciju izprast lasītāja vērtību sistēmu, attieksmes, zināšanas, cerības un prasības. (White 1997: 20) Rakstītājam jāuzņemas atbildība par lasītāju, lai atlasītā informācija, teksta kompozīcija un izvēlētie valodas līdzekļi atbilstu saziņas mērķim un lasītājam. Amerikāņu akadēmiskā rakstu valoda ir vienkāršota. Viena ideja tiek pamatota ar tiešiem un konkrētiem faktiem un piemēriem. Citās kultūrās pierastais filozofiskais un vispārinātais domu izpausmes veids neatbilst amerikāņu konkrētam un personiskam [personalized] domu izpausmes veidam. (Reid 1988: 211-212) Meriela un Tomas Blors ir novērojuši, ka citu valstu studenti nav raduši daudz lasīt, rakstīt un pārrakstīt. Studenti uzskata, ka galvenais, rakstot, esot demonstrēt zināšanas un ka studenti nemēdz pieminēt savu ideju avotus. (Bloor, Bloor 1991: 1-3)

Maikls Klains ir novērojis vairākas atšķirības teksta izveidē angļu un vācu kultūrā. Ja Austrālijā apgūst teksta linearitāti bieži vien nerēķinoties ar saturu, vācu skolotāji pievēršas galvenokārt teksta saturam, leksiskām un gramatiskām kļūdām un

reģistram, bet nenorāda uz atkārtosanos tekstā. Studenti no angļu valodas kultūrvides parasti pārzina rakstveida diskursa normas, tai skaitā teksta linearitātes principu un informācijas atbilstību tematam. Toties vāciešiem ir raksturīga teksta kompozīcijas brīvība. Viņi akcentē satura apguvi un zināšanu atkārtosanu, nevis diskusiju un analīzi. Vācu akadēmiskajiem tekstiem ir raksturīgs smagnējs reģistrs, nesasaistīts un izplūdis teksts, jo vācieši var novirzīties no galvenās tēmas, lai iztirzātu tai radniecīgu. Vācu tekstiem atšķirībā no austrāliešu tekstiem ievados netiek ieskicētas darba galvenās idejas, teksta pirmā daļa netiek saistīta ar virsrakstu un vācu lingvisti uzskaita piemērus nodaļas beigās, nevis integrē tos tekstā. Klains uzskata, ka Lielbritānijā un Austrālijā diskursa normas tiek apgūtas caur izglītības sistēmu, jo vidusskolās un augstskolās māca domrakstus. ASV tos sāk mācīt tikai ar koledžas pirmo gadu. Savukārt Eiropā domraksts kalpo par valodas vingrinājumu, bet oratora prasmes tiek pārbaudītas galvenokārt mutvārdu formā. (Clyne 1987: 73-81) Franču zinātnisko darbu sākumā nav vērojams literatūras apskats, kamēr anglosakši ir teorijas orientēti. Amerikāņi zinātnisko rakstu nobeigumā pievēršas pētījuma ierobežojumu analīzei, kamēr frančiem ir jānorāda turpmāko pētījumu virziens. Tas nozīmē, ka mēdz pastāvēt atšķirības starp dažādu zinātnieku kopienu [scientific community] uzskatiem, kas ir uzskatāms par adekvātu rakstītu tekstu. Ir iespējams daudz uzzināt par diskursa kopienas kultūru, analizējot žanru nosaukumus. Teksta veida, kā atsevišķa žanra vai žanra stilistiskas variācijas, definīcija ierobežo rakstītāju: par ko jāraksta, kādā formā un kādam lasītājam. (Kramsch 1998: 62-63) Pēc šiem pētījumiem var secināt, ka vadoties no konkrētās diskursa kopienas kultūras tradīcijām, informācija tiek kodēta kādā gaidāmā saturā un formā, kura būtu apgūstama SV nodarbībās.

Baltijas valstu konferencē 1997.gadā izšķir šādus raksturīgākos trūkumus rakstīta teksta izveidē angļu valodā Igaunijā: ir maz lietoti tekstuālie saistītāvjārdi, rakstīts teksts atgādina mutvārdu tekstu, teksts ir neprecīzi iedalīts rindkopās, vērojamas atkāpes no galvenās domas. Dzimtās valodas ietekmē teikumos sastopama brīva vārdu kārtība un artikulu trūkums. Par iemeslu neprecīzai tekstu strukturēšanai tiek atzīta vācu un krievu kultūras tradīciju pārņemšana, jo tajās saturs dominē pār formu. (Laane 1997) To pašu var novērot, analizējot Latvijas studentu rakstītos tekstus angļu valodā: neprecīzi sasaistīts teksts, neskaidra galvenā doma gan atsevišķās rindkopās, gan pašā tekstā, neprecīzs iedalījums rindkopās, izvairīšanās minēt ideju avotus, vispārīgas frāzes par tematu utt. Rakstveida saziņas prasmju veidošanās modelī ir svarīgi iestrādāt šīs atziņas par tekstu atšķirīgo izveidi dažādās kultūrās.

Teksta sacerēšanai pašas sacerēšanas pēc nav nekādas saistības ar saziņu un ar saziņas mērķi, tas ir tikai vingrinājums lingvistikā, t.i., valodas likumu apguves demonstrējums. (Widdowson 1983: 44) Valodas apguve ir dabiska saziņas veicēju vajadzība, tādēļ Viljams Litlvuds ierosina pievērsties sociāliem kontekstiem un studentu personiskajām vajadzībām. (Littlewood 1991: 97) Valodas apguve ir drīzāk **diskursa veidošanas apguve**. *Diskursu* definē kā tekstu, kas interpretēts kontekstā. (Brown, Yule 1991: 57) Izpratne par diskursu ir saistāma nevis ar lingvistiku, bet ar valodas socioloģiju un valodas filozofiju. (Widdowson 1987: 56) Diskursa atšķirības ir saistītas ar kultūru, nevis lingvistiku. (Widdowson 1990: 54) Van Daiks uzsver, ka, apskatot teikumu uzbūvi kontekstā, to pareizība attiecībā pret gramatikas likumiem ir relatīva. Piemēram, vārdu kārtībai teikumā var būt dažādas funkcijas. (van Dijk 1997: 7-8) Tas ir atkarīgs no saziņas mērķa: svarīgākās informācijas akcentēšanas. Henrijs G.Vidovsons norāda, ka “vienai *lingvistikas formai var būt vairākas komunikatīvās funkcijas*, un [savukārt] viena komunikatīvā funkcija var tikt īstenota ar dažādām lingvistikas formām”. (Widdowson 1987: 119) Diskursa-orientētā pieeja ierosina gramatikā koncentrēties “ne tikai uz kontekstiem plašākiem nekā teikums”, bet arī izvērtēt “prioritātes, kas tiek mācītas par vārdu kārtību, artikuliem, elipsi, darbības vārdu laikiem ...”. (McCarthy 1991: 62) Tas nozīmē, ka valodas apguve atvirzās no teikumu līmeņa uz diskursa līmeni. Analizējot diskursu, tiek pētīta valoda virs teikuma līmeņa – caur kontekstu, kultūru, kas ietekmē valodas lietojumu. Diskursu raksturo komunikatīvās resp. saziņas darbības, nevis lingvistiskās formas. Valodas apguve ir saistāma ar tās funkcionālo raksturu: prasmēm definēt, klasificēt, salīdzināt, aprakstīt, utt. – atkarībā no saziņas mērķa konkrētā situācijā. A.P.R.Hovats uzskata, ka reģistri<sup>3</sup> neattaisno valodas funkcionālo lietošanu, norādot, ka diskursa analīze ir veiksmīgāks risinājums, jo parāda kā valoda tiek lietota attiecīgā mācību priekšmeta tekstos. (Howatt 1991: 277)

Kognitīvā pieeja pievēršas diskursa izveides paņēmieniem un saziņas mērķim. Van Daiks izšķir trīs diskursa analīzes pieejas:

- ❖ paša “diskursa” analīze, teksta struktūras analīze;
- ❖ diskurss un saziņa kā izziņa;
- ❖ sociālās struktūras un kultūras izpēte.

Šīs pieejas pēta trīs savstarpēji integrētus aspektus: *diskursu, sabiedrību un izziņu*. Diskursa izpēte pievēršas formai, nozīmei, interaktivitātei [interaction] un izziņai. (van Dijk 1997: 24) Maikls Makkartijs uzsver, ka diskursa analīze nav mācīšanas metode. Tā

<sup>3</sup> *reģistrs* – “funkcionālā variācija [functional variation]” (Halliday 1990: 44)



palīdz apzināties, ko cilvēks dara, kad raksta, lai nebūtu jāizmanto tikai intuīciju (McCarthy 1991: 170) Diskursa analīze sniedz informāciju par visa veida rakstītiem tekstiem. (McCarthy 1991: 5)

Lai izprastu teikumu un to saistību tekstā ir nepieciešams pārzināt socio-kultūras kontekstu. T.V.Krūsijšs ir analizējis **retorikas saikni ar hermeneitiku**. **Hermeneitika** (grieķu valodā “hermeneutikē” nozīmē “iztulkošana”) sākotnēji bija teksta satura un nozīmes interpretēšanas teorija, bet vēlāk tā ieguva plašāku nozīmi. Tagad tā interpretē arī cilvēka atrašanās vietu pasaulē, kuru aptver kultūras un situacionālas ietekmes un nosaka viņa lēmumus. (Crusius 1991: ix-xiii) Retoriskā hermeneitika izšķir pareģošanas nozīmi vērošanas procesā un analizē kā sapratne ietekmējas no iepriekšsaprātnes. Rakstītāji ir retorīki, kuriem nepieciešamas zināšanas par retoriku (sacerēšanas, stila, rediģēšanas, u.c. mākslu), bet lasītāji ir interpretētāji, kuriem nepieciešamas zināšanas par hermeneitiku. Šie abi valodiskās darbības veidi ir savstarpēji saistīti: rakstītājam ir jāpārzina teksta dekodēšanas process un lasītājam ir jāpārzina teksta semantiskais kods. Filozofiskā hermeneitika ir saistīta ar diskursu retorikas teorijā un visu rakstīšanas procesu. (Crusius 1991)

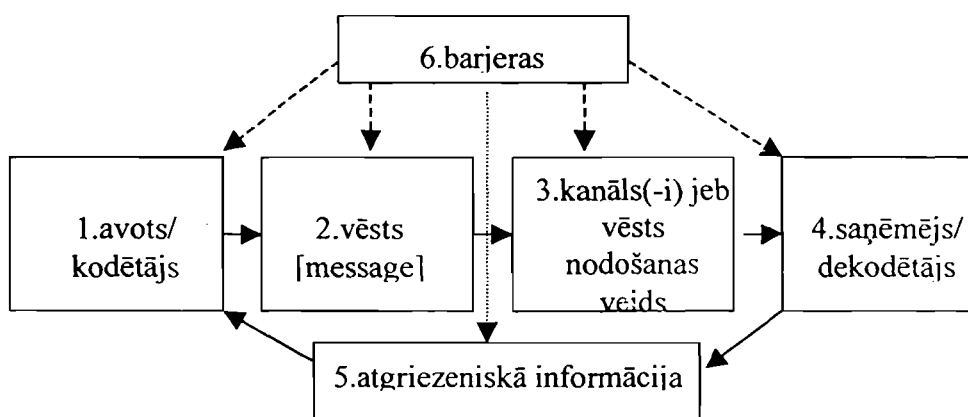
Saziņas procesā ir svarīgi iztēloties kā adresāts uztvertu informāciju un vai tā ietekmētu viņa domas vai uzvedību. Ir svarīgi nodrošināt, lai informācija tiktu saņemta precīzi tādā veidā, kā to ir iecerējis komunikators. Informācijas dekodēšanas procesā iesaistās analītiskā domāšana, kas atdala vārdu jēdzienisko saturu [смысл] no vārdu nozīmes [значение]. (Леонтьев 1997: 138-143) Linells *valodu* definē kā “izteiksmes sistēmu” [an expression system]. Komunikatīvā situācija lingvistiskos izteicienus piepilda ar nozīmi, kuru pārraida saziņas procesā. (Linell: Chapter 09. html)

Pēc Kolšanska domām valodiskās saziņas produktā, tekstā, kumulējas saziņas partneru **individuālā un sociālā pieredze**, cilvēku darbības intelektuālais un emocionālais komponents. (Колшанский 1984: 152) Valoda izsaka, iemieso [embodies] un simbolizē kultūras realitāti. Saziņas procesā cilvēki izmanto kopējas zināšanas par pasauli, izsaka un rada pieredzi ar valodas palīdzību un saista valodu ar savu sociālo identitāti. (Kramersch 1998: 3) Tiek norādīts, ka saziņas procesā var veidoties arī *personiski varianti*, jo valodas lietotāji vienādā sociālā situācijā izmantos savu socio-kultūras repertuāru atšķirīgi. (van Dijk 1997: 17)

Informācijas kodēšanas-dekodēšanas procesu ietekmē saziņas partneru pieredzes lauks, kas izpaužas kā *fona informācija* [background information]. Tās plašums var samazināt vai palielināt dekodēšanas procesa iespējas. (Barker 1987: 12) Jurijs Abizovs fona informāciju saista ar kultūrvēsturiskām, asociatīvām idejām, kas veidojas papildus

teksta jēdzieniskam kontekstam. (Абызов 1981: 73) Mūsdienu filozofija uzskata, ka valoda glabā kultūras tradīcijas un ka lietām un parādībām jēgu piešķir paši cilvēki. “Saprastās jēgas kopumā veido simbolisko realitāti”, kuru savukārt veido valoda – “daudzi dziļi ieprogrammēti saprašanas modeļi, kuros iemiesota milzīga cilvēku dzīves pieredze... . Vārdi un priekšmetu nozīmes satur informāciju, kultūras bagātības un pasaules saprašanas veidus, ko tajos ielikušas iepriekšējās paaudzes. Šajā ziņā saprašana ir vēsturiska.” (Kūle, Kūlis 1998: 526)

Vēl viens svarīgs rakstveida saziņas prasmju veidošanās modeļa komponents ir rakstveida saziņas barjeru izpratne un prasmes tās novērst. Bārkers uzskatāmi ataino saziņas procesu un norāda, ka **saziņas barjeras** var iedarboties uz saziņas procesa elementiem:



3. ilustrācija. L.L. Bārķera saziņas procesa modelis. (Barker 1987: 9)

Saziņas problēmas ir bieži atkarīgas no **uztveres atšķirībām un saskarsmes stila atšķirībām** [interpersonal style differences]. Pasaule tiek uztverta atkarībā no dzīves pieredzes, personības, atsauksmju principiem [frame of reference] un attieksmes. Informācijas process lielā mērā ir atkarīgs kā komunikators uztver sevi un informācijas saņēmējus. Informācijas nodošanas procesu var netīši izkropļot indivīdu vērtību sistēma, vajadzības, attieksmes un gaidas. (Ivancevich, Matteson 1990: 557-561)

Tiek minēti vairāki saziņas procesu **traucējoši faktori**:

- ❖ selektīvā klausīšanās, kas bloķē nevēlamas informācijas uztveršanu vai kas ir neprasmes klausīties rezultāts [to pašu varētu attiecināt arī uz rakstveida saziņu – adresāts var nelasīt nevēlamu informāciju vai to pavirši izlasīt – autores piebilde];
- ❖ informācijas vērtības noteikšana [value judgments], kas atkarīga no komunikatora personības un informācijas nozīmes;
- ❖ informācijas avotu ticamība;
- ❖ informācijas filtrēšana jeb sev būtiskās informācijas atlasīšana;

- ❖ grupās lietotas valodas jeb profesionālā žargona lietošana;
- ❖ statusa atšķirības;
- ❖ laika trūkums;
- ❖ komunikatīvā pārslodze jeb nespēja dekodēt visu informāciju [piemēram, sarežģītu informāciju – autores piebilde]. (Ivancevich, Matteson 1990: 562-565)

Mari Stjuarte un Kennets Zimmers pie saziņas ietekmējošiem apstākļiem izšķir:

- ❖ adresāta pieredzi un īpašības [background]
  - priekšzināšanas par sūtiem faktiem, idejām, valodu;
  - personību (emocijas, attieksme, aizspriedumi);
  - pieredzi (saistībā ar informācijas saturu);
  - interesi un motivāciju (saistībā ar informācijas priekšmetu);
- ❖ komunikatora izskatu vai saziņas īstenošanas veidu [appearance of communicator or communication];
- ❖ komunikatora un adresāta saziņas prasmes;
- ❖ traucēkļus (troksni, aukstumu/karstumu, sliktu apgaismojumu, personiskos pārdzīvojumus, teksta noformējumu u.c.). (Stewart, Zimmer 1982: 5-6)

Boriss Poršņevs skaidro, ka nesapratne ir atkarīga no cilvēka attieksmes. Poršņevs izšķir četras nesapratnes barjeras: fonētisko, semantisko, sintaktisko un loģisko. (Поршнеv 1979: 51-52) *Fonētiskā* barjera ir novērojama galvenokārt mutvārdu saziņā. Tomēr runas īpatnības var tikt atainotas arī ar semantiskā koda (burtu, interpunkcijas) palīdzību rakstītā tekstā un, ja lasītājs šo kodu SV nepārzina, tad šī *grafiskā* barjera var apgrūtināt saziņas procesu. *Semantiskā* barjera ir novērojama, kad saziņas partneris nespēj dekodēt informācijas saturu vārdu polisēmijas dēļ, t.i., vārdiem ir vairākas nozīmes un tos saprast var tikai kontekstā vai pat ir nepieciešams pārzināt konkrēto kultūrvidi. Informācijas uztverei ir nepieciešams, lai komunikatora un adresāta tēzauri<sup>4</sup> saskanētu. To atšķirības nosaka cilvēka zināšanas par apkārtējo pasauli, profesionālā un dzīves pieredze. *Sintaktiskā* barjera, kuras pārvarēšanai ir nepieciešams ievērot formas atbilstību saziņas mērķim un valodas lietošanas normām attiecīgā kultūrvidē. *Loģiskā* barjera izpaužas kā nespēja vai nevēlēšanās saprast saziņas partnera loģiku.

<sup>4</sup> sengrieķu val. - “dārgumu krātuve”// “thesaurus” (angļu val.) – grāmata, kurā vārdi grupēti pēc to nozīmēm nevis alfabētiskās secības. [Šeit būtu domāts vārdu krājums, kuru lieto priekšmetu un parādību apzīmēšanā.]

Studiju procesā ir vērojama visu iepriekšminēto barjeru ietekme uz saziņas apguves procesu. Saziņas procesu ietekmē vairāki faktori, piemēram,

- ❖ SV prasmju trūkums;
- ❖ neprasmie loģiski formulēt domu vai nevēlēšanās piepūlēties, lai rakstveida saziņa notiktu mērķtiecīgi, koncentrēti, skaidri un efektīvi;
- ❖ nevēlēšanās vispār piedalīties saziņas procesā – tā vietā dominē vēlēšanās pašizteikties brīvā formā, neievērojot lasītāja intereses un vajadzības.

Studiju procesā salīdzinājumā ar autentisku saziņu var veidoties arī citas barjeras. Ja autentiskas saziņas gadījumā dominē vajadzība sasniegt savu saziņas mērķi, tad studiju process ir saistīts ar prasmju apguvi un to demonstrēšanu, lai iegūtu sekmīgu atzīmi. Docētājs šajā procesā tiek uztverts kā eksperts-autoritāte. Tomēr pastāv iespēja, ka atsevišķos gadījumos, eksperta-autoritātes loma tiek piešķirta indivīdiem, kuriem šī valoda ir V1 vai V2. Ja studentu saskarsmes pieredze ar vēstuli draugiem vai ārvalstu kolēģiem liecina par citām iespējamām rakstveida saziņas “normām”, vai precīzāk šo normu mazizplatītiem personiskajiem variantiem, kas robežojas ar retorikas normu nepārziņāšanu SV, tad var veidoties neuzticēšanās barjera starp docētāja sacīto un studenta jau izveidojušos viedokli. Pie tam autentiskās saziņas procesā komunikators parasti nesaņem pretinformāciju par uzrakstīto teksta pareizumu, savukārt tas var radīt ilūziju, ka kodēšanas procesa produkts ir bijis adekvāts vispārpieņemtajām retorikas normām. Ja studiju procesā sniegtā pretinformācija aptver visus teksta izveides pamataspektus un ja studentiem neveidojas neuzticēšanās barjera, tad studiju procesā autentiskā saziņas pieredze tiek pārvērtēta un koriģēta (skat. arī Džordža A.Kellija iztirzātās atziņas par jau izveidojušos konstruktīvu izmaiņas sarežģīto procesu 31-32. lpp.)

J.Križanskaja un V.Tretjakovs norāda uz saziņas barjeru (gan iekšēju, gan ārēju) nozīmi **aizsardzības mehānisma nodrošināšanā** pret sev nevēlamu ietekmi. Ja iekšējās saziņas barjeras veido neatkarīgu mehānismu automatizētai paš aizsardzībai, tad ārējās saziņas barjeras palīdz mazināt jau uztvertas un izprastas, bet nepatīkamas informācijas ietekmi. Psihologi norāda, ka saziņas barjeru iespaidā cilvēks var arī *zaudēt nozīmīgu informāciju*.

Križanskaja un Tretjakovs ierosina arī paņēmienus saziņas **barjeru pārvarēšanā**

- ❖ piesaistīt un uzturēt saziņas partnera uzmanību ar frāzi, negaidītību, jaunumiem, autoritātes citēšanu, uzticības veidošanu;
- ❖ nelietot nezināmus terminus, svešvārdus vai arī tos izskaidrot pirms lietošanas (semantiskās barjeras pārvarēšanai);

- ❖ pārdomāti strukturēt sniedzamo informāciju, ievērot saziņas partnera loģiku, izvēlēties divpusējus argumentus un tos efektīgi strukturēt (loģiskās barjeras pārvarēšanai);
- ❖ izmantot saturam atbilstošus valodas izteiksmes līdzekļus, tekstu veidot atbilstoši saziņas mērķim, tekstā iekļaut gan sākumu gan nobeigumu (stilistiskās barjeras pārvarēšanai). (Крижанская, Третьяков 1990: 97-127)

Šie ieteikumi noder ne tikai docētāja saskarsmē ar studentiem, bet arī autentiskā rakstveida saziņas procesā. Lai studenti apgūtu rakstveida saziņu, viņiem ir nepieciešams izprast arī saziņas un saziņas apguves iespējamās barjeras un pārzināt to pārvarēšanas iespējas. Atziņas, kas saistītas ar saziņas barjeru veidiem ir iestrādājamas teksta adekvātuma un rakstveida saziņas prasmju veidošanās pašvērtēšanas/vērtēšanas kritērijos.

Saziņas partneru **informācijas interpretācijai** ir jābūt pēc iespējas *identiskai*. (Stewart, Zimmer 1982: 3-4) Saprašana ir domas, jēgas izziņāšana. (Gudjons 1998: 63) H.G.Gadamer runā par “interpretācijas spēlēm” plašā filozofiskā nozīmē. Interpretācijas spēlēs ļauj atklāties jēgai, nevis saziņas partneri to paši konstruē. Spēlē ir savstarpēja saprašanās. Dialogs ir savstarpēja saprašanās. Lai notiktu spēle, nav katrā ziņā jābūt kādam līdzspēlētājam, bet jābūt kādam, kas reaģē ar pretkustību. (Gadamer 1994) Pēc Gadamera domām teksts “ļauj izteikties lietai, taču tas, ka teksts to dara, galu galā ir interpretētāja veikums. Abi ir līdzdalīgi.” (Gadamer 1999: 363) Georgs Zimmels norāda uz mūsdienu sabiedriskās saskarsmes virspusējību, ka paša izveidota “valstība” var “atdalīties no kopuma dzīves” un “kļūt par bezsaturīgu tukšumu”. (Zimmels 1994: 94) “Nevar pastāvēt runa, kas nesavienotu runājošo ar uzrunāto.” (Gadamer 1999: 372) Tas nozīmē, ka saziņas partneriem ir jāapgūst saziņu un jāveido adekvātu attieksmi, kas ļautu veiksmīgi noritēt informācijas kodēšanas-dekodēšanas, procesam.

Pēc teorētiskās literatūras analīzes var secināt, ka jēdziens *rakstveida saziņa* ietver šādas pamatīpašības:

- ❖ rakstveida saziņa paredz individuālu darbību informācijas nodošanā un atsevišķās situācijās arī mijiedarbību ar saziņas partneri;
- ❖ informācijas kodēšana-dekodēšana SV ir cieši saistīta ar konkrētu socio-kultūras konteksta izpratni un prasmi pārvarēt saziņas barjeras.

Tādējādi **rakstveida saziņu var definēt kā mērķtiecīgu informācijas apmaiņu vai tās nodošanu bez tiešas vai tūlītējas pretinformācijas saņemšanas. Rakstveida saziņa izpaužas kā informācijas kodēšanas-dekodēšanas process, kas**

**atkarīgs no konkrēta socio-kultūras konteksta un prasmes pārvarēt saziņas barjeras.**

Šajā nodaļā tika aplūkots rakstveida saziņas process kā divvirzienu informācijas kodēšanas-dekodēšanas process, kuru ietekmē saziņas partneru individuālā un sociālā pieredze un kuru nosaka socio-kultūras konteksts. Rakstveida saziņa tiek apskatīta kā situacionāla un mērķtiecīga darbība. Pirmajā nodaļā tika analizētas rakstīta teksta iezīmes pretstatā mutvārdu runai un rakstveida saziņas procesa barjeras un to pārvarēšanas iespējas. Nākošajā nodaļā pievērsīsimies rakstveida saziņas apguvei, kas arī ir cieši saistīta ar iepriekš iztīrītajām atziņām par saziņu.

## 1.2. RAKSTĪŠANAS APGUVE

Jau 18.gadsimta apgaismotāju darbos sludināja cilvēka tiesības uz **netraucētu dabisku attīstību**. 20. gadsimta humānisma kustība sāka uzsvērt *kognitīvo un emocionālo lomu* mācību procesā. Tajā laikā sāka pievērsties indivīdam, viņa *emocijām, vajadzībām un atbildībai*. Kārlis Rensons Rodžers pievērsās **pašapliecināšanās un humanizācijas procesam**. Psihologs izvirza *pašregulācijas* nozīmi, norādot, ka nevar tieši komunicēt, jo tad tā kļūst par mācīšanu. Mācīšanas rezultāts var būt vai nu nesvarīgs vai pat aizskarošs [hurtful]. Mācīšanās kļūst svarīga, ja tā iegūst personisku nozīmi un ir saistīta ar **pašatklājumu procesu** – neskaidro jautājumu noskaidrošanu. (Rogers 1964: 713) Šajā procesā ir jāiesaista jūtas un izziņu, samazinot kritiku un radot drošības izjūtu. Viljams Džeims norāda uz *intereses* saistību ar *uzmanību*: jo lielāka interese bērnam ir par mācību priekšmetu, jo viņš būs uzmanīgāks. Vecajam un zināmajam prāts vieglāk pievērsas un palīdz apgūt jauno. Uzmanība savukārt tiek saistīta ar gribu un dzirdētā aktīvu atbalsošanu [re-echo] sevī, nevis ar vienkāršu dzirdēšanu. (James 1962: 237-238, 245-246, 446)

Maslovs savā teorijā norāda uz **pašapliecināšanos** kā visaugstāko vajadzību indivīda fundamentālo vajadzību hierarhijā. Psihologs norāda uz fizioloģiskās, drošības, mīlestības, piederības un cieņas vajadzību apmierināšanas svarīgumu pašapliecināšanās procesā. Maslova izstrādātajā teorijā pašapliecināšanās process tiek saistīts ar pārdzīvojumu, izvēļu procesu un spējām apzināties sevi. Cilvēks izjūt nepieciešamību pašaktualizēties, īstenot savas potences. Lai arī Maslovs atzīmē, ka vispirms ir nepieciešams apmierināt zemākos vajadzību līmeņus, tomēr atzīmē, ka var būt arī atsevišķi izņēmumi. (Masлоy 1999) Pēc T.Dženisa Gibsona un Luisa A.Čandlera domām Maslovs vienkāršoti analizē vajadzību hierarhiju, jo cilvēku uzvedība ir multimotivēta un var būt atšķirīga. (Gibson, Chandler 1988: 373) Tomēr jāatzīmē, ka vajadzību hierarhijā ir minētas vērtīga atziņa par cilvēka vēlēšanos pašaktualizēties, ko ir nepieciešams ievērot, organizējot studiju procesu.

Pēc Ārijas Karpovas domām “**vajadzība izsauc darbību**, kura apmierinātu šo vajadzību, bet vienlaicīgi jau darbības procesā rodas jaunas vajadzības, kas stimulē attīstību”. Savukārt darbības procesā veidojas jaunas attiecības, vajadzības un pieredze. (Karpova 1994: 120) Vorobjovs uzskata, ka cilvēka vajadzība ir “kaut kā trūkums”. Tas ir “iekšējs stāvoklis un ir priekšnoteikums cilvēka aktivitātei”, tās mērķtiecībai. (Vorobjovs 1998: 304) Karpova, pētot personības attīstības individuālo stilu, norāda uz

*darbības* ciešo saikni ar saskarsmi. (123) Savukārt “vajadzības var būt apmierinātas saskarsmē ar citiem cilvēkiem, jo tieši mijiedarbība veicina kustību un attīstību”. (25)

Jāatzīmē, ka mācību/studiju process nevar būt reālas saziņas kopija. Mākslīgi radītā saziņas problēmsituācija klasē var tikai daļēji atdarināt dabisko saziņas procesa motivāciju un mērķi saziņas īstenošanai. (Павлов 1991: 4) Piemēram, sarakste nodarbībās ar iedomātu darba devēju tiek uztverta daudz savādāk nekā, ja students patiešām vēlētos dabūt šo darbu. Pirmajā gadījumā students var paļauties uz līdzaudžu vai docētāja (lai arī viņiem saziņas situācija arī ir jāiztēlojas un katrs to var veikt savādāk) vērtējumu un ieteikumiem par informācijas saturu un pasniegšanas formu, bet otrajā gadījumā studentam pašam jāprot novērtēt saziņas situāciju, lasītāju(-s) un jāuzņemas atbildību par rakstveida saziņas veiksmīgu rezultātu. Neveiksmes gadījumā var veidoties atšķirīgas vajadzības un nepieciešamība pēc savādākas darbības. Pirmajā gadījumā students varētu izjust vajadzību pārstrādāt darbu, lai īstenotu docētāja ieteikumus un saņemtu pozitīvu vērtējumu, bet otrajā gadījumā studentam būtu nepieciešams meklēt citas darba iespējas. Te var runāt par diviem rakstveida saziņas veidiem: divpusējo (pirmais gadījums) un adaptīvo (otrais), jo pēdējā gadījumā students var arī nesaņemt atbildi par noraidījuma patiesajiem iemesliem.

Pragmatīķis Džons Džūijs norāda, ka **domāšana ir pētījumu process**, lai “atrastu ko jaunu” vai lai jau zināmo apskatītu “jaunā gaismā”. Džūijs izšķir piecas refleksīvās domāšanas stadijas [phases]:

- ❖ pieņēmumi [suggestions], kuru laikā prāts iztēlojas iespējamu risinājumu;
- ❖ grūtību un neskaidrības kā problēmas, kuras ir jāatrisina, vai jautājumu, kuru ir jāatbild, apjēgšana [intellectualization];
- ❖ pieņēmumu kā galvenās domas vai hipotēzes izmantošana, lai uzsāktu un vadītu novērojumus un citas darbības faktuālā materiāla vākšanā;
- ❖ pieņēmumu izvērtēšana;
- ❖ hipotēzes pārbaude tiešas vai iztēlotas darbības veidā. (Dewey 1933: 107)

Ir jāatzīmē, ka arī studenti bez docētāja padoma vai ieteikumiem nevarēs patstāvīgi nedz pašatklāt rakstveida saziņas produkta SV būtību nedz arī apgūt tā procesu dažos studiju gados. Tomēr Džūija teoriju par refleksīvo domāšanu kā pētījumu procesu (Dewey 1933: 264-277) var izmantot aprakstot docētāja uzdevumus rakstveida saziņas apguves organizēšanā augstskolā:

- ❖ vadīt studentu mācību procesu, palīdzēt, ierosināt kā uzlabot mācīšanās metodes, norādot tikai virzienu;



- ❖ orientēties uz studentu domāšanas procesu mācību priekšmeta apgūvē ļaujot studentam “apstāties un padomāt”;
- ❖ ļaut darāmā mērķim veidoties no apkārtējās vides un konkrētās grupas vajadzībām un iespējām;
- ❖ iesaistīties mācību procesā, ja studentiem trūkst pieredze uzdevuma veikšanai;
- ❖ būt elastīgam, jo šis process nav pakļauts nemainīgiem likumiem;
- ❖ pārbaudes darbos pievērsties mācību satura izpratnei, prasmēm pielietot apgūto un domāšanas paradumiem un attieksmēm;
- ❖ ļaut studentiem būt atbildīgiem par savu mācību procesu, dot viņiem iespēju darboties.

Levs Vigotskis ir izdalījis **divus kognitīvo operāciju līmeņus**:

- ❖ patreizējo funkcionālo līmeni;
- ❖ potenciālo funkcionālo līmeni, kuru var sasniegt mijiedarbībā ar pieredzes bagātu sadarbības partneri. (Выготский 1956: 276-280)

Vigotskis **sarunu** dēvē par sociālās pieredzes intelektuālo paškontroles veidošanās sākumu. Skolotājam ir jāizvirza iemeslu sazināties un jārada iedrošinošu atmosfēru. (Выготский 1956: 411) Arī K.R.Rodžers ierosina skolotājam uzņemties *palīga, padomdevēja, veicinātāja* [facilitator] *lomu*. Tas ļautu ievērot indivīda neatkarījamību un veicinātu labāku sevis izpratni. Ir nepieciešams nodrošināt apstākļus individuālam un grupu darbam, veicinot brīvības izjūtu un atbildības veidošanos par sava darba rezultātiem. (Rogers 1969: 164-166) Tatjana Kože definē *pieredzi* kā “tagadnes situācijas subjektīvu apzināšanos, kuru daļēji determinē indivīda iepriekšējā mācīšanās”. Savukārt *pašpiederze* ir “situācijas subjektīva apzināšanās, kas apgūta paša dzīves darbības, mācīšanās un pašaudzināšanas rezultātā”. (Коже 1999: 42-43)

Ir nozīmīgi kognitīvo psihologu pētījumi **kā cilvēks domā un mācās**. Tiek uzsvērtā skolēna problēmrisinātāja loma, bet maz tiek pievērstā uzmanība *emocionālai, sociālai un konteksta izpratnei*. (Williams, Burden 1997: 13, 119) Žans Piažē norāda, ka bērni paši izzina pasauli savā darbībā un spēj organizēt vidi ap sevi. Viņš izceļ *intuitīvās domāšanas lomu*, lai nonāktu pie savas pasaules izpratnes. Bērni cenšas “asimilēt īstenības kopumu”, lai “akomodētu tai savas darbības”. (Пиаже 1994: 60-62) Piažē izstrādātais kognitīvās adaptācijas process kā divu kompleksu procesu – *asimilācija un akomodācija* – mijiedarbība norāda uz pēctecības un sistēmiskuma principu nozīmi mācību procesā.

Džeroms Bruners norāda uz nepieciešamību **mācīt mācīties**, paskaidrojot *domāšanas paņēmienus*. Bruners savā teorijā par izziņas procesu norāda, ka tas ir *aktīvs process*, kas nosaka cilvēka attīstību. Ir jāpārziņa attīstības procesu, lai veiksmīgāk nodotu zināšanas. Mācīšanās procesam jānotiek “dzīves darbības kontekstā”, mācoties izprast katram mācību priekšmetam raksturīgāko domāšanas veidu un tā problēmas. Mācīšanās centrā jābūt cilvēku īpašību attīstībai. Ir jāmācās apzināties savas jūtas un domas. Bruners izceļ vēstures, kultūras, sociālās saskarsmes, valodas un norāžu nozīmi prāta attīstībā. (Брунер 1977: 377-395) Bruners uzskata, ka mācību plāna izveidē ir jāievēro spirāles princips: nepārtraukti ir jāatgriežas pie iepriekš apskatītiem jēdzieniem un jāsaista tos ar jaunu saturu līdz skolēns pilnīgi tos apgūst. Bruners norāda arī uz intuitīvās domāšanas attīstības svarīgumu mācību procesā, kas ir mācīšanās pretstats. Tomēr tiek atzīmēts, ka intuitīvā domāšana *pamatojas uz zināšanām konkrētajā jomā, tās struktūras izpratni*. Intuitīva domāšana ir cieši saistīta ar analītisku domāšanu (indukciju un dedukciju) – tās papildina viena otru. Galvenais ir apgūt mācību priekšmeta galvenos principus un struktūru. Skolotājam ir jāakcentē mācību satura dziļāku apguvi, nevis jāsaista mācīšanos ar kādu konkrētu mācību posma pabeigšanu. (Брунер 1962: 15-55) Brunera izteiktās atziņas ir īpaši nozīmīgas rakstīšanas apgūvē, kuras pamatā ir sarežģītas un kompleksas prasmes, kas veidojas ilgstoši. Augstskolas kursa laikā ir iespējams akcentēt tikai pamatzināšanu un pamatprasmju apguvi.

Pēc Normena E.Gronlunda domām galvenais ir studentu reakcija uz studiju saturu, uzvedības izmaiņas pēc pieredzes iegūšanas. Studiju mērķi nosaka **gaidāmie rezultāti**. Gronlunds izšķir vispārīgos mācību uzdevumus [general objectives], specifiskos mācību rezultātus [specific learning outcomes] un novērtēšanas tehnikas [evaluation techniques]. Pedagoģi izšķir šādus vispārīgos mācību uzdevumus: zināšanas, izpratne, pielietošana, domāšanas prasmes, vispārīgās prasmes [general skills] (komunikatīvās, sociālās u.c.), attieksmes, intereses, novērtēšana [appreciations], pielāgošanās. (Gronlund 1971: 35-36)

**Izziņas procesu** aktivizēšana ir *kognitīvās pieejas* pamatā. Studentiem ir nepieciešams *apzināties valodas apguves procesu*, kā arī mērķtiecīgāk apgūt rakstveida saziņas prasmes. Anna J.Čamote un Dž.Maikls O'Mellijs izšķir šādas *mācīšanās prasmju [learning strategies] veidus*:

- ❖ *metakognitīvās* jeb izpildes prasmes (darba plānošana, izpratne un izpildes pašvadīšana, pašvērtēšana);
- ❖ *kognitīvās prasmes* jeb studentu

- garīga mijiedarbība ar mācību materiālu (garīgu tēlu veidošana, jaunā attiecināšana uz jau apgūtām zināšanām un prasmēm);
- fiziska mijiedarbība ar mācību materiālu (apgūstamo vienību grupēšana nozīmīgās [meaningful] kategorijās vai piezīmju izdarīšana, svarīgas informācijas kopsavilkuma rakstīšana). (Chamot, O'Malley 1992: 51-52)

Metakognitīvo aspektu izpratne un apguve veicina studentu aktīvu un kritisku līdzdalību studiju procesā (Baack 1997: 40), kas ir īpaši svarīgi studentu patstāvības attīstībā.

Džordžs A.Kellijs, konstruktīvā alternatīvisma koncepcijas autors, uzskata, ka cilvēki interpretē pasauli, izmantojot savu konstruktīvo sistēmu. Cilvēkam ir jābūt atbildīgam par saviem secinājumiem un izvēli. Nedz fakti, nedz notikumi nespēj cilvēkam diktēt viņa secinājumus – to nozīmi veido pats cilvēks. Tomēr pastāv arī iespēja, ka cilvēks, lai izvairītos no atbildības, var sekot citu pieredzei, paražām vai pat autoritātes diktātam. Konstruktīvi tiek uzspiesti uz notikumiem, nevis tie ir abstrahēti no notikumiem. Cilvēka konstruktīvo sistēmu sastāv no ierobežota daudzuma dihotomu konstruktīvu. Piemēram, “melns un balts” skatījums ir kategorisks vai absolūts. “Labā-sliktā” konstruktīvs arī ir absolūts – tas palīdz sarindot notikumus, salīdzināt ierobežotu daudzumu notikumu. Kellijs atzīst, ka pastāv arī citu konstruktīvu iespēja, kuri var būt pat labāki par patreizējiem. Cilvēka konstruktīvo sistēmu var variēt, to savstarpējās attiecības var izmainīt, uzlabot pieredzes rezultātā. Pieredzes gūšanas cikls ietver sekošanu hipotēzei, paredzot tās sekas. Naidīgums pret nepieciešamību pārskatīt konstruktus, var izraisīt vēlēšanos piespiest apstākļiem apstiprināt jau esošos pieņēmumus par konstruktīviem. (Kelly 1970: 1-29) Konstruktīvo teorija palīdz izprast studentu reakciju pret savām rakstīšanas prasmēm un ka šīs attieksme bieži vien ir pakļauta ilgstošam un sarežģītam izmaiņas procesam. Studenti ar negatīvu sākotnējo attieksmi pret rakstīšanu it kā cenšas meklēt apliecinājumu savai neprasei un nevarēšanai, esošajiem konstruktīviem, nevis objektīvi pašvērtē savu progresu, uzticoties līdzaudžu un docētāja vērtējumam un tā rezultātā maina savu konstruktīvo sistēmu. Ir iespējama arī pretēja situācija, kad studenti pārvērtē savas prasmes un nevēlas ieklausīties citu ieteikumos. Savukārt izvairīšanās no atbildības par savu rakstu darba kvalitāti ir cieši saistīta ar pieradumu sekot citu cilvēku diktātam, pakļauties viņu pieredzei, nevis veidot konstruktus par savu rakstveida saziņas adekvātumu. Šķiet, ka pastāv uzskats, ka docētājs labāk spēj iedomāties, ko un kā studenti varētu vēlēt pateikt savā rakstu darbā.

Kellijs uzskata, ka cilvēks **mācīšanās procesā veido atšķirīgas pieejas**, izmantojot personālos konstruktus, lai izzinātu pasauli. Cilvēka uzvedību nosaka paša

izvirzītie mērķi, kuri var arī mainīties laika gaitā. Tas ir atkarīgs no viņu pieredzes un nākotnes plāniem. Arī Kellijs kā galveno izceļ aktīvas rīcības nozīmi, cilvēka kā “zinātnieka” pozīciju, kuru veicina saskarsme ar grūtībām. Cilvēku subjektīvie spriedumi un to izmaiņas ir reti pilnīgi atvērti citiem. Konstruktus var ietekmēt arī vairāki faktori: individualitātes, organizācijas (atšķirības ir jāsaskaņo), izvēles, pārtraukuma (nespēja precīzi novērtēt jaunus notikumus) faktors. Kellijs izziņu ir saistījis ar personiskiem konstruktiem, kas iegūti pieredzē un var determinēt un kontrolēt ienākošo informāciju. Psihologs izšķir šādus konstruktus:

- ❖ pirmkārtējais jeb primāros (“jā-nē”, melnbaltā skatījumā),
- ❖ konstelācijas (štampi, stereotipi),
- ❖ pieņēmuma (piedāvājuma, apspriežamie, hipotēzes). (Karpova 1998: 145-152)

Lai arī pieņēmuma konstrukti var palīdzēt radoša darba procesā, tomēr teksta kodēšanas un dekodēšanas procesā SV ir nepieciešama arī izmantot primāros un konstelatīvos konstruktus. Proti, saziņas partneriem ir jāpārzina semantiskais kods un saziņas īstenošanas tradīcijas konkrētā kultūrvīdē, lai nodrošinātu pēc iespējas precīzāku informācijas nodošanas-uztveršanas procesu. Cilvēkiem ir jāsaskaņo sava rīcība un jāpielāgojas situācijai, lai saziņas process būtu efektīvs. Viņiem ir jāprot izvērtēt, kas ir būtisks vai derīgs un kas ir nebūtisks vai nederīgs mērķtiecīgas saziņas īstenošanas procesā.

Šajā sakarā ir nepieciešams izdalīt orientēšanos uz formu – dažādu veidu struktūru apguvi – rakstīšanas nodarbībās. Pīters Māsters analizē **modeļu [models] veidus** valodas apguvē, norādīdams uz to **lomu socializācijas procesā**. *Modelis* tiek definēts kā rakstīšanas paraugs, kas tiek lietots pedagoģiskam nolūkam. Atkarībā no studentu prasmju līmeņa un to izmantošanas veida, izšķir *trīs modeļu pamatkategorijas*:

- ❖ kontrolēts [controlled], piemēram, precīzi pārrakstīt rindkopu vai veikt konkrētas izmaiņas;
  - ❖ daļēji kontrolēts [semi-controlled], piemēram, uzrakstīt rindkopu, ievērojot dotos apstākļus vai shematisko plānu, tabulu, grafiku;
  - ❖ ar priekšnosacījumiem [decontrolled], piemēram, uzrakstīt līdzīgu darbu, saglabājot to pašu mērķi, bet izmainot tematu, daļībniekus, darbības vietu.
- (Master 1997: 30-31)

*Modeļus* ir jāuztver kā izziņas avoti, nevis kā ideāli paraugi. Tie ir jāuztver kā teksti, kas palīdz uzturēt diskursu, demonstrēt retorikas struktūru veidus [modes of rhetorical organization] citā kultūrā. (Watson 1982) Donns Bērnis ierosina pievērsties modeļu resp.

*paraugtekstu* lasīšanai rakstu valodas apguves procesā. (Byrne 1991: 113) Arī Viljams Litlvuds atzīmē imitācijas svarīgo lomu studiju procesā. (Littlewood 1991: 20) Viktorija M. Vinklere uzskata, ka strukturālie modeļi palīdz modificēt informāciju un ka tie palīdz kontrolēt tēmas izklāstu. Tehniskā un zinātniskā rakstu valodas apguvi ir jāsāk ar modeļu analīzi un ir jāparāda, kā variēt šos modeļus, jo tie darbojas uz analogijas pamata. Tomēr Vinklere uzskata, ka sacerēšana nesākas ar informācijas pakļaušanu kompozicionāliem paraugiem, bet gan ar *problēmu, kura ir jāatrisina*. Modeļi kalpo nevis kā algoritmi, bet kā heuristikas pamats efektīva diskursa nodrošināšanai. (Winkler 1983: 113-120) Linda Flauvere atzīmē, ka ir nepieciešams ne tikai apgūt diskursa normas, bet arī domāt rakstot. Rakstīšana ir gan atklājumu, gan saziņas un pārliecināšanas process. (Flower 1994: 26)

*Pasīvi* apgūtais ātri aizmirsts un tikai pašatklājumu procesā iegūtās atziņas būs noturīgas un kalpos par bāzi turpmākai pētnieciskai darbībai. (Chomsky 1996: 134) Šeit ir jāatceras iepriekš aplūkotās refleksīvās domāšanas (Džūijs), kognitīvās adaptācijas (Piažē) un mācīšanās kā pašregulētas darbības teorijas (Bruners), kuras arī sasaucas ar domu par pašatklājumu procesu nozīmi. Anna Reimsa, runājot par paraugu **atdarināšanu**, saskata tajā plaģiātisma apguves sākumu. (Raimes 1987: 38) Citu pieredzes atdarināšana ir virspusējs process. (Kontra 1997: 244) Saprašana tiek saistīta ar interpretāciju: cilvēks pārliecina un tiek pārliecināts, tādēļ ir svarīgi pētīt pašam sevi studiju procesā. Mācīšanās vietā var ierosināt **pētījumu procesu**, proti, analizēt paveikto un izvirzīt mērķus turpmākajam darbam, jo jebkurš pētījums noris kā dialogs starp pētnieku un pētāmo priekšmetu.

**Saprašanai** vajag radošu atkārtotāšanu, lai cilvēks izjustu katru situāciju. Pasaulē nepastāv “universāls algoritms” (Kūle, Kūlis 1998: 530-539), saprašanu var panākt sarunu ceļā. Gadamers skaidro *hermeneitiskās sarunas*, vienlīdzīga dialektiska dialoga lomu. Gadamers uzskata, ka sapratne ir vienprātība. Cilvēki parasti vienojas, lai sasniegtu vienprātību, jo “saprasties [...] ir saprašanās iekš kaut kā”. Ja “līdzdomāšana tiek traucēta”, tad tiek “meklēta vienošanās un, nevis vienkārši sapratne”. (Gadamers 1999: 175) Cilvēks ir atbildīgs par savu atbilstību. (Gudjons 1998: 159) Herberts Gudjons norāda uz saprašanas metodikas nepilnībām – subjektīvismu, empīrisku nepārbaudāmību (66)– tomēr ideja par cilvēku atbildību mācīšanās procesā, par pasaules interpretēšanu un mācīšanos kā pētījumu procesu ir visnotaļ svarīga un pieņemama.

Patstāv vēl viens uzskats, ka rakstīšanu nevar iemācīt, jo tas ir tikai apguves un pielāgošanās process. Stīvena D. Krašena valodas apguves modelī [The Monitoring

Model] ir izteikta doma, ka nepietiek ar valodas “mācīšanos”, valodas prasmes ir arī **apguves rezultāts** [the result of language acquisition] pat, ja to apgūst “analītiski” domājošie pieaugušie. Vēl vienas valodas apguve ir daļēji ir neapzināts process [subconscious process], kurš līdzinās V1 apguves procesam. Krašens arī norāda, ka mācību materiāliem ir jābūt viegli saprotamiem, lai notiktu valodas apguve. (Krashen 1989: 8, 23) Ernests Aistars norāda, ka domraksta [dominējošā teksta forma V1 stundās– autores piebilde] mērķis ir izkopt “skolēnā dabīgos izteiksmes līdzekļus, kas vispilnīgāk atbilst viņa personīgai gara dzīvei”. (Aistars 1937: 12) Domraksts *attīsta skolēna garīgo aktivitāti un māca patstāvīgi domāt, organizēt un veidot*. (Aistars 1937: 14) *Citi nevar iemācīt rakstīt, bet var tikai parādīt kā pašam sevi iemācīt rakstīt, var ierosināt kā un ko darīt konkrētā situācijā, posmā* (Biaggini 1962: 187).

Teorētiskajā literatūrā tiek izteikta doma, ka rakstīšanu nevar precīzi aprakstīt, jo tā ir radošs process, kas saistīts ar prasmi interpretēt konkrēto situāciju un mērķtiecīgi kodēt informāciju tekstā. Gadamers runā par **rakstīšanas “mākslu”**, kur “teiktais vārds apbrīnojami izklāsta sevi – ar runas veidu, toni, tempu, u.tml., kā arī ar apstākļiem, kuros tiek pateikts”. (Gadamers 1999: 368) Gadamers norāda, ka filologam ir “jānodrošina teksta lasāmība un saprotamība” (374), ka teksts ir “jāatbrīvo no visa nejaušā” (369). Tekstam ir jārunā valodā, kas sasniedz citu, jo “jebkuram izklāstam jāiekļaujas hermeneitiskajā situācijā, kurai tas pieder” (372). Filozofs atzīmē skaidri izteiktas domas būtiskumu: “...neskaidri domātais un “slikti” uzrakstītais saprašanai ir... robežgadījums, kur sāk ļodzīties hermeneitiskās veiksmes virzošais priekšnosacījums – domātās jēgas viennozīmīgums”. (368) *Rakstīšana ir māksla*, bet mākslu nevar iemācīt, jo nav gatavas receptes kā tas ir jādara. Nevienš cits, kā vienīgi pats rakstītājs nevar uzlabot konkrēto rakstu darbu un būt atbildīgs par rakstveida saziņas procesa efektīvu norisi. Tādēļ ir grūti detalizēti aprakstīt kursa saturu [content] un rezultātu, bet drīzāk organizāciju. (Kelly 1975: 2-18) Rakstīšanas prasmju attīstība ir ilgstošs, sarežģīts un nevienmērīgs process. (Beaven 1977: 143) Rakstīšanas process ir daļēji *intuitīvs*. (Dawe, Dornan 1984: 319) Valodas apguve ir *ilgstošs pielāgošanās process*. (Brumfit 1984: 136)

Zināšanu un prasmju apguve ir atvērts process, kuru variē pēc studentu *konkrētām vajadzībām*. Kristofers Bramfīts izšķir *divus mācību priekšmetu veidus*: satura un prasmju mācību priekšmetu [content and skills subjects]. Valodas apguve tiek pieskaitīta pie **prasmju apguves priekšmetiem**. (Brumfit 1984: 88-89) Rakstīšana ir sarežģīts process, kuru ir grūti sadalīt pamatprasmēs un tām pakārtotās prasmēs (Hamp-

Lyons, Heasley 1990: 1-5), tādēļ pastāv dažādi uzskati, kas jāakcentē rakstu valodas apguves laikā.

Džeks S. Ričards un Teodors S. Rodžers uzskata, ka joprojām ir atklāts jautājums vai mācību metode praksē eksistē (Richards, Rogers 1986: 163), docētājam ir jābūt **improvizatoram vairāku pieeju un metožu ietvaros**. Vivjena Zamela akcentē, ka studenti paši netieši parāda, kas ir konkrētā brīdī jā māca. (Zamel 1983: 182) Organizējot studiju procesu, ir jāņem vērā studentu *mācāmības pakāpe* (Freidenfelds 1985: 129), kognitīvā attieksme, kas veidojas pamatojoties ne tikai uz zināšanām, bet arī uz gribu un rīcību (Špona: 1998). Vladimirs Ūsiņš norāda, ka svarīgi ir iemācīties apzināti izmantot darbības veidus, apgūt “pozitīvu emocionālo pieredzi”, kam ir “tiešs sakars ar pozitīvu mācīšanās motīvu izkopšanu”. (Ūsiņš 1985: 19-20) Ir jā māca studentiem sistemātiski domāt, lai veidotos patstāvīgā darba iemaņas. (Miķelsons 1998: 31) “Spriedumu skaidrība ir atkarīga no zināšanu skaidrības.” (Students 1931: 36)

Mācības ir jāsaista ar dzīvi, lai tās neiegūtu formālu raksturu. (Скаткин 1971: 186) Irēna Žogla **kognitīvās attieksmes veidošanas** teorijā (Žogla 1994: 182-183) izvirza konkrētas prasības *mācību satura un organizācijas formu* izvēles sakarā. Šo teoriju var modificēt arī augstskolas situācijai:

- ❖ studiju saturs ir personīgi nozīmīgs studentam;
- ❖ studiju saturā tiek ietverta gan zināšanu apguve, gan prasmju attīstīšana;
- ❖ uzdevuma saturs ir līdzeklis, nevis pašmērķis studentu personības bagātināšanā;
- ❖ saturs ir variējams atkarībā no studentu vajadzībām un mērķiem;
- ❖ informācijas, darbības vai notikumu apraksts tiek pārtraukts kulminācijas punktā vai dilemmas priekšā, lai tas ir interesants studentam – tādējādi tiek rosināts pētījumu process.

Ričards un Rodžers izšķir trīs **valodas apguves pieejas** [views]: strukturālā, funkcionālā un interaktīvā un divas **teorijas**: procesa- un apstākļu [condition]-orientētās teorijas. (Richards, Rodgers 1986: 17-18)

**Procesa apguvē** maz lieto jēdzienu “mācību programma” [syllabus], jo tās ir maz orientētas uz valodas saturu. (Richards, Rogers 1986: 21) Procesā-orientēto studiju programmu nevar iepriekš veidot, bet to var pārrunāt kopā ar studentiem kursa sākumā. (skat. Ur 1996: 78) Osvalds Pauliņš uzskata, ka sacerējuma apguve ir skolēna

un skolotāja [kā arī studentu un docētāja –autores piebilde] *kopēja darba process* un rezultāts. (Pauliņš 1974: 5) Rams Krišna Singhs un Mitali De Sarkara atzīmē, ka interaktīvais procesa modelis apvieno *rakstītāju, lasītāju un tekstu* – komunikatīvo trijstūra pamatelementus [the essentials of communicative triangle] un integrē prasmes un veicina pašmācīšanos, korekciju un pašredīgēšanu. *Lasīšanas* → *analizēšanas* → *rakstīšanas* → *pretinformācijas* → *pārrakstīšanas process* trīs plašāku posmu (*plānošanas, rakstīšanas un pārrakstīšanas*) procesa ietvaros tiek bagātināta studentu studiju priekšmeta un valodas pieredze, kā arī izpratne par retorikas pamatjautājumiem. Šāda pieeja novērš tendenci iesniegt slikti strukturētu tekstu un veicina konstruktīvas kritikas apguvi, paškorekciju un pārrakstīšanu. (Singh, Sarkar 1994) Jāpiebilst, ka, strādājot ar datoru tekstu nevienmēr būtu jāpārraksta – tā vietā varētu lietot terminu “teksta rediģēšana”.

Jurijs Babanskis mācību procesa jēdzienu skaidro kā *likumsakarīgu, pēctecīgu un nepārtrauktu virzību*. Tā pamatkomponenti ir: mērķa, stimulēšanas un motivēšanas, satura, operacionālo (formas, mācību metodes), regulēšanas un kontroles, rezultātu un to vērtēšanas komponents. Šie komponenti veido ciklu. Atkarībā no situācijas to īpatsvars var mainīties. Skolotāja uzdevums ir vadīt aktīvu un apzinātu skolēnu darbību jaunu zināšanu un prasmju apgūvē. Skolotāja pienākums ir nodrošināt labvēlīgus apstākļus, lai skolēns pieņemtu uzdevumu, un lai skolēns precīzi zinātu savas funkcijas mācību uzdevuma veikšanā. Saskarsme mācību procesā ietekmē skolēnu motivācijas un pozitīvas attieksmes pret mācībām veidošanos. (Бабанский 1983: 132-139) Mācību process ir mērķtiecīga un pēctecīga skolotāja un skolēna mijiedarbība. (124) Babanskis izšķir trīs mācību metožu grupas: mācību izziņas organizēšanas un īstenošanas grupa, mācību izziņas stimulēšanas un motivācijas grupa, mācību darba efektīvas kontroles un paškontroles grupa. (178) Skolēniem ir jāapgūst *paškontroles* prasmes: atklāt pieļautās kļūdas un izstrādāt taktiku to novēršanai. (203) Šīs atziņas var attiecināt arī uz studiju procesu, īpaši ideju par saskarsmes, efektīvas kontroles un paškontroles apguves nozīmi rakstveida saziņas prasmju veidošanā.

Viljo Kohonens ir izveidojis V2 apguves modeli, kurš ietver Kolba [Kolb] **valodas empīriskās apguves** modeļa pamatkomponentus: (1) konkrētu pieredzi; (2) aktīvu eksperimentēšanu; (3) abstraktu konceptualizāciju; (4) refleksiju par mācību procesu [reflective observation]; (5) personības izaugsmi (paškonceptiju [self-concept], pašvērtējumu [self-esteem], pašvadību [self-direction] un sociālām prasmēm); (6) mācīšanās procesu un procesa kompetenci (metakognitīvais aspekts); (7) mācību uzdevumu un uzdevuma kompetenci (metalingvistiskais aspekts). (Kohonen 1992: 21-



22). Kohonena modelis ataino paradigmu maiņu *no zināšanu nodošanas (tradicionālā jeb biheiviorisma pieeja) uz zināšanu transformāciju (empīriskā jeb konstruktīvisma pieeja)*. Jaunā paradigma paredz, ka skolotājs ieņem pozīciju “skolēns starp skolēniem”, veicinot mācību procesu mazās grupās un attīstot skolēnu sadarbības prasmes. Skolēni aktīvi piedalās mazo grupu darbā, *konstruējot personiski svarīgas zināšanas un identificējot problēmas*. Izglītības programma [curriculum] ir dinamiska, ar mazāk noteiktu mācību priekšmetu [subject matter] hierarhiju, paredzot izmaiņu un integrēšanas iespējas. Mācībās tiek uzsvērtā procesa nozīme: *mācīšanās prasmes, pašizpēte, sociālās un komunikatīvās prasmes*. Uzsvars tiek likts uz skolēna pašvadību mācību procesā un “iekšēju motivāciju”. Vērtēšana ir procesa orientēta: refleksija par procesu, pašvērtēšana, akcentējot kritērijus [criterion-referencing], nevis normas [norm-referencing]. Mācīšanās tiek uztverta kā atklājumu process, jo zināšanas ir pakļautas diskusijām. Skolēni kļūst atbildīgi par lēmumu pieņemšanu pašvadītajā mācību procesā, kas balstās uz skolēnu vēlēšanos un prasmēm strādāt ar uzdevumu; kamēr skolotājs veic vadītāja un eksperta-konsultanta funkcijas. (Kohonen 1992: 30-33)

**Sociālās interaktivitātes** teorētiķi uzskata, ka *mijiedarbība ar citiem cilvēkiem* ir komunikatīvās pieejas pamatā, ka valoda tiek apgūta saskarsmē ar citiem cilvēkiem. (Williams, Burden 1997: 39) Ja kognitīvā pieejā studentu aplūko kā aktīvu problēmrisinātāju, humānisma pieejā uzsvēr arī vēl visas personības attīstību studiju procesā, tad sociālie interaktīvistu norāda uz *dinamisko mijiedarbību starp studentu, docētāju, uzdevumu un kontekstu kurā studijas notiek. Kontekstu jeb apkārtējo vidi veido sociālā, politiskā un kultūrvide*. Ikviens no šī modeļa komponenta izmaiņām izsauks izmaiņas arī pārējos komponentos. (Williams, Burden 1997: 43) *Interaktīva darbība* tiek definēta kā studentu savstarpēja bagātināšanās, garīgo vērtību apmaiņa mērķtiecīgā grupu darbībā ar pozitīvu mikroklimatu. (Špona, Tomsons 1996: 18)

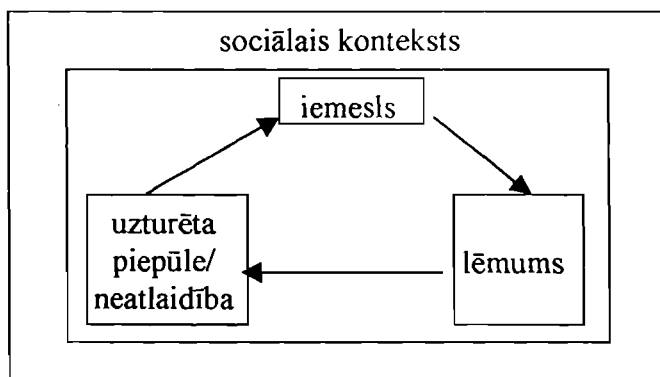
Organizējot studiju procesu, ir jāatceras, ka saziņas apguvi ietekmē arī **mezo vide** un īpaši tajā pastāvošie *uzskati un normas*. Pirms apmēram 10 gadiem Latvijā dominēja *totalitārisms*, kurš veicināja standarta domāšanu, novērsa iniciatīvas veidošanos. Tagad dominē *postmodernisma* ietekme ar ātrumu un intensitāti, marginalitāti (blakusesamību), ar cīņu pret loģiku, prātu (Kūle, Kūlis 1998: 430-439). Šo pazīmju ietekme brīžiem ir vērojama arī studiju procesā, piemēram:

- ❖ virspusejs, fragmentārs informācijas izklāsts, nekonkrēta, bezmērķīga informācijas plūsma pretstatā loģiski un mērķtiecīgi veidotai saīņai ar lasītāju;
- ❖ nevēlēšanās uzņemties iniciatīvu un atbildību par sava un līdzaudžu saīņas apguves procesu, tā produkta (teksta) uzlabošanu;

- ❖ docētājs tiek uzskatīts par vienīgo autoritāti, kam ir jāatbild par mācīšanas sekmīgu rezultātu, nodrošinot studentus ar mācību līdzekļiem (tekstu paraugiem, informāciju) un regulāri izlabojot studentu rakstītos darbus.

Raksturojot **mācību vidi**, tiek izcelts, ka tai ir jārosina un jāuztur mācīšanās procesu. Docētājam ir jānodrošina paredzamu plānu, sakarīgu, strukturētu līmeni un informāciju par to, ko docētājs gaida no studenta. Nodarbības gaitai ir jābūt mierīgai un secīgai, ir jānodrošina studentu aktīva līdzdalība. (Gibson, Chandler 1988: 158) Tomēr paša studenta vides uztvere un interpretācija, nevis vides faktiskie rādītāji ietekmē studiju procesu. (Williams, Burden 1997: 192) Daudzus no šiem faktoriem docētājs nevar izmainīt (piemēram, temperatūru telpā, dienas laiku atvēlētu studijām u.c.), bet ir faktori, kurus iespējams kontrolēt, proti, studiju darba organizācijas formas un dažu emocionālo faktoru ietekmi.

Mariona Viljamsa un Roberts L.Bērdens ir izveidojuši *motivācijas interaktīvo modeli [interactive model of motivation]*, kurā bez sociālā konteksta tiek izšķirts iemesls rīcībai, lēmums rīkoties un uzturēta piepūle/neatlaidība likumu īstenot.



4. ilustrācija. M.Viljamsa un R.L.Bērdena motivācijas interaktīvais modelis. (Williams, Burden 1997: 122)

Piemēram, iemeslam jeb nepieciešamībai rakstīt seko lēmums rakstīt un, lai lēmumu īstenotu, ir vajadzīga piepūle un neatlaidība. Tās savukārt ir cieši saistītas ar cilvēka **gribu**. Gadsimtiem ilgi tiek kultivēts, ka prātam ir jāvalda pār jūtām ar gribas palīdzību. “Griba ir spēja izvēlēties mērķi un radīt iekšēju noskaņotību tā sasniegšanai”. (Kūle, Kūlis 1998: 498) Jūlijs Aleksandrs Students uzskatīja, ka “īkviena mācīšana ir audzināšana”, ka mācot prātu, audzina jūtas un gribu. (Students 1998: 207-208) Audzināšanas uzdevums ir sagatavot cilvēku dzīves mērķa labākai sasniegšanai. (Students 1998: 189) Gribas izkopšana ir saistīta ar sevis izziņu un apzināšanos, kritisku vērtēšanu, savas rīcības seku analīzi. (Tunne 1997: 20) Guntis Rudzītis definē *gribu* kā psihisku procesu, kas izpaužas cilvēka paša plānotā un vadītā pozitīvā rīcībā un uzvedībā noteikta mērķa sasniegšanai, kam nepieciešama zināma piepūle.

Rudzītis uzskata, ka prasme un spējas ir saistītas ar zināšanām, pieredzi, audzināšanu un pašaudzināšanu. Diemžēl vairumam studentu dzīves mērķi un plāni ir bieži vien neapzināti. (Rudzītis 1997: 5-6) Zināšanām bez prasmēm tās pielietot, pārveidot atbilstoši reālās dzīves situācijai, nav nozīmes. Ineta Tunne norāda, ka pasaules vērtību satura izpratne ir cieši saistīta ar konkrēto personisko izpratni. (Tunne 1997: 20) Lapiņa un Rudiņa norāda, ka jāakcentē “domāšanas modeļu un subjektīvo patiesību – pārliecību izkopšana”, lai skolēni [arī studenti – autores piebilde] prastu pielāgoties konkrētai dzīves situācijai. (Lapiņa, Rudiņa 1997: 8)

Interaktīvās “mācīšanas” [varētu minēt arī “mācīšanās”, jo demarkācijas līnija starp šiem jēdzieniem ir ļoti trausla –autores piebilde] *mērķi* ir

- ❖ veicināt patstāvīgas domāšanas un vērtēšanas iemaņu attīstību;
- ❖ veicināt produktīvas sadarbības iemaņu attīstību;
- ❖ attīstīt spēju izmantot savu pieredzi un drosmi apgūt jaunu pieredzi;
- ❖ izkopt vēlēšanos pašizglītoties;
- ❖ attīstīt personisko drosmi atbildēt par savu viedokli un rīcību. (Lapiņa, Rudiņa 1997: 9)

Līdzīgas atziņas izsaka Jeļena Jermolājeva disertācijā par *dialogisko pieeju*, kur tiek izdalīti trīs *uzdevumi*, kas attīsta pāru sadarbību: (1) attīstīt dialogisku attiecību spēju; (2) attīstīt domāšanas autonomismu; (3) attīstīt spējas uztvert procesuāli atklātus viedokļus. (Jermolājeva 1997: 145)

Iepriekš iztirzātās atziņas ir iestrādājamas rakstveida saziņas veidošanās modelī, jo mērķtiecīgas rakstveida saziņas prasmju apguve ir cieši saistīta ar dialogisko/interaktīvo prasmju veidošanos.

1996. gada Eiropas Padomes standartā [framework] tiek izdalītas trīs **komunikatīvās valodas kompetences**:

- ❖ sociolingvistiskās (reģistra u.c.);
- ❖ lingvistiskās (leksika, gramatika, semantika);
- ❖ pragmatiskās [pragmatic] (diskursa, funkcionālās, shematiskās).

Atsevišķi tiek izdalītas arī **valodas apguvēja kompetences**: kognitīvās, emocionālās, lingvistiskās; un jomas [domains], ar kurām valodas apguve saistāma: sabiedrības [public], profesionālā, izglītības, personiskā. (“Common...” 1996: 20) Šajā standartā valodas *komunikatīvā valodas kompetence* tiek definēta kā kompetence, kas atļauj sociālam indivīdam [social agent] darboties, izmantojot valodas līdzekļus. Bez komunikatīvās valodas kompetences ir jāapgūst arī *vispārīgās kompetences* [general competences], kas palīdz veikt darbības [actions]. (8)

Bahmans izšķir šādus aspektus, kas ietekmē valodas testu rezultātus:

- ❖ valodas prasmes (gramatikas, tekstuālās, runas darbības [illocutionary], sociolingvistikas);
- ❖ stratēģiskās prasmes;
- ❖ psihofizioloģiskie mehānismi. (Bachman 1990: 350)

Viljamsa un Bērdens uzskata, ka valodu apguve ietver saziņu ar citiem cilvēkiem un tādēļ ir nepieciešams attīstīt **kognitīvās, sociālās un komunikatīvās prasmes**. (Williams, Burden 1997: 143) Kolšanskis lieto terminu “*komunikatīvā lingvistika*”. Pēčiņa domām komunikatīvās lingvistikas priekšmets pēta valodas struktūru un valodiskās saziņas organizēšanas likumības. (Колшанский 1984: 9) Kolšanskis pie komunikatīvās lingvistikas aspektiem iedala: lingvistiku, psiholoģiju, socio-kultūru, semiotiku<sup>5</sup> (Колшанский 1984: 23)

Ričards Olraits norāda, ka *atsevišķas lingvistikas kompetences jomas ir mazsvarīgas komunikatīvai kompetencei, kamēr valodas kompetence ir komunikatīvās kompetences sastāvdaļa*. (Allwright 1987: 168) Vidovsons analizējot trīs **valodas prasmju aspektus**, arī norāda, ka valodas līdzekļu lietošanas prasmes izpaužas kā lingvistiskās prasmes, bet runas veida (mutvārdu vai rakstveida) un izpildījuma veida prasmes (divvirzienu [reciprocal] vai vienvirzienu [non-reciprocal] saziņas gadījumā) raksturo komunikatīvās spējas un ietver lingvistiskās prasmes, bet ne otrādi. Lingvistisko prasmju attīstība tieši neveicina komunikatīvo prasmju attīstību. Interpretēšanas prasmes ir augstākais prasmju līmenis (Widdowson 1990: 65-67), kuras būtu jāattīsta rakstīšanas kursā. Tā kā **valodas un komunikatīvo prasmju līmenis var krasi atšķirties** (Bowen et al 1985: 267), būtu svarīgi, lai students apzinātos kādas zināšanas un prasmes ir nepieciešamas mērķtiecīgas rakstveida saziņas īstenošanai un tās apguvei.

<sup>5</sup> Semiotika – zinātne, kas pēta zīmes un to sistēmas.

70. gados tiek izdalīta komunikatīvā kompetence, kas balstās uz sociolingvistiku, tā rezultātā **komunikatīvā pieeja** ir kļuvusi populāra valodu apguvē. Tā akcentē komunikatīvo kompetenci pretstatā lingvistikas kompetencei un pievēršas valodas *funkcionālajam raksturam*. Rakstīta teksta sacerēšana ir jāsaista ar saziņu, domu apmaiņu citādi tas ir tikai vingrinājums lingvistikā.

Bramfīts ir skaidrojais saikni starp *valodu, studentu jeb valodas lietotāju un mācīšanas pieejām*: (1) valodas sistēma (sintakses formas, definīcijas); (2) sociāli izveidota nozīme [meaning] – formālas valodas sistēmas kultūras vērtība; (3) students – lietotājs (asociācijas veidojas lietošanas procesā). Valodnieks atzīmē, ka apzinātā, precizitātes jeb kognitīvā mācīšanas pieeja virzās caur 1.→2.→3. posmu un māca valodu priekš sazināšanos, bet tiešās jeb komunikatīvās pieejas piekritēji virzās caur 1.→3.→2.posmu un māca **sazināties ar valodas palīdzību**. Ja valodu māca caur valodas sistēmu, tiek akcentēta valodas precizitāte [accuracy], bet, ja valodu māca kā saziņas līdzekli, tiek akcentēts valodas raitums [fluency]. (Brumfīt 1984: 39) Bramfīts atzīmē, ka valodas mācīšanas gaitā akcentam no valodas precizitātes ir jāpāriet uz valodas raitumu. Augstāka līmeņa valodas pratējiem ir jāorientējas uz saturu, jo tas ir vairāk variējams pieaugošās dzīves pieredzes dēļ. (Brumfīt 1984: 70)

Džeremijs Hārmers ir analizējis **divus uzdevumu [activities] veidus**:

- ❖ uzdevumi, kuri saistīti ar mācīšanu (nav saziņas mērķa, docētājs iejaucas uzdevumu izpildē, dominē forma, nevis saturs un viena valodas vienība);
  - ❖ uzdevumi, kuri saistīti ar zināšanu patstāvīgu pielietošanu (ir saziņas mērķis, docētājs neiejaucas, dominē saturs, nevis forma un valodas daudzveidība).
- (Harmer 1991: 50)

Pirmā veida nodarbības dominē apguves sākumposmā, kad docētājs dod precīzas norādes kā uzdevums ir veicams, bet vēlāk, kad apgūtas nepieciešamās prasmes, kontrole samazinās un studenti pāriet uz brīvu jeb bezkontroles saziņu. Hārmers šo procesu ir nosaucis par “nepārtraukto komunikāciju” [communication continuum], atsevišķi izceļot tās galējās posmus: nekomunikatīvo un komunikatīvo. Tiek uzsvērts, ka studentiem jāveic daudz vingrinājumu, lai veiktu komunikatīvos jeb bezkontroles vingrinājumus. (Harmer 1991: 49-51) Litlvuds izšķir pirmskomunikatīvos un komunikatīvos uzdevumus [activities] mācību procesā. Komunikatīvie uzdevumi ir saistīti ar nozīmes pārraidīšanu, nevis lingvistiskajām formām. (Littlewood 1991: 92) Tomēr Litlvuds norāda, ka svarīgi ir uzsvērt studentu iniciatīvu, nevis docētāju kontroli. (97) Pat sākumstadijā dažkārt varētu dot iespēju skolēniem/studentiem rakstīt, ko paši vēlas. (Byrne 1991: 26)

Rons Vaits un Dons McGovern uzskata, ka nepieciešams apgūt **saziņas funkcijām atbilstošus valodas līdzekļus un kompozīcijas paraugus**, lai veidotos izpratne par **diskursa normām**. Tas nozīmē, ka ir jāpievēršas gan retorikai, gan lingvistikas formām. (White, McGovern 1995: 4) Vaits aplūko rakstīšanu kā saziņas līdzekli, kurā pareizība ir saistīta ar stilistisko atbilstību un prasmēm rakstīt loģiskus un gramatiski pareizus teikumus. (White 1980: 7) Bramfīts attiecina formas kategoriju uz aprakstošo lingvistiku, bet lietošanas kategoriju uz sociālpsholoģiju, bet stilistiskās nozīmes uz jebkuru diskursā paredzamo fonu. (Brumfit 1984: 94)

60.-70.gados akcentēja *formu* [form] un uzskatīja, ka rakstu valodas apguvi ir jāsāk ar teikumu līmeni – teikumu uzbūves apguvi un gramatikas vingrinājumiem iekams pāriet pie rindkopas izveides. (Nunan 1995: 87) T.van Eks uzskata, ka nav vajadzības apgūt gramatikas likumus, ja tos neizmanto praksē, jo valodas apguve ir saistāma ar prasmēm, tās *funkcionālo raksturu*. (van EK 1977: 163) Normens A. Britins un Ruta L. Britina izsaka līdzīgu viedokli: rakstīšanas apguvi koledžā jāsāk ar īsu tekstu (1-4 rindkopu) atdarināšanu, apgūstot to uzbūvi un sasaistes līdzekļus. Viņuprāt prasmes izveidot rindkopu ir jebkura teksta pamatā. (Brittin, Brittin 1981: xiii). *Rindkopa* tiek definēta kā rakstu darba kompozīcijas pamatvienība, kurā grupa teikumu attīsta vienu domu. (Oshima, Hogue 1991: 16) Vaits un McGovern uzskata, ka ir jāraksta pabeigti teksti, nevis izolēti teikumi. (White, McGovern 1995: 6) Rods Ellis norāda, ka nevar runāt par atsevišķu gramatikas formu apguvi, ja nav apgūtas to funkcijas, jo forma un funkcijas ir savstarpēji saistītas. (Ellis 1985: 288) Arī Džeims R. Skvairs izsaka domu, ka var sākt ar vārdu, teikumiem un tad pāriet uz rindkopu un visbeidzot uz garāku diskursu, bet psiholoģiski tas ir nepareizi. Zinātnieks ierosina pievērsties *kontekstam*, jo izpratne prasa dekonstruēt ideju struktūru un nozīmi, t.i., mācīšana ir jāsāk ar veselumu, lai izprastu daļas. (Squire 1984: 27) Zamelai ir līdzīgs viedoklis. Viņa norāda uz maldīgu uzskatu, ka, mācot SV, būtu jāizceļ forma – tas nozīmētu, ka rakstīšana ir pielāgošanās retorikas modeļiem vai pareizam valodas lietojumam. Tā vietā tiek ierosināts izcelt *saziņas mērķi* un sākumā pievērsties *saturam*, bet vēlāk, kad domas jau ieskicētas, izvērtēt arī *formu un valodas līdzekļus*. (Zamel 1983: 183)

Linda Flauere izšķir šādus **rakstīšanas procesa elementus**: temata informācija [topic information], nolūks [purpose], galvenie punkti [key points], lasītājs resp. lasītāja īpašības un iespējamā reakcija, teksta izveides normas (kompozīcija, teksta izvietojums lapā [format], stils, diskursa specifiskās iezīmes). Flauere atzīmē, ka pieredzējuši rakstnieki galvenos punktus cenšas pielāgot lasītājam un domā kādos veidos organizēt

informāciju, lai īstenotu mērķi. (Flower 1994: 144-145) Profesionālā rakstībā mainās kompozīcija, attieksme pret informāciju [tone], reģistrs, sintakse, leksiskā izvēle, ja mainās saziņas mērķis un lasītājs.

Irina Batiščeva ierosina **mācīt veidot rakstītu tekstu**, jo daudzi skolu beidzēji neprot to patstāvīgi darīt. (Батищева 1986: 83) Marina O.Fajenova uzskata, ka *saziņas stiliem un loģikai* būtu jāpievērš lielāka uzmanība augstskolā, sākot jau no pirmajiem kursiem, lai vēlāk nerastos neadekvāts stilu sajaukums. (Фаенова 1991: 50-56) Pretējs viedoklis ir Ernestam Aistaram, proti, ka “patiesi izkoptam stilam dabīgi jāizaug no paša rakstītāja, un neviens skolotājs to nevar saviem audzēkņiem ne ieskaidrot, ne ievingrināt”. (Aistars 1937: 10)

Rita Lāce uzsver, ka valodas stilus nevar norobežot citu no cita. Viņa definē *stilu* kā “vēsturiski izveidojušos valodas formu, kas atšķiras no citām formām ar valodas līdzekļiem un valodas lietojuma biežumu”. (Lāce 1995: 219) Rozenbergs norāda, ka stili ir saistīti ar “cilvēku sazināšanos dažādās darbības sfērās” (Rozenbergs 1995: 77) Gan lietišķos, gan zinātniskos rakstos izmanto oficiālo stilu, kurā “it kā nav jūtama teksta autora subjektīvais vērtējums”. (106) Rozenbergs atzīmē, ka “zinātniskās valodas teksts tiek veidots tipiski literārās valodas stilā”, kam raksturīga teksta loģiskā struktūra, neitrāla leksika, speciāla terminoloģija, plaši salikti teikumi, saistītāJVārdu lietojums, paskaidrojumi, iesprausti vārdi, iespraustas konstrukcijas, utt. Lietišķajā rakstu valodas stilā, lai arī izmanto “emocionāli neitrālus izteiksmes līdzekļus”, tomēr tam ir raksturīga “izteiksmes līdzekļu ekonomija” un “standartizācija”. Saturs mēdz būt “ar subjektīvu vērtējumu” un “katrā lietojuma sfērā tekstiem ir arī savas valodas īpatnības”. (83-89) P.Māsters norāda uz atšķirīgiem mērķiem jaunrades darbos [creative writing] un tehniskos darbos [technical writing]. Jaunrades darbos galvenais ir rakstītāja attieksme [voice] un nolūks, bet tehniskā darbā galvenais ir skaidra, kodolīga [concise] un profesionālā jomā pieņemama valodiskā izteiksme. (Master 1997: 32) Teorētiskās norādes par stilu un tekstveides tipu iedalījumu un to raksturīgākajām īpašībām varētu palīdzēt analizēt V1 un SV atšķirīgās un līdzīgās iezīmes. Tomēr praksē izrādās, ka ne visi studenti ir apguvuši stilu un teksveides tipu atšķirības V1, piemēram, rakstot referātus par izlasīto grāmatu, studenti bieži vien izmanto tēlojoši vēstījošu tekstveides tipu ar sarunvalodas stila elementiem. Arī skolu mācību grāmatas skolēniem sniedz galvenokārt tikai teorētisku ieskatu stilu atšķirībās definīciju un dažu piemēru veidā. Var secināt, ka stilu apguve tiek atstāta pašplūsmai, jo nav paredzēti praktiski uzdevumi, kas ļautu skolēniem rakstiskā veidā apgūt ikviena stila raksturīgākos valodas līdzekļus pat V1.

Ārzemēs publicēto mācību grāmatu vingrinājumos, kas domāti angļu valodas kā SV apguvei, skolēni saskaras ar jēdzieniem “neoficiāls [informal] stils” un “oficiāls [formal] stils” (precīzāk “reģistrs”<sup>6</sup> Reģistru atšķirību skolēni apgūst nesistemātiski, veicot dažādus vingrinājumus (piemēram, lasot un rakstot dažāda veida vēstules). Patiesībā adekvāta stila apguves procesu ir jāizvērtē skolotājam. Tā kā nav izstrādāti detalizēti reģistra vērtēšanas kritēriji, tad arī šis process ir atkarīgs no skolotāja intuīcijas, t.i., valodas izjūtas. Enns Koemetss norāda, ka jaunā atklāšana ar domāšanas palīdzību var notikt analītiski jeb diskursīvi vai intuitīvi. Diskursīvās domāšanas gadījumā tiek izmantots “loģisku prātojuma ceļš”, kamēr intuitīvās domāšanas gadījumā vajadzīgā patiesība tiek sasniegta pēkšņi, bez starppakāpēm. “Taču intuitīvi atklāto patiesību nepieciešams pierādīt.” (Koemetss 1984: 63)

Kaplans uzskata, ka tekstu izveides prasmes ir jā māca, jo tās nevar vienkārši apgūt. Ir jāapgūst zināšanas par tekstu, kā arī prasmes sacerēt SV. (Kaplan 1988: 286-294) Fajenova norāda, ka pieaugušajiem ir nepietiekoši attīstītas prasmes izdalīt būtiskās pazīmes, tādēļ ir **jā māca loģiski domāt** un izdarīt pareizus secinājumus. Saziņas loģiskums – secīgums, noteiktība, nepretrunība, pamatotība, izklāsta pierādāmība ir psiholoģiska rakstura īpašības. (Фаженова 1991: 19-21) Latviešu valodnieki ir uzsvēruši domas, idejas primāro lomu, raksta loģiskās uzbūves un tā izskata nozīmi (Anševics 1932: 17), un tēlainās domāšanas un jūtu dzīvi rakstu valodas kultūras izkopšanā. (Laure 1975: 5)

Angļu kultūrā uzskata, ka **rakstītājs ir atbildīgs** par saziņas procesu starp lasītāju un rakstītāju. Pēc Lailas Nāzeres domām SV apguvēji bieži vien teksta izpratni atstāj paša lasītāja ziņā, tā vietā, lai pielāgotos savam lasītājam. (Nazer 1996: 50) Ir nepieciešams atrast līdzsvaru starp vēlēšanos pašizteikties un saziņu rakstu valodā. (Ede 1989: 135) Šādu neplānveidīgu domu izklāstu varētu veicināt arī izklaidējoša rakstura mācības. Mihails Skatkins uzskata, ka mācības ir saspringts darbs, nevis izklaide. (Скаткин 1971: 186-187) Mācību procesā ir jāpievēršas *pienākuma un atbildības jūtu veidošanai, sagatavošanai pašizglībai*, tādēļ ir nepieciešams pievērsties izziņas darbības paņēmieni apguvei un izziņas “pašaktivitātes” izkopšanai. (Ūsiņš 1985: 66) Pēc Mare-Annes Lānes domām atkāpes no galvenās domas un vēlēšanās izvairīties no tiešas atbildes studentu rakstu darbos ir izskaidrojams ar agrāko socio-vēsturisko situāciju valstī, kad dominēja svešzemju kultūru, vācu un krievu, akadēmiskās

<sup>6</sup> Vārds “reģistrs” [register] bieži vien arī teorētiskajā literatūrā tiek aizstāts ar vārdu “stils” [style], kam ir plašāka nozīme. “Reģistrs” norāda uz saziņas oficialitātes pakāpi, kamēr tiek lietots arī jēdziens “rakstnieka stils”.



tradīcijas. (Laane 1997: 59) Rakstveidas saziņas procesa apguve, kuras pamatā ir līdzaudžu sadarbība palīdzētu attīstīt studentu atbildības izjūtu par savu un citu darba kvalitāti. Karpova norāda, ka “...*atbildība* ir daudzu psihisko funkciju integrācijas rezultāts: apkārtējās pasaules subjektīva uztvere, savu dzīves resursu vērtējums, emocionāla (ieinteresēta) attieksme pret pienākumu, griba”. (Karpova 1994: 114) Karpova atbildības attīstību saista ar izvēles iespēju un “iekšējas kontroles papildmehānisma” veidošanos un nostiprināšanos. (113)

Šajā sakarā būtu jāaplūko jauniešu vecuma posma īpatnības. Ērika Ēriksona psihosociālā teorijā par personības sociālām un emocionālām attīstības stadijām **jauniešu vecums** ir raksturots kā savas identitātes meklējumu laiks. (Erikson 1995: 237) Jaunieši meklē kolektīvu. (Gudjons 1998: 158) Ineta Tunne savā disertācijā norāda, ka lai gan sabiedriski politiskā situācija valstī ietekmē *vērtību orientācijas sistēmas* veidošanos, tomēr dominējošāka ir jauniešu vecumposma individuālpсихолоģiskās īpatnības. Tiek izdalīti vairāki vērtību *bloki*: (1) personības pilnveidošanās, pašnoteikšanās un pašrealizēšanās vērtību bloks; (2) uz saskarsmes procesu, savstarpējām attiecībām centrētais vērtību bloks; (3) materiālā nodrošinājuma vērtību bloks. Pedagoģe akcentē studējošās jaunatnes vēlmi pēc saskarsmes, diskusijas, tomēr tiek atzīmēts arī emociju, prāta un gribas būtiskā loma vērtību orientāciju sistēmu veidošanā atrodoties vērtētāju pozīcijā. (Tunne 1997: 120-124) Tunne uzsver, ka Latvijā ir jāattīsta paradumu plānot un atbilstoši realizēt savu darbību. (20) Jauniešu tieksmes pēc saskarsmes ar līdzaudžiem var izmantot studiju procesā, izmantojot individuālu un grupu darba organizācijas formas. Psiholingvisti uzskata, ka valoda tiek apgūta *saskarsmē* mērķtiecīgi “pārraidot” informāciju ar valodas starpniecību konkrētās situācijās. Sadarbībā ar līdzaudžiem studenti jūtas atbrīvotāki vieglāk spēj izteikt savu neziņu, šaubas un tiek attīstītas spējas sazināties ar citiem cilvēkiem, tiek attīstītas saskarsmes prasmes. Ausmas Šponas un Viļņa Tomsona pētījums parāda, ka studenti augstu vērtē radošu darbību akadēmiskās izglītības un profesionālo prasmju apguvi studiju procesā. (Špona, Tomsons 1996: 7-8) Šie pētījuma rezultāti vēlreiz apstiprina nepieciešamību pievērsties rakstveida saziņas kā procesa apguvei augstskolā – tas nodrošinātu gan iespēju radoši izteikties, gan apgūt saziņu patstāvīgi un sadarbībā ar līdzaudžiem.

Guna Svence izšķir divus jauniešu vecumposma *tipus*: (1) viens tips ir vairāk konformistisks, kurš ciena autoritātes un tradīcijas, ir mazāk patstāvīgs un kuram nav domāšanas mobilitātes un stresainās situācijās retāk spēj pieņemt patstāvīgu lēmumu; (2) otrs tips ir sava ceļa meklētāja tips, kas var būt neprognozējams, impulsīvs, neko

neuzskata par obligātu, attiecības ar viņiem ir haotiskas un virspusējas, bet vēlāk var būt patstāvīgāks un radošāks. Raksturojot kognitīvo attīstību, Svence norāda uz jauniešu vēlēšanos meklēt likumības un vispārināt un pievērsties sev svarīgām darbībām. Tiek atzīmēta arī tendence pārspīlēt savas zināšanas un savu iespēju līmeni. (Svence 1999: 141-143) Iespējams, ka pirmais tips varētu iebilst pret interaktīvo pieeju, jo tā paredz patstāvību un uzticēšanos līdzaudžu viedoklim, kurš agrāk netika uztverts kā nozīmīgs un pamatots. Šim tipam varētu būt grūti arī izlemt par līdzaudžu darba kvalitāti. Savukārt otrs tips varētu pieņemt jebkuru tekstu par adekvātu un sniegt līdzaudžiem virspusējus komentārus.

Jānis Anspaks norāda uz pašizglītības šķēršļiem: neizkoptām patstāvīgā darba prasmēm, neizveidotiem paradumiem ilgstoši koncentrēties garīgā darbā, paradumu atlikt darāmo uz pēdējo brīdi, domāšanas inertumu, skolotāju izteikumu reproducēšanu, neteikšanos pēc oriģinalitātes, utt. (Anspaks 1973: 15-17) Voldemārs Zelmenis atzīmē, ka var rasties grūtības, organizējot līdzaudžu sadarbību, jo skolēni bieži vien "izjūt atbildību tikai par savām sekmēm" un tas nozīmē, ka maz ir attīstīta kolektīvā atbildība. (Zelmenis 1991: 103) Par iemeslu tam varētu minēt pārlietu pārspīlēto aizbildniecību, kas samazina cilvēka atbildību, izturību, patstāvību un pat vēlēšanos piepūlēties. (Zelmenis 1991: 29) Zelmenis ierosina iesaistīt skolēnus sistemātiskā līdzaudžu darbu vērtēšanā un kļūdu analizē un izcelt katra indivīda ieguldītā darba rezultātus. (Zelmenis 1991: 103) Koķe norāda, ka ir jāsekmē brīvības, atbildības, palīdzības motivācijas un tolerances attīstība, citādi pārspīlēta "ārējā un individuālā brīvība", pienākuma izjūtas trūkums var "iznīcināt pašu cilvēku". (Koķe 1999: 15) Analizējot iepriekš iztirzātos novērojumus skolas kontekstā, ir jāatzīmē, ka docētājs bieži vien saskaras ar šīm tendencēm arī augstskolā, īpaši pirmo kursu grupās. Daži studenti var izrādīt nevēlēšanos iesaistīties līdzaudžu darbu analizēšanā un komentēšanā.

Ellis norāda, ka pie **valodas apguves nosacījumiem** ir pieskaitāmas studentu spējas, mācīšanās stils, vecums, valodas apguves biežums un ilgums. SV apguves ilgums ir viens no noteicošiem faktoriem produktīvo (runāšana, rakstīšana) prasmju apgūvē: valodas apguves gadu skaits ietekmē valodas raitumu, bet sākotnējais apguves vecums – tās precizitāti. Valodas apguves ātrumu ietekmē apstākļi vai students ir ekstraverts vai intraverts. Ekstraverti cilvēki, kas nebaidās kļūdīties, ātrāk apgūst saziņas prasmes. (Ellis 1985) Litlvuds uzskata, ka pieaugušo tendence analizēt mācību procesu var būt par šķērslī dabiskai valodas apguvei. (Littlewood 1991: 66) Savukārt pieaugušo vēlēšanās analizēt un diskutēt veicina teksta loģiskās struktūras apguvi, kas ir ne mazāk svarīgi saziņas efektivitātes nodrošināšanai.

Vēl viens mācīšanās procesa ietekmējošs faktors ir **motivācija**. Maslovs uzskata, ka motivācijas teorija ir cieši saistīta ar vides faktoru. (Maslovy 1999: 70) Bērnis [arī students –autores piebilde] jūtas drošāk, ja apkārtējā pasaule ir paredzama, izmērojama un organizēta. (Maslovy 1999: 83) “Cilvēks tiecas pēc sapratnes, sistematizācijas un organizācijas”, pie vērtību sistēmas izstrādes. (Maslovy 1999: 94-95) Pīters Skihems definē motivāciju kā *panākumu sekas*, nevis cēloni, izšķirdams motivācijas avotus, kas saistīti ar:

- ❖ mācīšanās procesu:
  - iekšējie (studenta panākumi);
  - ārējie (mācību materiāli, mācīšana);
- ❖ mācīšanās rezultātiem:
  - iekšējie (mērķi);
  - ārējie (apbalvojumi, piespiešana [constraints]). (Skeham 1991: 49-50)

Vorobjovs izšķir trīs *motīvu grupas*: (1) motīvi, kas saistīti ar darbības veikšanas procesu (jaunu zināšanu, darbības veidu apguve, utt.); (2) motīvi, kas saistīti ar cilvēka sociālo apkārtni (pienākuma un atbildības izjūta, uzslava, cieņa, izvairīšanās no nepatikšanām utt.); (3) motīvi, kas saistīti ar to apzināšanās līmeni (apzināti: pasaules uzskati, intereses; neapzināti: tieksmes, nostādnes). (Vorobjovs 1998: 305) Studentu rakstīšanas pieredze un panākumi vai to trūkums tās apgūvē var ietekmēt viņu motivāciju apgūt šīs prasmes. Iespējams, ka negatīvā pieredze var arī veidot noraidošu attieksmi pret šo priekšmetu. Var secināt, ka motivācijas avoti ir saistāmi ar studiju mērķu atbilstību mācību materiālu izvēlei, nodarbību norisei un padarītā vērtēšanai.

Mācot rakstveida saziņas apguvi [iepriekš tika konstatēts, ka rakstīšana ir mācīšanas prasmes], docētāja **sociālā loma**<sup>7</sup> nodarbībā mainās no speciālista, kas māca valodu uz speciālistu, kas ir viens no saziņas īstenotājiem. Docētājs vairs nav iniciators un nav arī vairs vienīgais un galvenais saziņas procesa vērtētājs. Docētājs kļūst par diskursa kopienas pārstāvi, kurš dod pretinformāciju par studentu sadarbības procesa rezultātu, rakstīta teksta, kvalitāti, lietojot iepriekš izstrādātus kritērijus. Docētājs īsteno ne tikai lasītāja-eksperta lomu, bet arī sadarbības partnera-koriģētāja lomu, kas palīdz, jautā, cenšas noskaidrot sev nezināmo un neizprasto tekstā.

---

<sup>7</sup> Sociālā loma ir tā uzvedība, kuru no mums gaida apkārtējie, ņemot vērā mūsu statusu un izpildāmās funkcijas konkrētā vietā un apstākļos (Omārova 1998: 68)

Poršņevs ir izdalījis *autoritāti* kā komunikatīvo barjeru, kas var traucēt uzticēšanos un ieklausīšanos otra viedoklī. (Поршнеv 1979) Šādā situācijā docētāja autoratīvo lomu nomainītu sadarbības partnera, konsultanta, koriģētāja, koordinatora lomas. Tas dotu iespēju regulārai sadarbībai, ievērojot individualizāciju un diferenciaciju studiju procesā. Docētājs rosina studentus patstāvīgai sadarbībai un tas savukārt palīdz studentiem pašaktualizēties. Pēc Gadamera domām autoritātei nav nekāda sakara ar paklausīšanu, bet gan ar izziņu un atzišanu, “ka spriedumā un ieskatā kāds ir pārāks un tāpēc viņa spriedumam ir dodama priekšroka... . Sakarā ar to autoritāti nevis piešķir, bet iegūst... .” (Gadamers 1999: 266)

Teorētiskajā literatūrā tiek akcentēta refleksijas nozīme studenta patstāvības un pārlicētibas attīstīšanā. Sadarbību var traucēt arī **klausīšanās<sup>8</sup> barjeras**: neuzmanība, pasivitāte, agresivitāte. (Omārova 1998: 43-44) Šī darba autore ierosina izmantot *refleksīvo klausīšanos* sadarbības laikā, lai iegūtu pretinformāciju kā un cik lielā mērā students ir sapratis dzirdēto un lasīto. Omārova atzīmē, ka *refleksīvā* klausīšanās var izpausties kā sadarbības partnera viedokļa ignorēšana, partneru uzskatu tīša izkropļošana (nepareiza interpretēšana) vai patiesa interese par sadarbības partnera sniegto informāciju. (Omārova 1998: 42-43) Docētājam ir jāapzinās, ka sadarbības partneris ir aktīvs informācijas pilnveidotājs un pat ignorētājs un ka sadarbības laikā ir jāprasa atbildība un piepūle no abiem partneriem. Pēc Dzidras Meikšānes domām *sekmīga iegaumēšana* ir atkarīga no personības interesēm, tieksmēm, virzības un vajadzībām. (Meikšāne 1998: 141) Koķe akcentē, ka pieredzes apgūšana būtu saistāma ar refleksiju, jo svarīga ir “izpratne par to, kā tas notiek, ka es zinu to, ko zinu” (Koķe 1999: 43) un kā es to varu izmantot sazinoties ar citiem.

Līdzaudžu sadarbības laikā studenti pārlicētinās vai izpratuši kā iepriekš apgūtās zināšanas pielietot praksē un vai ir dzirdējuši docētāja skaidrojumu, kas ir nepieciešams, lai veiktu konkrētu saziņas uzdevumu efektīvi. Problēmsituāciju risināšana, kas prasa kritiski izvērtēt, salīdzināt, vispārināt, konstruktīvi komentēt padarītā rezultātu, palīdzētu **attīstīt patstāvību izziņas procesā**. Studenti ir radināmi pie paškontroles un aktīvas sadarbības. Dzīvē ir nepieciešamas dažādas *prasmes*, nevis tikai zināšanas, savukārt to apgūšana ir ilglaicīgs process. Žogla norāda, ka vienlaicīgi ar izglītošanu ir jāaudzina kognitīvā attieksme. (Žogla 1994: 154) Tiek uzskatīts, ka sacerēšanas procesā 75% ir domāšana, bet tikai 25% ir rakstīšana. (Wiggenhorn 1974: 105)

<sup>8</sup> **Klausīšanās** ir informācijas uztveres process, kura laikā informācija tiek saņemta, dekodēta, apjēgta, interpretēta. (Omārova 1998:42)

Margareta Martlū ir analizējusi **rakstīšanas kognitīvo procesu**, ietverot tajā savstarpēji saistītus elementus:

- ❖ kognitīvās darbības [procedures] (atpazīt, atlasīt, salīdzināt, organizēt, novērtēt, rediģēt, pārskatīt);
- ❖ kognitīvo apzināšanos [awareness] (atzīt nepieciešamību rīkoties, zināt kā rīkoties, uzturēt šo darbību kādu laiku, integrēties ar citām darbībām);
- ❖ mērķi/nolūku (temats, lasītājs, diskursa veids, stils);
- ❖ atmiņa (informācija, zināšanas, paņēmieni);
- ❖ palīg līdzekļi [aids] (norādes, darbības, grāmatas, utt.);
- ❖ plāni (globālie, vietējie);
- ❖ lingvistiskā izteiksme (semantika, sintakse);
- ❖ rakstīšanas tehnika (ortogrāfija, interpunkcija, rokraksts utt.) (Martlew 1983: 304)

Vidovsons uzskata, ka rakstu valodas apguve ir saistāma ar **saziņas procesa apguvi un ar tekstu** kā pieņemamu materiālās kultūras pieminekli jeb artefaktu. (Widdowson 1983: 45) Rakstu valodas apguve organizējama kā *rakstīšanas procesa apguve*. Pasovs izvirza kā komunikatīvās metodes mērķi domāšanas apguvi, veicot *komunikatīvus uzdevumus*. (Павлов 1991: 16) Deivids Nūnens uzskata, ka tradicionālā sacerēšanas mācīšanas metodika orientējās uz informāciju [message], produktu, stilu, plānojumu, pielietojumu [usage] un likumiem. Jaunā retorika orientējas uz informācijas kodētāju, pašu rakstītāju, *pēta rakstīšanas procesu un rakstīšanas prasmju attīstību*. Tiek akcentēta spēja kodēt tekstu tādā formā, lai lasītājs to spētu viegli un ātri dekodēt.

Džo Šīls (Eiropas Padomes 1993. gada standarta veidotājs) norāda uz divām **pieejām rakstu valodas apguvē**.

- ❖ Kontrolēta rakstīšana, kas palīdz apgūt svarīgākās zināšanas par valodu:  
modeļa jeb paraugteksta studijas → prakse → rakstīšanas uzdevums → pretinformācija/vērtēšana → labošana
- ❖ Brīvrakstīšanas stadija [free writing stage], kad students atbild par darba saturu un kompozīciju, un gandrīz nemaz nesaņem palīdzību valodas jautājumos (procesa-orientētā pieeja):

rakstīšanas uzdevums → salīdzināšana ar citiem tekstiem →  
pretinformācija/vērtēšana → rediģēšana → pārrakstīšana (Sheils 1993: 219-220)

Jāpiebilst, ka, organizējot kontrolēto rakstīšanu, var izmantot procesa-orientēto pieeju, proti, studenti sadarbībā ar līdzaudžiem un docētāju apgūst rakstveida saziņas procesu, kurš ietver arī pašvērtēšanas/vērtēšanas kritēriju apguvi.

Anna Reimsa analizē piecus galvenos **nolūkus rakstu valodas mācīšanā**:

- ❖ lai nostiprinātu apgūto sarunvalodā (raksturīgs audiolingvālai metodei, akcentē valodas precizitāti);
- ❖ lai vingrinātos (apgūst sintakses variantus, mācās atlasīt informāciju);
- ❖ lai atdarinātu (tomēr šī pieeja nerosina paša skolēna idejas, veicina plaģiātismu);
- ❖ lai sazinātos (akcentē saziņas mērķi);
- ❖ lai attīstītu valodas raitumu (akcentē rakstīšanas procesu).

Tomēr Reimsa piebilst, ka visas pieci nolūki ir pakārtoti “kumulatīvā veidā” jaunākam nolūkam – “rakstīt lai mācītos”. (Raimes 1987) Šī darba autore uzskata, ka šajā gadījumā netiek akcentēta SV funkcionālā nozīme cilvēka dzīvē, proti, sazināties. Protams rakstīšanu var izmantot, lai “mācītos”, attīstītu klausīšanās, lasīšanas, runāšanas un rakstveida tulkošanas prasmes (skat. arī: Farneste 1999<sup>1</sup>), bet tādā gadījumā rakstīšana kalpo kā pakārtota prasme, palīglīdzeklis. Bieži vien šajos gadījumos tiek izmantotas esošās rakstīšanas pamatprasmes.

Atvērto nodarbību [Open class] piekritēji ierosina veicināt studentu vēlēšanos rakstīt, izmantojot viņu *pašu pieredzi un neveidojot mācību programmas un izdales materiālus*. Tā vietā tiek akcentēts darbs pie katra studenta individuālajām problēmām rakstīšanā, jo ir svarīgi nevis ko māca, bet ko students patiešām iemācās. Šīs pieejas pamatā ir idejas, ka jāsāk mācīt no tās vietas, kur students atrodas, ka nodarbībās jādominē brīvībai un atklātībai, ka studentiem ir jāievēro prasības regulāri sadarboties ar līdzaudžiem un docētāju. (Kelly 1975) Arī Deivs un Dornans ierosina veidot *konsultāciju tipa nodarbības*, kuru laikā students var uzdot jautājumus un docētājs savukārt ierosina, kas būtu jāveic vai jāapgūst turpmāk. (Dawe, Dornan 1984)

Savukārt Brenda Sendilensa uzskata, ka ir jāievēro **ne tikai studentu individuālās vajadzības, bet arī rakstīšanas kursa mērķi un uzdevumi**. (Sandilands 1991:16) Kaplans izšķir trīs rakstīšanas veidus: (1) rakstīšana bez sacerēšanas (sarakstu veidošana, anketu aizpildīšana, diktātu rakstīšana, vienkārša tulkošana); (2) rakstīšana ar sacerēšanu (vietējo ziņojumu [memo], vēstuļu, žurnālrakstu, referātu rakstīšana); (3) rakstīšana ar sacerēšanu, kas pati par sevi ir heirestisks process (romānu, stāstu, dzejas.

lugu, teorētisku un filozofisku traktātu un skolas domrakstu rakstīšana). Kaplan arī norāda uz to, ka domraksti ir populāri, lai arī tos maz raksta ārpus skolas. Toties izglītības sistēma ignorē daudzus tekstu veidus, kuri ir tiešām nepieciešami ikdienā. (Kaplan 1988: 281-283) Pēc Kristofera Tribla domām tas, ko studenti vēlas rakstīt SV var nesakrist ar to, ko no viņiem prasa dzīve. (Tribble 1996: 6) Triša Hedža uzskata, ka jādod tādus rakstīšanas uzdevumus, ar kuriem cilvēki sastopas *sociālā, izglītības un profesionālā jomā*. (Hedge 1997: 8) Rakstu valodas apguve ir cieši saistīta ar *vērtību un prasmju apguvi*. Skolēns apgūst tikai tās rakstpratības [literacy] vērtības, kuras piemīt attiecīgās mācību iestādes pieaugušo kopienai, savukārt valdošā attieksme pret rakstpratību spēj ietekmēt audzēkņu motivāciju tās apgūt. Skolu mācību saturā ir jānorāda, kuros mācību priekšmetos kādus tekstu veidus ir jāapgūst, lai skolēns attīstītu rakstpratību. (Kádár-Fülop 1988: 48-49) To pašu vajadzētu turpināt arī augstskolā, proti, studenti apgūtu tekstu veidus, kas ir nepieciešami viņu izglītības un profesionālajā jomā.

**Rakstīšanas kursa galvenais uzdevums augstskolā** ir sagatavot studentus akadēmiskiem rakstu darbiem, kuru tēmas bieži vien nosaka docētājs un kuru saturs ir iekļaujams noteiktā formā. Tādēļ Neitens B.Džouns uzskata, ka nepieciešams dot nopietnas tēmas, kas uzlabotu gan rakstīšanas prasmes, gan patērētu mazāk laika, izgudrojot par ko rakstīt, gan novērstu vēlēšanos norakstīt darbus no pieejamiem paraugiem. (Jones 1998: 338-341) Lai studenti neaizrautos ar pašizteikšanos, nerakstītu tikai rakstīšanas pēc vai nefiksētu rakstiskā formā savu domu plūsmu jeb vispārīgas frāzes. Vaits un Makgoverns ierosina mācīt lingvistikas un retorikas paraugus, izmantojot lasīšanu. (White, McGovern 1995: 3-4) Studentiem ir jāapgūst izpratne par saziņas komponentiem, efektīvu saziņas mērķi, faktoriem, kas ietekmē efektīvu saziņu, efektīvu komunikantu lomu saziņas procesā. (Stewart, Zimmer 1982: 2) SV apgūvē ir jāievēro vairāki *saziņas procesa pamatprincipi*:

- ❖ saziņas subjektu individuālais komunikatīvais raksturs;
- ❖ saziņas partneru mijiedarbība;
- ❖ situācijas kā saziņas funkcionējošās formas;
- ❖ saziņas apguves un valodas līdzekļu funkcionālais raksturs;
- ❖ heiritiskums [эвристичность]. (Пассов 1991: 5)

Te vajadzētu vēl pieminēt arī VI un SV zināšanu un prasmju, dzīves pieredzes nozīmi un ietekmi uz saziņas veiksmīgu norisi.

Kontrastīvie analītiķi vēl nav pietiekami pētījuši kāda ir **starpkultūru interference** jeb VI ietekme uz rakstīšanas prasmju apguvi SV. Skolotāji Latvijā joprojām tiek atstāti intuīcijas un patstāvīgu novērojumu ziņā, lai izlemtu kādas problēmas rada šī ietekme.

Maikls Makkartijs norāda, ka līdzšinējā V1-SV salīdzinošā analīze liecina, ka Eiropas skolēniem nesagādā problēmas pārņemt problēmrisināšanas paraugus no V1, grūtības drīzāk sagādā *lingvistiskā kompetence un globālā jeb sacerējuma līmeņa plāna izstrāde*, jo visa uzmanība bieži vien tiek pievērsta teikuma līmenim. (McCarthy 1991: 164) Ikviens attīstības stadija sastāv no iepriekšējās mainīgās sistēmas pārkārtošanas jaunā mainīgā sistēmā. (Ellis 1985: 97) Docētājam ir jāapzinās studentu iepriekšējā dzīves pieredze ne tikai SV, bet arī V1. Litlvuds norāda, ka valodu apguvēji vispārina un vienkāršo V2 likumus, t.i., samazina šķietamo liekvārdību (Littlewood 1991: 23) [to pašu var teikt arī par SV – autore piebilde]. Donn Bērns norāda, ka rakstīšana sagādā grūtības gan V1, gan SV. Rakstīšana ir saistīta ar psiholoģiskām, lingvistiskām un kognitīvām grūtībām. (Byrne 1991: 4) Alans Pulverness uzskata, ka nevar mācīt valodu kā saziņas līdzekli, neievērojot kultūru atšķirības. (Pulverness 1995:8)

Jans Amoss Komenskis ir atzīmējis, ka jaunas valodas apguve ir saistāma ar **jau agrāk apgūto valodu**, izceļot to atšķirības. (Коменский 1982: 400) Vigotskis uzskata, ka V1 stundās prasmes tiek pārvērstas no bezapziņas un automātiskās jomas uz apzinātu, mērķtiecīgu prasmi sazināties. Toties SV apguve norit bieži vien pretējā virzienā apzināti tiek veidotas prasmes brīvi lietot valodu. (Виготский 1956: 269) Džeims Eitčinsons skaidro divus rakstnieka grūtību cēloņus, uzsākot jaunu darbu. Pirmais cēlonis ir rakstnieka lomas neskaidrība jaunajā darbā. Otrs cēlonis ir saistīts ar nepieciešamā laika daudzumu, lai veidotu jaunas idejas. Šī atziņa pamatojas uz neironu un sinapses darbību smadzenēs. Ja rakstnieks vēlas pievērsties kaut kam jaunam savā darbā, var paiet sekundes vai pat gadi, kamēr smadzenēs veidojas jauni neironu un sinapšu savienojumi, kas kodē smadzeņu elektroķīmisko enerģiju valodā un pēc tam standarta angļu valodā. (Aitchinson 1996: 250-251) Svešajā valodā tiek pārņemts savs pasaules un pat valodas uzskats un “šī apguve netiek izjusta tīri un pilnīgi”. (Humbolts 1985: 98) Indivīds “nevar iziet ārpus kultūras saišu ietvara”, jo tas tiek mantots. (Kūlis 1994: 20) Zamela norāda, ka ir pētījumi, kas pierāda, ka studenti, rakstot SV, izmanto domu paraugus, kādi viņiem ir V1. (Zamel 1983: 171) V1 ir zināšanu avots, ko students izmanto gan apzināti, gan neapzināti SV apguvē. (Ellis 1985: 40) Tādēļ ir saprotama dažādu angļu valodas variantu pastāvēšana: angļu valoda kā V1 un angļu valoda kā starptautiska valoda jeb “lingua franca” ar nebūtiskām novirzēm no standarta. (Jenkins 1996: 10-11) Tas vēlreiz apliecina, ka nepieciešams attīstīt rakstītprasmes arī SV un ka tas ir laikietilpīgs process.

Pastāvošās SV prasmju pārbaudes kritēriji bieži akcentē valodas lietojumu atbilstoši V1 standartam. Bet nevar cerēt, ka rakstu valodas apguvē visiem studentiem dažos



gados veidosies perfektas rakstīšanas un valodas prasmes, kas bieži vien ir tālu no pilnības pat V1 pēc 12 gadu mācīšanās skolā. Dažreiz studenti neprot vārdiskot savas idejas vai izvērst savu domu, tādējādi V1 neizkoptās prasmes un veidojusies negatīvā attieksme pret rakstīšanu var kavēt studentu prasmju attīstību arī SV. Kaminss uzskata, ka V1 un SV akadēmiskās prasmes ir savstarpēji atkarīgas, jo vienas valodas prasmes tiek transformētas uz citu valodu. Vienas valodas prasmes var veicināt citas valodas apguvi, ja ir adekvāta motivācija un valodas intensitāte. (Cummins 1992: 22) V1 un kultūra ir liels “rezervuārs darbā ar dažāda līmeņa studentiem. V1 zināšanu izmantošana palīdz radīt drošības izjūtu tiem, kas sliktāk pārvalda SV. (Prodromou 1992)

V1 apguve ir saistīta ar studentu identitāti, savas kultūras apzināšanos. SV apguve ietver gan mācīšanās prasmes, gan jaunas kultūras un sociālas uzvedības pieņemšanu – tādējādi SV apguve ietekmē arī indivīda sociālo dabu. (Williams, Burden 1997: 115) Litlvuds norāda, ka V2 tiek lietota attiecīgā sabiedrībā [community], kur dzīvo tās apgūvējs, savukārt SV tiek lietota tikai saskarsmē ar sabiedrībai nepiederīgiem [outsiders]. Citas tautas valodas apguve prasa no skolēna/studenta vairāk vai mazāk atteikties no savas identitātes un pieņemt citas kultūras pasaules uztveri. Ja veidojas iekšējās barjeras pret citām valodām, tad valodas apguve var noritēt minimālā līmenī, kuru nosaka ārējās prasības. (Littlewood 1991: 55) Angļu valoda kā SV tiek apgūta galvenokārt izglītības un profesionālām vajadzībām, nevis lai iekļautos sabiedrībā. Ellis uzskata, ka šo attieksmju rezultātā var veidoties barjeras dabiskai valodas apguvei, liekot pret to attiekties kā pret problēmsituāciju, kuru ir jāatrisina. Tomēr, ja studenta izvēle studēt SV ir bijusi pārdomāta, tad nevajadzētu veidoties iekšējām barjerām pret pašu valodu, pretējā gadījumā arī rakstprasmju apguve būtu pavisma.

Vēl viena problēma SV apgūvē varētu veidoties, ja daļa studentu dotu priekšroku dabiskai valodas apguvei, kas līdzinātos V1 apguvei. Ellis norāda, ka SV apguves sakarā **nevar runāt par “dabisku” attīstības gaitu**, bet par regulāru attīstības shēmu konkrētas valodas kontekstā. (Ellis 1985: 289-290) Pēc Fajenovas domām nav lietderīgi izmantot V1 apguves secību, jo SV ir jāapgūst ikdienas, sabiedriski-politiskais un zinātniski-tehniskais stils. (Фаженова 1991: 64) Bristoles pētījums [Bristol follow-up research] norāda uz V1 un SV ciešo saistību: SV dotības [aptitude] ir cieši saistītas ar V1 apguves līmeni un sasniegumiem [achievement] SV. (Skeham 1991:32) Ne tikai valodas attīstība var veicināt vai kavēt tās apguvi, bet arī metodes ar kādām tā ir apgūta. Studenti, kas pieraduši pie tradicionālās apmācības, kur kļūdu labošanu ir uzņēmis

skolotājs, nelikdams skolēniem aizdomāties par to būtību, cenšas izvairīties no atbildības vērtēt un uzlabot līdzaudžu un pat savu darbu.

Lai arī 19.gadsimta vidū jau tika izdalītas četras valodiskās prasmes (Reformu kustība), mutvārdu runas attīstībai un kontekstu nozīmei pievērsās vairāk nekā citām valodas prasmēm. Rakstīšanas apguve bija veicama tikai pēc leksiskās un gramatiskās bāzes izveides. (Richards, Rodgers 1986: 33-35) Tomēr līdz 90.gadu sākumam Latvijā dominēja gramatikas-tulkošanas metode (radusies 19.gadsimta vidū latīņu valodas studiju ietekmē), kura akcentēja likumu un piemēru apguvi, lasīšanas un rakstīšanas precizitāti. Reāli **rakstīšana kā atsevišķa prasme SV bija maz apzināta** un tika nevis attīstīta, lai apgūtu rakstveida saziņu, bet tika izmantota, lai vingrinātos gramatiski pareizi sacerēt tekstu par kādu vispārīgu sarunvalodas tēmu. Tagad Latvijā, mainoties SV apguves pieejai, ir svarīgi arī izvērtēt pēctecības principu dažādu valodu apguvē.

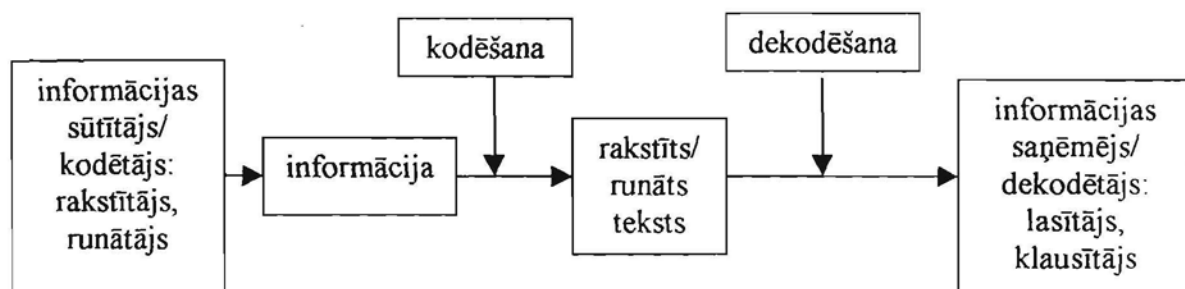
Artūrs Brūks un Pīters Grandijs norāda uz **jaunu mācību modeli**, kurš pamatojas uz

- ❖ praksi:
  - vēlēšanos kaut ko nozīmīgu pateikt;
  - auditorijas sasniegšanu;
  - strādāšanu mazās grupās;
  - reģistru izjūtas attīstīšanu;
  - dabisku sarunu;
- ❖ integrētu pieeju – dabisku pāreju no vienas valodiskās darbības uz citu;
- ❖ humānisma principu ievērošanu:
  - veicināt pašizteikšanās brīvību, uztverot studentu kā izziņas avotu;
  - nodrošināt studentu brīvību no autoritātes;
  - vērtēt pašizteikšanos kā inteliģences iezīmi;
  - atzīt pašatklājumu centrālismu;
  - respektēt individuālos mācīšanās stilus. (Brooks, Grundy 1990: 6-10)

Šajā modelī tiek izdalīts students, viņa personība studiju procesā un valodas, kā saziņas līdzekļa apguve, vienlaicīgi attīstot arī citas valodas prasmes.

Kā iepriekš minēts, tiek izcelta pāreja no vienas valodas darbības uz citu mācību procesā. Vairākās valstīs (Anglijā Austrālijā, Norvēģijā u.c.) VI un SV stundās attīsta **četrus valodas prasmes dažādos kontekstos**. (skat. arī Farneste 1999<sup>2</sup>: 5-6) Katrai no četrām prasmēm ir izstrādāts savs apguves mērķis un uzdevumi, kurus īstenojot var sākt runāt par kādu konkrētu prasmju līmeni. Arī rakstītas runas apguvē var iesaistīt visas četras valodas prasmes: klausīšanos, runāšanu, lasīšanu, rakstīšanu, vienīgi jāatceras par mutvārdu un rakstītas runas atšķirīgajām iezīmēm un to saikni ar atšķirīgu valodas

līdzekļu izvēli. Kristīne Natola ir shematiski attēlojusi saziņas procesu dažādu prasmju kontekstā.



5.ilustrācija. K.Natolas saziņas process dažādu prasmju kontekstā. (Nuttall 1982: 4)

Gan valodas apguve, gan lietošana paredz **pārslēgšanos no vienas prasmes uz citu**, piemēram, rakstot domrakstu vai vēstuli, tiek izmantotas lasīšanas un interpretēšanas prasmes, bet diskusijā par uzrakstīto darbu tiek izmantotas arī klausīšanās un runāšanas prasmes. Tomēr jāpiebilst, ka ne vienmēr valodas prasmes ir saistītas cita ar citu, piemēram, var tikai lasīt romānu un neprast to uzrakstīt vai izlasīt teikumu, neiedziļinoties tā kontekstuālā nozīmē. Valodas apguvē akcents no vienas valodas prasmes var pāriet uz citu, piemēram, apgūstot rakstīšanas prasmes, var izmantot klausīšanās, lasīšanas vai runāšanas prasmes, jo ikdienas saziņas procesā tās arī ir saistītas, piemēram, pēc ziņu noklausīšanās var uzrakstīt zīmīti draugam vai pēc darba sludinājuma izlasīšanas var apspriesties ar draugiem un tad uzrakstīt iesnieguma vēstuli.

Rihards Kārklis uzskata, ka rakstīšanas prasmju attīstīšana ir cieši saistāma ar runāšanas attīstību. (Kārklis 1976: 44) Arī Ņesterovs ierosina sākt ar mutvārdu runas attīstīšanu, kas veicinātu rakstu valodas attīstību, savukārt rakstu valoda palīdzētu attīstīt mutvārdu runu. (Ņesterovs 1973: 210) Vigotskis norāda, ka rakstītas runas apguve ir pilnīgi atšķirīga no mutvārdu runas apguves. Tā prasa dubultu abstrahēšanos: gan no mutvārdu runas skanējuma, gan no paša sarunas biedra; tā prasa pārveidot izveidojušos mutvārdu runas psiholoģisko sistēmu. Rakstīta runa ir maksimāli izvērsta, noslīpēta un mērķtiecīgāka nekā mutvārdu runa. (Выготский 1956: 263-266) Pēc krievu valodnieka Pasova domām rakstu valodas apguve ir cieši saistāma ar lasīšanas prasmju attīstību. (Пассов 1991: 6) Arī K.Zoltans uzskata, ka lasīšanai, analizējot nolūku un formu, ir būtiska nozīme rakstu valodas izkopšanā. (Zoltān 1998:71)

Izaks Leners apraksta *mācību modeli*, kura pamatā ir **mērķtiecīga skolēna un skolotāja mijiedarbība**: skolotājs, izmantojot savas zināšanas par mācību darba nepieciešamību un rezultātu, par skolēna mērķi, skolēna īpašībām un iespējamām mērķa sasniegšanas līdzekļiem, projektē savā apziņā skolēna darbību jeb mehānismu kā izmainīt skolēna personību. (Лернер 1981 : 28-34) Šo modeli var attiecināt arī uz augstskolas kontekstu, proti, docētājs, izmantojot savas zināšanas un prasmes palīdz studentiem izvēlēties atbilstošus līdzekļus izvērīto mērķu sasniegšanai. Ja nepieciešams, docētājs var arī palīdzēt formulēt, kādas zināšanas un prasmes studentiem ir jāapgūst.

Bruners norāda uz mācību priekšmeta apguves *trīs vienlaicīgiem procesiem*: jaunas informācijas iegūšana, zināšanu transformēšana (zināšanu analīze) un zināšanu adekvātuma pārbaude. (Брунер 1977: 372) Izstrādātā Kognitīvā akadēmiskās valodas apguves pieejā [CALLA – Cognitive Academic Language Learning Approach], kas ir paredzēta *vidējam un augstākam* valodas apguves līmenim, tiek norādīta šāda *mācīšanas secība*:

- ❖ docētājs parāda kā izmantot dažādus mācību darba paņēmienus un dod norādes turpmākam darbam;
- ❖ vēlāk norāžu pieejamība tiek ierobežota, ļaujot studentiem rīkoties patstāvīgi.

Šīs pieejas ietvaros tiek izmantotas *tematiskas situācijas* [content-area topics], bet nodarbības iedala *piecos posmos*:

- ❖ sagatavošanās (priekšzināšanu apzināšanās, norāžu izstrāde);
- ❖ jaunas informācijas sniegšana;
- ❖ prakse (kooperācija, nezināmā noskaidrošana);
- ❖ novērtēšana (novērtē savu mācīšanās procesu, plāno turpmāko darbu);
- ❖ turpmākais izvērsums [“follow-up expansion”] (jaunās informācijas izmantošana ikdienā, skolā [vai augstskolā – autores piebilde] apgūtā materiāla salīdzināšana ar dzīves pieredzi). (Chamot, O’Malley 1992: 54)

Šajā pieejā tiek iekļauta mācīšanās procesa novērtēšana, kuru precīzāk būtu saukt par “pašvērtēšanu”.

Zelmenis izšķir šādus *mācību procesa posmus*:

- ❖ skolēna [arī studenta – autores piebilde] sagatavošana jaunu zināšanu apgūšanai;
- ❖ informācijas uztveršana;
- ❖ tās apjēgšana;
- ❖ zināšanu nostiprināšana (precizēšana un iegaumēšana);
- ❖ prasmju un iemaņu izkopšana;
- ❖ pārbaude, kuru atliek uz nākamo stundu. (Zelmenis 1991: 75-92)

Šajā shēmā tiek izdalīta arī studenta iekšējie psiholoģiskie procesi: uztveršana, apjēgšana, precizēšana un iegaumēšana, kas ir ne mazāk svarīgi komponenti rakstveida saziņas prasmju pilnveidošanā. Jāpiebilst, ka rakstīšanas kursā, ir labāk organizēt netiešu zināšanu un prasmju pārbaudi, kad studentiem ir jādemonstrē apgūtais līdzaudžu sadarbības laikā, vērtējot uzrakstītā teksta adekvātumu saziņas situācijai. Tādējādi tiek dota arī iespēja nostiprināt iepriekšējā nodarbībā apgūto un noskaidrot, kam nav bijusi pievērsta vajadzīgā uzmanība.

D. Bērns ierosina šādas rakstīšanas mācīšanas vadlīnijas:

- ❖ mācīt kā rakstīt;
- ❖ nodrošināt adekvātu un nozīmīgu [relevant] pieredzi, rakstīšanas mācīšanas procesā, izmantojot modeļus jeb paraugtekstus;
- ❖ parādīt kā rakstu valoda kalpo kā saziņas līdzeklis;
- ❖ mācīt kā raksta tekstus (rakstu valoda tiek apgūta caur tekstu, izprotot rakstīšanas mērķi);
- ❖ mācīt kā raksta dažādus tekstu veidus atbilstoši studentu vajadzībām un programmai, attīstot prasmes izvēlēties stilu, saturu un formu atbilstoši konkrētam lasītājam, t.i., attīstot prasmes sazināties rakstu valodā;

- ❖ rakstīšanas uzdevumiem ir jābūt reāliem un studentiem nozīmīgiem, nevis formāliem vingrinājumiem rakstīšanā; docētājam ir jācenšas būt īstam lasītājam, nevis soģim;
- ❖ rakstīšana ir jāintegrē ar citām valodas prasmēm, nevis uzdodot kā mājas darbu resp. kā pēdējo uzdevumu;
- ❖ jālieto daudzveidīgas darba organizācijas formas un vingrinājumus [techniques and practice formats], lai uzturētu studentu interesi un ievērotu studentu līmeni;
- ❖ jānodrošina atbalstu pāru un grupu darbu veidā;
- ❖ jābūt iejūtīgiem, akcentējot, kas ir apgūts, nevis kas vēl nav apgūts. (Byrne 1991: 27-29)

Bērns norāda, ka tekstu analīze<sup>9</sup> var palīdzēt studentiem izprast retoriskos (loģiskos, gramatiskos un leksiskos) līdzekļus un ka ir nepieciešams tos apgūt pakāpeniski un sistemātiski. Bērns izšķir precizitātes, valodas raituma, teksta resp. kompozīcijas un mērķa (kādēļ un kam tiek rakstīts) pieeju rakstīšanas apgūvē. (Byrne 1991: 17-24) Lai arī Bērns norāda, ka skolotāji/docētāji izmanto vairākas pieejas un to modifikācijas, tomēr viņš arī uzsver, ka rakstīšanas prasmes bieži vien netiek sistemātiski attīstītas. Šajās mācīšanas vadlīnijās tiek parādīta valodas kā saziņas līdzekļa nozīme rakstu valodas apgūvē, kā arī saziņas mērķa apzināšanās svarīgums mācību uzdevumu izpildē.

Angļu rakstīšanas speciālisti Rons Vaits un Valerija Arndta izšķir šādus **principus rakstu valodas apgūvē**:

- ❖ gramatika ir palīg līdzeklis, nevis galvenais līdzeklis;
- ❖ rakstīšana ir domāšanas process un tas prasa laiku;
- ❖ rakstīšanai ir jādod laiku klasē;<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Čarlzs R. Kūpers un Anna Matsuhaši uzskata, ka *ikviena* diskursa īpašības var apgūt “ekstensīvas pieredzes” rezultātā. (Cooper, Matsuhashi 1983: 15)

<sup>10</sup> T. Hedža uzsver, ka pietiekoši daudz laika ir jāvelta darba pārskatīšanai un rediģēšanai, jo tā ir rakstīšanas procesa daļa (Hedge 1997: 25)

- ❖ rakstīšana ietver vairākas posmus [stages]: ideju rosināšana [brainstorming, generating ideas], informācijas izdalīšana [focusing], strukturēšana, melnraksta rakstīšana, novērtēšana, pārrakstīšana. (White, Arndt 1991)

Rakstīšanas posmi nav izkārtoti lineāri laikā, bet gan cikliski: rakstītājs vairākkārt var atgriezties pie iepriekšējām posmiem, ja tas ir nepieciešams rakstīšanas procesa gaitā. Vēlāk Vaita un Makgoverna grāmatā tiek izdalīta arī “rakstīšanas nolūka [purpose] identificēšanas” posmu. (White, McGovern 1995: 2) Toties Tribls vēl izšķir arī “publicēšanas” posmu. (Tribble 1996: 39) Ja rakstīšanas posmi nav apgūti VI, tad tie būtu iekļaujami SV kursā, jo tas palīdz studentiem apzināties kā pārvarēt vairākas ar rakstīšanu saistītas problēmas.

Džudīte L.Šrama un Eilīna V.Glisona ir pētījušas atšķirību starp *prasmīga un neprasmīga rakstītāja* darba procesu. Iesācēji rakstnieki reti izmanto ciklisko rakstīšanas procesu. Viņi ir pārliecināti, ka pieredzes bagāti rakstītāji vienmēr darba sākumā zina par ko viņi rakstīs. (Shrum, Glisan 1994: 181; skat. arī: Zamel 1983) Šādu pārlicību veidoja agrāk populārā produkta-orientētā pieeja rakstu valodas apguvē. Skolēniem bija jāuzraksta plāns iekams viņi uzsāka darbu pie domraksta. Otra galējība bija atsacīšanās no plāna izveides VI stundās, kas pieradināja skolēnus fiksēt rakstveida formā savu domu plūsmu, kas veicināja pašizteikšanos nevis mērķtiecīgi, loģiskā veidā organizētu saziņu ar lasītāju. Tagad studentu darbos ir vērojami bieži vien vispārīgi izteikumi par tēmu un maz pamatotu vai izvērstu domu.

Izmantojot iepriekš iztīrītātajās atziņas, rakstīšanas procesu varētu iedalīt trīs pamatposmos: **sagatavošanās, rakstīšana un rakstu darba uzlabošana.** *Sagatavošanās* posma uzdevumi ir

- ❖ rosināt interesi par tēmu, izmantojot diskusijā pašu studentu idejas vai izlasītu tekstu;
- ❖ izvirzīt reālu saziņas mērķi, izprast situāciju, apzināties savu attieksmi pret sniedzamo informāciju;
- ❖ veikt vingrinājumus valodas attīstībai un rakstīšanas prasmju izkopšanai, un apgūt nepieciešamās pamatzināšanas par attiecīgā teksta izveidi;
- ❖ rosināt idejas, atlasīt un grupēt tās (ideju rosināšanai var izmantot dažādus paņēmienus un izziņas avotus).

Šajā posmā var pārrunāt vai kopīgi izstrādāt arī saziņas produkta pašvērtēšanas/vērtēšanas kritērijus.

*Rakstīšanas* posma uzdevumi ir

- ❖ rakstīt tekstu, pašvērtējot tā satura un kompozīcijas atbilstību saziņas mērķim un lasītājam;
- ❖ ja nepieciešams, var atgriezties pie iepriekšējām rakstīšanas posma (piemēram, ideju rosināšanas, to atlases un pārgrupēšanas).

*Rakstu darba uzlabošanas* posmā ir nepieciešams

- ❖ izvērtēt valodas līdzekļu izvēli atbilstoši saziņas situācijai;
- ❖ noformēt tekstu atbilstoši rakstu valodas kultūras normām;
- ❖ pārlasīt tīrrakstu.

Šajā posmā students pašvērtē arī no lasītāja saņemto pretinformācijas adekvātumu savam saziņas mērķim un veic nepieciešamās korekcijas savā rakstu darbā.

Visi iepriekš minētie posmi ir savstarpēji saistīti un rakstītājs var atgriezties pie sagatavošanās posma, gan rakstīšanas laikā, gan uzlabojot tekstu pēc pretinformācijas saņemšanas. Katram posmam atvēlētais laiks un izvirzāmie uzdevumi ir atkarīgi no studentu sagatavotības līmeņa jeb mācītības līmeņa, kuru var noteikt, analizējot viņu rakstu darbus, anketējot, veicot pārrunas un novērojot studentus rakstveida saziņas apguves laikā.

**Rakstīšanas vingrinājumus** pēc to loģiskās secības var iedalīt

- ❖ ievadvingrinājumos jeb iepazīstināšanas vingrinājumos [familiarisation] (atpazīšana, novērtēšana u.c.);
- ❖ kontrolētos vingrinājumos [controlled writing] (savienošana, aizvietošana);
- ❖ vingrinājumos ar norādēm [guided writing] (pabeigšana, reproducēšana, saīsināšana, pārfrāzēšana u.c.);
- ❖ brīvrakstīšanā [free writing] (izvēšana, teksta pabeigšana, tulkošana, pārvietošana [transposition], attēli, spēles u.c.) (Pincas 1982: 77)



Kā jau iepriekš tika minēts, sākumā vingrinājumu veikšana ir mazāk saistīta ar saziņu, jo tad tiek akcentēta valodas precizitāte, bet brīvrakstīšana jeb bezkontroles rakstīšana ir jau automatizētu prasmju indikators.

Zoltans ir izstrādājis jautājumus, lai novērtētu **mācību grāmatu un mācību materiālu atbilstību** rakstīšanas procesa apguvei, iekļaujot tādos būtiskus elementus kā: konteksts, lasītājs, līdzaudžu sadarbības paredzēšana, darba rediģēšanas prasmju attīstīšana, darba lasīšana grupās, lasītāju un rakstīšanas mērķu variēšana, četru (izteikt, informēt/izskaidrot, analizēt, pārliecināt) rakstīšanas mērķu izmantošana, dažādu tekstu veidu pieskaņošana vienam rakstīšanas mērķim un viena teksta variēšana atkarībā no dažādiem rakstīšanas mērķiem. (Zoltán 1998: 75-76) Zoltana pētījums parādīja, ka nav mācību grāmatas, kas ideāli atbilstu visām prasībām rakstīšanas procesa apguvei. Tas nozīmē, ka docētājam ir nepieciešams pašam atlasīt didaktisko vingrinājumu un uzdevumu kopu un interpretēt to atbilstoši rakstu valodas kursa mērķim (skat. 2.2. nodaļu).

*Didaktiskos vingrinājumus* vērtē pēc mērķiem, ievadinformācijas, apstākļiem kādos tos izmantos, norisi un galarezultātiem. Docētājam jāvērtē studentu attieksmi, galaproduktu un darbu procesu; prasmju attīstību pirms vingrinājumu izpildes, tā izpildes laikā, tūlīt pēc tā veikšanas vai arī pēc kāda laika, lai noskaidrotu vai sasniegts mērķis un kā vingrinājums ir jāizlabo. (Ellis 1997: 38-39) Līdzaudžu sadarbības laikā bieži vien atklājas, ko studenti apguvuši, kādas problēmas rodas, veicot vingrinājumus. Docētājs var sniegt papildus informāciju rakstu darba tapšanas laikā, tādējādi ļaujot studentiem savlaicīgi veikt korekcijas tekstā un mazināt radušos spriedzi. Bet nepieciešamības gadījumā pat veikt precizējumus uzdevumā.

Pēc Hedžas domām, organizējot nodarbības, vajadzētu apzināties **vairākus ar rakstīšanu saistītus aspektus**: tematu (piemēram, ģimene); valodas funkcijas (piemēram, salīdzināt); forma (piemēram, vēstule); akcentu jeb kādas prasmes tiks attīstītas (piemēram, vēstules kompozīcija); kontekstu jeb konkrētu saziņas mērķi un lasītāju (piemēram vēstule draugam, lai informētu par braucienu). (Hedge 1997: 17) Studenti varētu izvēlēties tēmu *Ceļošana* un uzrakstīt ārzemju draugam *vēstuli* (forma), kurā viņi *salīdzina* (valodas funkcijas) dažādas ceļošanas iespējas Latvijā ar nolūku *informēt draugu* (mērķis un lasītājs). Savukārt, rakstot vēstuli, tiek apgūtas šāda *teksta organizēšanas* iespējas (akcents prasmju attīstība). Hedža uzsver, ka rakstīšanas nodarbībās ir jārada kontekstus un jāizvēlas lasītāju vai nu reālu, vai arī grupas biedru –

tas palīdzētu stimulēt studentus. (Hedge 1997: 10) Ērls V.Steviks uzskata, ka komunikatīvā pieeja ir ideāla, lai attālinātos no kompetentu rakstnieku darbu studijām uz *pašu studentu saziņu*, lasot pašu sacerētos darbus. (Stevik 1991: 135) Rakstītas runas apguves laikā saziņas partneru mijiedarbība palīdzētu izprast lasītāja prasības pret rakstnieku un varētu palīdzēt veiksmīgāk realizēt laikā un telpā distancēto saziņu.

Tā kā rakstīšanas process ilgst vairākas nodarbības un studentu neregulārās apmeklētības dēļ var tikt *traucēts vai pat saīsināts*, A.Brūks un P.Grandijs ierosina nodarbības organizēt kā **noslēgtu ciklu** (Brookes, Grundy 1990: 1), bet tas prasītu pārkārtot nodarbību sarakstu, atlicinot vairākas stundas rakstīšanai vienā dienā. Nodarbību variēšanai, Ūra iesaka mainīt darbību tempu, nodarbību organizāciju, runas veidu un prasmes [mode and skill], grūtības pakāpi, tēmu, noskaņojumu [mood], kustības pret sēdošu darbību [stir-settle], aktīvu darbošanos pret pasīvu. (Ur 1996: 217) Lai arī rakstīšanas process ietver rakstīšanu un pārrakstīšanu, tomēr nevajag to veikt pārāk ilgstoši, jo tas var būt nogurdinošs process. Studenti iegūst vairāk, lasot, domājot un rakstot par jaunu tēmu, jo kļūdas apguves laikā ir neizbēgama parādība. Rakstīšanas nodarbībās būtu jākoncentrējas gan uz lasīšanas un domāšanas attīstību, gan uz rakstīšanas posmu apguvi sadarbībā ar līdzaudzi un docētāju. Ellis ierosina sākt ar uzdevumu, kuru jānovērtē, nevis ar problēmu. (Ellis 1997: 41) Domāšanas apguve palīdzēs mainīt, pārstrukturēt agrāk apgūto pieredzi. Vingrinājumus būtu jāsaista ar pašu teoriju, nevis nesistemātiski tos atlasot. (Kontra 1997: 245) Nodarbību variēšanai var izmantot visas četras valodas prasmes (piemēram, studenti varētu gan diskutēt ar līdzaudžiem par izlasīto tekstu, gan strādāt grupās pie teksta izveides) vai uzrakstīt tekstu uz datora un sūtīt to līdzaudžiem-redaktoriem, grupu diskusiju laikā studenti var doties konsultēties ar citiem ekspertiem-līdzaudžiem, utt.

Nav **likumu**, kāds izteiksmes veids vai vārdu krājums ir atbilstošs konkrētam lasītājam. Piemērotības izjūta veidojas lasīšanas procesā, attīstoties apziņai, ka līdzekļi ar kādiem sasniedz vajadzīgo efektu ir individuāli. (Levin 1989: 287) Līdzīgu domu ir izteicis arī Ļeontjevs, ka runa “nav vienkārša verbalizācija, bet radoša intelektuāla darbība” problēmsituācijā. (Леонтьев 1997: 118) Ir jāmāca rakstīšanu uztvert kā “problēmrisināšanu, kuras rezultāts veidojas laika gaitā”. (Zamel 1983: 181), ka formai ir nozīme tikai saistībā ar konkrēta mērķa īstenošanu. Ikdienā vairumam cilvēku rakstīšana ir nevis “brīva” vai saistīta ar jaunradī, bet *situacionāla un pat daļēji kontrolēta* ar konkrētu saziņas mērķi un konkrētu lasītāju, viņa vajadzībām, interesēm, priekšzināšanām utt. Donns Bērns uzskata, ka rakstīšana ir bieži apstākļu uzspiesta.

(Byrne 1991: 5) Ilmārs Gaišs norāda, ka problēmsituācija nav universāls līdzeklis, jo nevar prasīt, lai skolēni [arī studenti– autores piebilde] visu “jaunatklātu”, bet pedagogs atzīmē arī tās pozitīvo aspektu– iedziļināšanos lietu un parādību būtībā. (Pedagoģiskā...1998: 259-260) Galvenais vingrinājumu mērķis ir veikt saziņu: apgūt prasmi sazināties, sniegt informāciju dažādos sociālos kontekstos. Sociālie konteksti tiek atlasīti pēc noderības kritērijiem reālā dzīvē. Vaits norāda, ka sabiedrībā pats sociālais konteksts nosaka ko, kam, kā un kādos apstākļos ir jāraksta. *Rakstītāja uzdevums* ir

- ❖ apzināties cik daudz un kā dot informāciju;
- ❖ kā izvēlēties atbilstošus valodas līdzekļus;
- ❖ rūpēties, lai lasītāji varētu sekot domas izklāstam. (White 1997: 15)

P.Ūra izšķir **trīs līmeņus** valodas prasmju apguvē: verbalizācija, automatizācija, autonomija. (Ur 1996: 20) *Automatizācija* nodrošina runas darbības ātrumu, valodas raitumu, laika ekonomiju, zemu sasprindzinājuma līmeni. (Павлов 1991: 28) Koķe atzīmē, ka *autonomija* ir “pašpārvalde, spēja pašiem organizēt un kontrolēt dzīves darbību”. Tā cieši saistīta ar morālo atbildību un brīvību”. (Koķe 1999: 54) *Autonomija* liecina par studenta patstāvību saziņas procesā.

Dž.Donalds Bouvens u.c. norāda, ka rakstīšana ir individuāla piepūle, kura pakļauta dažādiem likumiem. Atkarībā **no rakstu valodas apguves līmeņiem** tiek izdalītas vairākas **rakstu valodas mācīšanas pieejas**:

- ❖ strukturālā, kas orientējas uz rakstu valodas tehnikas apguvi [mechanics];
- ❖ kognitīvā, kad valodas apguve tiek izvērsta [extended use of language];
- ❖ funkcionālā, kad raksta, lai īstenotu saziņas mērķi [writing with purpose]
- ❖ prozas rakstīšana [full expository prose], kas ir tuvu V1 valodas lietotāju uzdevumam, kad valoda jau ir apgūta augstā līmenī.

Visos līmeņos nepieciešama gan kontrolēta, gan brīvrakstīšana (skat. 60.lpp.). Toties tiek atzīmēts, ka bezkontroles rakstīšana nav parasti iekļaujama iesācēju kursā. Rakstu valodas apguves *sākuma līmenī* [elementary level] tiek ieteikti teikumi, rindkopas un īsi sacerējumi. Atsevišķas nodarbības var veltīt galvenās domas formulēšanai [thesis statement], tās pamatošanai un nobeiguma rakstīšanai. Bouvens u.c. iesaka apgūt retorikas modeļus. Rakstu valodas apguves *vidējā līmenī* [intermediate level] tiek ierosināts pievērsties akadēmiskai un profesionālai rakstībai: oficiālām vēstulēm un domrakstiem (savākt informāciju, plānot informāciju, rakstīt melrakstus utt.);

pētnieciskā darba elementiem (konspektēt, pārfrāzēt utt.) un bibliogrāfiskām prasmēm (pierakstu veikšanai, izziņas avotu izmantošanai, atsauksmju rakstīšanai par izmantoto literatūru utt.) Studentiem būtu jāattīsta bibliogrāfiskās prasmes (pierakstu veikšana, izziņas avotu izmantošana, atsauksmju rakstīšana par izmantoto literatūru utt.) un būtu jāapgūst reģistru, formas un loģikas normas. Nodarbībās būtu jāstrādā ar autentiskiem tekstiem, kuri tiek izmantoti izglītības un profesionālajā jomā. (Bowen et al 1985: 253-271) Jāpiebilst, ka rakstu valodas pieejas var arī praksē apvienot, piemēram, kādas konkrētas teksta struktūras apguvi var saistīt ar valodas saziņas funkciju, saziņas mērķi un situāciju.

80.gados viena no pieejām akadēmiskās rakstu valodas apgūvē bija **žanru [genre] analīze**, kas pievērsās teksta izveides likumsakarībām, t.i., dažādu retorikas paraugu struktūrai, to elementu loģiskai secībai, ļaujot rakstītājam atteikties no konkrēta modeļa atdarināšanas. (Brookes, Grundy 1990). Žanrs, lai arī dažreiz apskatīts kā “universāls veids”, ir saistāms ar “konkrētas situācijas kontekstu vai kultūru”. Rakstīt- un lasītprasmē ir vienmēr saistāma ar “interaktivitāti starp lasītāju un rakstītāju kādā sociālā kontekstā”. “Žanra jēdziens attiecas uz teksta veidu un valodas izvēli.” (Kramsch 1998 : 62) Pēc Džona Sveila teorijas žanrus raksturo nolūks, struktūras, stils, saturs un domātais lasītājs. Ja gaidas tiek attaisnotas, diskursa kopiena [parent discourse community] pieņems attiecīgā žanra tekstu [exemplar].(Swales 1991: 58) Ir iespējams, ka rakstītājs veido veiksmīgu pirmās personas stāstījumu, bet nespēj pārliecināt, norādīt precīzus mērķus un pārejas un sniegt pierādījumus. (Lloyd-Jones 1977: 47) Tas nozīmē, ka akadēmiskās rakstu valodas kursā ir jāpievēršas dažādām retorikas struktūrām.

Maikls Makkartijs, pamatojoties uz shēmu teoriju [schemata theory], ierosina pievērsties saturam un formai (McCarthy 1991: 166-168), jo nepietiek ar zināšanām par pasauli, ir nepieciešams apgūt arī raksturīgākās teksta struktūras jeb kompozīciju. Viņš saista diskursa kompetenci arī ar leksiski gramatisko kompetenci. Arī Kaplans norāda uz psiholoģisku pierādījumu eksistenci, ka domāšanu, lasīšanu un rakstīšanu nosaka shēmas, kuras veido tīklveidīgas [reticular] ideju grupas un pat sintaktiskas struktūras. Eksistē shēmas un tām pakārtotas shēmas, rakstveida un mutvārdu shēmas. (Kaplan 1987: 11-12) Arī Vidovsons norāda, ka SV apgūvē problēmas rodas nevis diskursa sakarā, bet kā tekstualizēt diskursu. Valodnieks atzīmē, ka nevajadzētu aizrauties ar jaunrades darbiem, kas varētu novērst no galvenā mērķa – apgūt saziņas prasmes ar otru cilvēku. (Widdowson 1983: 45-46) Nevajadzētu arī noliegt jaunrades darbu lomu personiskā stila izveidē V1 un, ja nepieciešams arī SV. Toties saistībā ar studiju procesu

ir ieteicams apgūt vispirms *zinātniskā stila* prasības. Tā kā studentiem ir grūtības pārnest iemaņas no viena žanra uz citu, tad ir ieteicams izmantot salīdzinošo retoriku. (Fulcher 1996: 45) Kārklis izšķir šādus žanrus rakstu valodā: vēstule, dienasgrāmata, monologs, dialogs, monodialogs, atbilde uz vēstuli, miniatūra, feļetons, reportāža, recenzija un literatūrkritisks sacerējums, kombinēti žanri u.c. (Kārklis 1976: 6) Protams šos žanrus var apgūt V1, bet tikai daļu ir nepieciešams apgūt SV, studējot konkrētā specialitātē.

Tribls izšķir divas pieejas rakstu valodas mācīšanai: intelektuālo/retorisko un sociālo/žanra. Pirmā pieeja pievēršas valodas lietojumam un rakstīšanas vingrinājumiem. Mācīšanās sākas teikuma līmenī, tad pāriet pie rindkopas līmeņa un visbeidzot pie pilna teksta vingrinājumiem. Šī pieeja saista valodas sistēmu ar kontekstu un palīdz studentiem apgūt dažādus retorikas paraugus. Otrā pieejas gadījumā studenti koncentrējas uz diskursa kopienām un analizē kā tās raksta konkrētā sociālā kontekstā. (Tribble 1996: 84-85) Šī darba autore uzskata, ka abas pieejas ir cieši saistītas, jo ir mērķtiecīgāk apgūt retorikas paraugus, parādot kā tās izmantot konkrētā saziņas situācijā. (skat. 42-43.lpp. par teksta formas apguvi un 64.lpp. Bouvena u.c. atziņas par valodas apguves līmeņiem).

Pēc Lindas Flaueres domām rakstīšanas prasmes veidojamas uz konkrēta diskursa bāzes. Studenti var apgūt kā tās izmantot, risinot jaunas problēmas. (Flower 1994: 27) Ričards Badžers un Gudīte Vaita izšķir terminu “**procesa žanrs**” [**process genre**], kas ietver gan procesa-orientēto pieeju, gan zināšanas par atbilstošu valodas izteiksmes līdzekļu apguvi. Procesā-žanra rakstīšanas modelī tiek izdalīti vairāki elementi: situācija, mērķis, apsvērumi par informācijas sniegšanas tradīcijām resp. runas veidu [mode], par informācijas jomu [field] un par valodas izteiksmes līdzekļiem [tenor], plānošana, melnraksta rakstīšana un publicēšana, kas noslēdzas ar šī procesa produktu, tekstu. Kā galvenie ievadinformācijas avoti var būt docētājs, studenti un teksta resp. žanra paraugi. Tiek uzsvērts, ka dažādi žanri prasa atšķirīgas zināšanas un prasmes, kuras var būt nevienmērīgi attīstītas. Studentiem ir jāapgūst šīs zināšanas un prasmes par konkrētā žanra izveidi un kā potenciālais lasītājs nosaka valodas līdzekļu izvēli. (Badger, White 2000: 158-160) Kennets Vāgners un Tonijs Magistreils uzskata, ka “analītiskā rakstīšana” palīdz studentiem izprast, ka sacerēšana ir zināšanu atklāšana, nevis to demonstrēšana un ka sacerēšana ir saistīta ar valodas, sevis, citu, sabiedrības un pasaules atklāšanu. (Wagner, Magistrale 1995: xiv, 32)

Rakstīšanu var interpretēt kā **eksperimentēšanu ar idejām**, domu izpēti, atklāšanu.  
E.G.Biadžini skaidro divu skolā izmantoto tekstu veidu atšķirības

- ❖ *sacerējums* [composition], kas gandrīz neko nepasaka par pašu rakstītāju, bet tikai norāda, kā apgūti valodas likumi;
- ❖ *domraksts* [essay] ir individuāls darbs par jebkuru tēmu un ataino rakstnieka raksturu un domas.(Biaggini 1962: 188)

Angļu vārds “essay” ir cēlis no franču valodas “essayer” un nozīmē “mēģināt, pārbaudīt”. Džeralds Levins atzīmē, ka vārdam **domraksts** [essay] ir vairākas nozīmes. Tas var nozīmēt gan īsu labi organizētu sacerējumu, kas aplūko vienu domu, gan mēģinājumu pētīt ideju, neveicot pilnīgu tās analīzi. (Levin 1989: 3) Ilmārs Freidenfelds definē *sacerējumu* no lingvistikas viedokļa kā skolēna [arī studenta – autores piebilde] veidotu tekstu, “mācību tekstu, kurā vērojamas lielākas novirzes no prakses radītām (bet vēl skaidri nenoformulētām) teksta veidojuma jeb tekstveides normām”. (Freidenfelds 1976: 13-14) Latviešu valodnieki pievēršas galvenokārt sacerējuma [citos darbos minēts arī vārds “domraksts”] apguvei mācību procesā. Ernests Anševics (Aistars) skaidro domrakstu kā “domu rakstu”, kas atspoguļo cilvēka domas un pārdomas, kam raksturīgs domu un izteiksmes skaidrība. (Anševics 1932: 20-21) Anševics norāda uz plāna nepieciešamību pārsprieduma sacerējuma rakstīšanā, jo šādu sacerējumu nolūks ir izskaidrot un pierādīt. Anševics ir izstrādājis teoriju par sacerējumu kompozīciju, tās atsevišķo daļu uzdevumiem mērķtiecīgi veidotā tekstā (Anševics 1930) un sacerējumu mācīšanu, norādīdams uz ideju par “sistemātisku pakāpenību” rakstīšanas kā ilgstoša procesa apgūvē. (Aistars 1937)

Pauliņš norāda, ka *sacerējumos* audzēkņi patstāvīgi, radoši un loģiskā secībā izklāsta domu atbilstoši literārās valodas gramatiskajām un stilistikajām normām. (Pauliņš 1974: 5) Pauliņš dod sacerējumu klasifikāciju: vēstījuma, apraksta, pārsprieduma un dialoga tipa sacerējumi. (24) Pārsprieduma tipa sacerējumi tiek iedalīti vēl četros veidos: jēdzienu noteikšana, ģints jēdzienu iedalījums to sugās, cēloņu atklāsmē un seku norāde, izteiktās domas (apgalvojuma noliegums vai apstiprinājums pierādījumu ceļā). (42) Tiek izdalīti arī septiņi apraksta tipa sacerējumi. (40) Pēc Pauliņa domām sacerējumu iedalījums pēc satura ir saistāms ar jēdzieniem: brīvais sacerējums, sacerējums par literatūru, nosacīti brīvais sacerējums. Runājot par sacerējumu formu, Pauliņš izšķir domu izklāsta veidu (vēstījums, apraksts, pārspriedums, dialogs), satura atsevišķu elementu kompozīciju un valodas līdzekļu

atlasī. Valodnieks uzskata, ka skolēnam ir jāorientējas domu izklāsta veidos – tas veido sacerējuma apguves pamatu. Valodnieks uzskata, ka ir maz skaidrības par sacerējuma formu un rakstu valodas apguves metodēm. (Pauliņš 1974: 20-24)

Ā.Ptičkina ir izstrādājusi *sacerējumu klasifikāciju* izmantojot *vairākus kritērijus*: pēc izpildes veida, pēc skolēna patstāvīgā darba, pēc skolotāja līdzdalības, pēc informācijas avota, pēc stāstījuma veida, pēc didaktiskā mērķa, pēc temata izvēles brīvības. (Ptičkina 1989) Ptičkina uzskata, ka sacerējums radina izvērtēt pārdzīvoto, attīsta prasmi “salīdzināt, pretstatīt, klasificēt, sistematizēt, analizēt, sintezēt, vispārināt, abstrahēt” un pielietot gramatikas zināšanas (4), kas ir svarīgas prasmes arī augstskolā.

**Akadēmiskās angļu rakstu valodas** mācību grāmatās tiek aplūkoti ekspozīcijas [exposition] jeb teksta izvēsuma veidi: process, līdzību/prestatu apraksts [comparison/contrast], cēloņu un seku apraksts, definīcija, klasifikācija, argumentēšana un pārliecināšana [persuasion]. Alise Ošima un Anna Houga norāda, ka akadēmiskajā rakstīšanā galvenokārt izskaidro vai pārliecina lasītāju un ka rakstveida saziņas mērķis noteiks retorisko formu. (Oshima, Hogue 1991: 3) Veicot teorētisko avotu analīzi, var konstatēt, ka angļu metodiskā literatūrā nepastāv vienota domrakstu klasifikācija. Bieži vien ir vērojams vienu un to pašu tekstu veidu pārdēvēšana vai dažādas grupēšanas iespējas. Šarona Sorensone pie *domrakstiem [essays] pieskaita arī pētniecisko darbu [research paper] un recenziju [review]*. (Sorenson 1992: 194) Anita Pinkas ierosina mācīt domrakstus, tos kombinējot. (Pincas 1994: 35) Akadēmiskās rakstu valodas kurss parasti paredz domrakstu, atbildes uz eksāmenu jautājumiem, zinātnisko rakstu un pētniecības darbu (Bloor 1996: 59), kā arī projektu un referātu rakstītprasmju apguvi (Jordan 1990: 32). Tomēr ir jāpiebilst, ka tekstu veidu izvēle būtu variējama atkarībā no studentu rakstīšanas pieredzes un vajadzībām sociālajā, profesionālajā, un izglītības jomā un, protams, arī no kursa apjoma iespējām.

Kā iepriekš tika iztirzāts, **paraugtekstu analīzei** ir svarīga loma rakstīta teksta kodēšanas-dekodēšanas procesa apguvē. Docētājam būtu jāiepazīstina ar *norādēm tekstā*, kuras tiek dotas lasītājam, lai atvieglotu teksta uztveri un izpratni. Flauere izšķir šādus norāžu veidus:

- ❖ norādes, kas iepazīstina (virsraksts, satura rādītājs, utt.);
- ❖ norādes, kas apkopo (pēdējais teikums, nobeiguma rindkopa, utt.);
- ❖ norādes, kas vizuāli vada (attēli, pasvītrojumi, atkāpes, utt.);
- ❖ norādes, kas verbāli vada (pārejas vārdi, saikļi, utt.). (Flower 1989: 203)

Nepieredzējušus lasītājus un arī rakstītājus var vadīt *ar netiešiem jautājumiem*, norādot uz to, ko rakstītājs vēlas pateikt un ko patiesībā ir pateicis. (Zamel 1983: 182) Zenta Lubāniete norāda, ka *pārrunas* pirms rakstīšanas nevajadzētu vērst uz darba saturu un formu, jo tas veicinātu skolēnu pasivitāti, radinātu pie gatavu ideju izmantošanu savā darbā. (Lubāniete 1977: 44) M.Gaile, H.Grāse, V.Niedra norāda uz šādi organizējamu rakstīšanas procesu:

- ❖ pārrunas skolotāja vadībā;
- ❖ vingrinājumi skolotāja vadībā;
- ❖ pakāpenības princips: visu iekļaut pārdomātā sistēmā;
- ❖ jāzina kādā nolūkā raksta, jāzina skolotāja prasības;
- ❖ pēc darba izlabošanas veic tā analīzi;
- ❖ atzīmē pozitīvos sasniegumus. (Gaile, Grāse, Niedra 1961: 5)

Šādā shēmā dominē skolotāja loma, bet netiek pieminēta skolēna loma, darbība un atbildība rakstīšanas procesā, netiek paredzēts laiks skolēnam sava darba pilnveidošanai, sadarbībai ar skolotāju pirms galīgā vērtējuma saņemšanas. Zamela uzsver, ka dotais laiks palīdz pārskatīt rakstu darbu ar lasītāja acīm. Rakstīšana ir jaunu ideju atklāšanas process. (Zamel 1983:174-178) Arī vienas nodarbības [šeit domātas piecdesmit piecu minūšu nodarbības] garī pārbaudes darbi nevar demonstrēt studenta prasmes, lai noteiktu, ko viņš spētu veikt, ja tiktu dots laiks domāšanai un darba pārskatīšanai (Lloyd-Jones 1977: 43-44), kas patiesībā ir sarežģīts un laikietilpīgs process.

Kā iepriekš tika iztirzāts, pats rakstīšanas process sastāv no trim pamatposmiem (skat. 59.-60.lpp.) Lai apgūt ideju **rosināšanas procesu**, var izmantot vairākus didaktiskos paņēmienus: ideju tīklu [word web, mindmap, clustergram, tree diagram], ideju sarakstu, ātrrakstīšanu, jautājumu-atbilžu formu, u.c. 20.gadsimta 60.gadu beigās ASV un Kanādā sāka izmantot žurnālrakstīšanu [journal writing]. Žurnālrakstīšana veicina studenta iekšējās pasaules apzināšanos, izpēti un bagātināšanos, māca novērot, pārdomāt, analizēt lasīto, redzēto, dzirdēto, arī paša rakstīto. Žurnālrakstīšana var būt individuāls process, bet to var organizēt arī kā saraksti vai domu apmaiņu ar līdzaudzi vai docētāju. Ja pirmā gadījumā žurnālrakstīšana līdzinās pašizteikšanās procesam, tad sarakstes un domu apmaiņas gadījumā tai ir konkrēts saziņas mērķis un lasītājs un tā palīdz studentam attīstīt rakstveida saziņas prasmes. Bouvens u.c. uzskata, ka, ja



studentiem tiek dota pretinformācija nodarbībās citu uzdevumu sakarā, tad kļūdu skaits žurnālos var arī pats par sevi samazināties, lai arī kļūdas netiek tieši labotas. (Bowen et al 1985: 267)

**Plānošanas posmā** tiek izmantota ilgtermiņa atmiņa, lai apzinātos kāda informācija ir pieejama par doto tēmu un kādi materiāli vēl ir nepieciešami. Informācija tiek grupēta un strukturēta atbilstoši saziņas mērķim. Varbūtējais plāns tiek izstrādāts un fiksēts lingvistiskā formā, atlasot, novērtējot semantiskos un sintaktiskos līdzekļus. Ikvienu rakstīšanas procesu ietekmē gan iekšējie (individuālā pieredze, vārdu krājums, prasmes organizēt, integrēt, izmantot pieredzi, utt.), gan ārējie faktori (gaiss telpā, pildspalvas spēja rakstīt, fiziskais stāvoklis, utt.) (Martlew 1983: 305)

Flauere izšķir terminu “konstruktīvā plānošana”, jo rakstītājs konstruē retorisko plānu, nosakot mērķus, iztēlojoties lasītājus un alternatīvas u.tml. Tomēr studenti bieži cenšas izmantot “zināšanu demonstrēšanas plānu” [knowledge-driven planning], jo konstruktīvā plānošana ir grūta. Tā prasa dziļas temata zināšanas, diskursa raitumu [fluency] un konkrētās situācijas pieredzi. Turklāt zināšanu demonstrēšanas plānošanā studenti izmanto apgūtās zināšanas un retoriskās situācijas kompozīciju paraugus resp. studenti izmanto gatavas shēmas, kas iederas konkrētā retoriskā situācijā. (Flower 1994: 134-140) Ievērojot pakāpenības principu, iesācēju rakstu valodas apguves līmenī ir pieļaujams, ka studenti izmanto zināšanu apguves demonstrēšanas plānu. Tomēr ir jārosina studentus uz konstruktīvas plānošanas apguvi vēlākos līmeņos, dodot sarežģītākus uzdevumus un parādot kā iespējams variēt plānošanas posmu.

No paša sākuma studentus ir jāradina pie *lasītāja un pretinformācijas* gan mutvārdos, gan rakstveidā. Studentiem jāpierod plānot, loģiski domāt, kritiski analizēt uzrakstīto un uzlabot to. (Bowen et al 1985: 258) Flauere uzskata, ka sadarbības plānošana ir pielāgojama dažādām studentu grupām un dažādiem rakstīšanas veidiem. (Flower 1994: 147)

Teorētiskajā literatūrā (J.Pasovs, R.Vaits, V.Arndta u.c.) ierosina izmantot **norādes vai vadlīnijas**, lai atvieglotu studentu patstāvīgo darbu rakstīšanas procesa apguves sākumā. Tas palīdz izskaust nevēlamus paradumus vai kalpo kā profilakses līdzeklis šajā procesā. Norāžu nepieciešamību un apjomu var noteikt pēc diagnosticējošā darba analīzes un pēc novērojumiem studiju procesa laikā, un secinājumiem par grūtībām ar kādām saskaras studenti, rakstot. Ar laiku, labāk apgūstot darba prasmes, norāžu daudzumu var samazināt. Norāžu uzdevums ir akcentēt būtiskākos aspektus rakstīšanas procesā un palīdzēt risināt radušās problēmsituācijas. Rakstīšanas norādes palīdz studentiem orientēties sadarbības partnera teksta

komentēšanas laikā, jo tajās tiek fiksēti būtiskākie vērtēšanas kritēriji. Sākumposmā docētājam ir jānāca tās lasīt, saskatīt būtisko un jāparāda kā tajās minētā informācija ir saistāma ar uzrakstīto darbu un veicamo komentēšanas uzdevumu. Sākumā studenti var pasvītrot kļūdainās vietas, bet vēlāk patstāvīgi rediģēt viens otra vai cits cita darbu. Komentēšanas etiķetes apguve (rakstītāja uzruna, pozitīvā izcelšana, kļūdu konstruktīva analīze, utt.) ir laikietilpīgs process. Studentiem ir jānāca ne tikai ieteikt, bet arī kritiski izvērtēt ieteikto.

Roberts Mīlans izsakās pozitīvi par līdzaudžu komentēšanu. Viņš apgalvo, ka pat slikti rakstnieki ir spējīgi rakstīt labus un pārdomātus komentārus. Mīlans ierosina piešķirt punktus par komentēšanu, norādot, ka līdzaudzis ir primārais lasītājs. Komentāri tiek rakstīti mājās un nākošā nodarbībā pārrunāti. Mīlans uzskata, ka studenti sākuma posmā var būt noraizējušies, ja agrāk nav bijis jāapmainās ar rakstu darbiem un tos jākomentē. Sadarbība ir veiksmīga, ja līdzaudži strādā pāros, kurus grupē, ņemot vērā studentu spējas [abilities]: labas-vidējas, zemas-vidējas vai augstas-augstas. Pāru sadarbība ir neveiksmīga, ja abiem studentiem ir zems spēju līmenis vai ja vienam ir zems, bet otram augsts spēju līmenis. (Mittan 1989: 212-215) Rasma M. Sabaliauskiene uzskata, ka, lai paaugstinātu studentu komentēšanas objektivitāti, ir ieteicams strādāt ar nezināmu rakstītāju darbiem. Studentu galvenās problēmas ir kompozīcija un izteikuma retoriskā sasaiste [coherence]. Koncentrēšanās uz kompozīciju ir novirzījusi saturu otrā plānā un novedusi pie tā ignorēšanas – tādējādi studentu sacerējumi satur a ziņā ir kļuvuši virspusēji un seklāki. Sabaliauskiene iesaka akcentēt gan formu, gan saturu. (Sabaliauskiene 1997)

Galvenā vērība jāpievērš reālai sadarbībai, nevis formālai klātesamībai”, ka *klātesamība un sadarbības efektivitāte* ir sociāli psiholoģiska pamatproblēma. (Garleja 1991: 9) S. Omārova uzskata, ka ir liela daļa cilvēku, kuri nevar kritizēt, jo viņiem ir grūti ieņemt “vecāku” pozīciju, savukārt citi, kritizējot, cenšas izpaust agresiju, naidu un tādējādi cenšas sodīt partneri. (Omārova 1998: 83-85)

**Vērtēšanai** var būt dažādi mērķi: motivēt, informēt, kontrolēt, pārbaudīt, vadīt, uzlabot, padarīt darbu efektīvāku. (Lapiņa, Rudiņa 1997: 101) Savukārt Vladimirs Levi norāda, ka “jebkuram vērtējumam piemīt kaitīga blakus iedarbība: tas fiksē cilvēku uz sevi, piekaļ paša personai, neviņu EGO-CENTRĒ”. (Levi 1989: 217) Vērtēšana var kalpot kā pedagoģisks līdzeklis, lai “manipulētu ar skolēna/studenta uzvedību un attieksmi”. (Williams 1996: 258) Ārija Servuta uzsver, ka zināšanu [arī “prasmju” – autores piebilde] vērtēšana ir vajadzīga arī studentam, lai ”attīstītu intelektuālo

refleksiju” un ka ir nepieciešams pilnveidot vērtēšanas kritērijus, lai tie atspoguļotu “studentu individuālo spēju un attīstības līmeni”. (Servuta 1993: 99)

Tomēr ar vērtēšanu ir saistītas arī vairākas problēmas. Vērtēšana bieži ir intuitīvs spriedums. (Gronlund 1971: 229; Heaton 1988: 16) Tā kā dažādi skolotāji/docētāji vērtē atšķirīgas lietas, skolēni/studenti cenšas izpatikt vērtētājam. (Williams 1996: 261) Pastāv arī uzskats, ka, ja tiek izveidoti vērtēšanas kritēriji, vērtēšanas process kļūst darbietilpīgāks. (Gronlund 1971: 225) Vērtēšanai ir nepieciešams 15-40 minūtes uz vienu rakstu darbu, lai uzrakstītu komentārus un ieliktu atzīmi. Piedevām šī metode ir maz efektīva, jo neveicina studentu rakstītprasmju uzlabošanu. (Williams 1996: 263) Nav arī viegli izstrādāt vērtēšanas kritērijus kvalitātei. Ikvienam ir jāsaņem pozitīvs vērtējums, kaut vai par niecīgu progresu rakstveida saziņā vai līdzaudžu darbu komentēšanā.

Kas attiecas uz kļūdām rakstu darbos, tad Glinda Halla izšķir šādus **kļūdu veidus**:

- ❖ konsultējošās (izmanto valodas likumus, bet neievēro iespējamās izņēmumus);
- ❖ intuitīvās (piemēram, sintaksi veido pēc skanējuma);
- ❖ izpratnes (izmantojot kontekstu, automātiski spriež par nozīmi). (Hull 1987:11)

G.Halla ir aprakstījusi arī **kļūdu labošanas procesu**:

konstatē vietu tekstā → konstatē problēmu → labo

Rakstītāji, neatkarīgi no prasmēm rakstīt, savos darbos saskata mazāk kļūdu nekā standartizētos vai citu rakstītāju darbos. Šajā procesā tiek pieļautas konsultējošās vai izpratnes kļūdas, lai arī tiek dotas norādes kā un kas ir jālabo. Prasmīgāki rakstītāji sameklē vairāk kļūdu, bet mazāk prasmīgie rakstītāji, atstāti bez norādēm vairāk koncentrējas uz nozīmi, jo viņu galvenā problēma ir saprast tekstu teikuma līmenī. (Hull 1987: 24-25) Hallas pētījums norāda, ka sadarbības partneri var palīdzēt atrast kļūdas, un to savukārt var veicināt, norādot uz raksturīgākām kļūdu vietām un veidiem. Līdzaudžu sadarbība varētu palīdzēt attīstīt pašregulāciju, kas veicinātu interesi, ticību savām spējām. Marija H.Bīvena uzskata, ka skolotājs/docētājs nevar būt vienīgais lasītājs, jo tad skolēni/studenti kļūst atkarīgi no cilvēka-autoritātes, proti, vienīgā akceptētāja vai noliedzēja. Skolēnam/studentam ir svarīgi izprast kādu iespaidu viņu rakstu darbi atstāj arī uz līdzaudžiem un svarīgi ir mācīties paļauties uz pašu spēkiem. Vērtēšana un pašvērtēšana palīdz attīstīt, pašpaļāvību, neatkarību, kreativitāti, spējas riskēt un palīdz progresēt. Tomēr Bīvena norāda, ka skolēns/students var cēsties izvairīties no dotās brīvības un vēlēties, lai skolotājs/docētājs uzņemtos atbildību par viņa rakstu darbu. Bīvena ierosina izmantot dažādas pieejas. Skolotāja/docētāja uzdotie jautājumi palīdzētu attīstīt pašvērtēšanas prasmes, piemēram: Ko vēlēties uzlabot vai ar

ko eksperimentēji? Cik veiksmīgs tas ir? Kuras ir stiprās puses? Kuras ir vājās puses? Darbs nemainīgās un mazās grupās palīdzētu sasniegt labākus rezultātus. Līdzaudžu tūlītējā pretinformācija dotu iespēju studentiem strādāt savā tempā, biežāk rakstīt un novērot citu lasītāju reakciju. Piedevām līdzaudžu rakstītie teksti ir efektīvāki paraugi nekā pieredzējušu rakstnieku darbi. Bīvena atzīmē, ka līdzaudžu sadarbības organizēšana prasa tikpat daudz laika, cik tiek patērēts, rakstot. Tādēļ ir izprotama skolotāju/docētāju negatīvā attieksme pret šādas sadarbības organizēšanas efektivitāti, jo tas prasa papildus kontroli un laiku. Tomēr Bīvena pretarguments norāda uz skolēnu/studentu tiesībām kļūdīties un attīstīt arī savas lēmumu pieņemšanas prasmes. (Beaven 1977: 142-153) Arī Servutas pētījums ir apstiprinājis atziņu par studentu pašvērtējuma un docētāja vērtējuma atbilstības nozīmi studenta personības pašattīstībā. Lai to veicinātu, ir nepieciešams ļaut studentam apzināties sevi kā studiju procesa subjektu un iesaistīt studentus pašvērtēšanas un vērtēšanas prasmju veidošanā, kā rezultātā paaugstinātos studentu garīgā aktivitāte, ieinteresētība un atbildība par studijām un sekmēm. (Servuta 1993: 97-98)

Omārova uzskata, ka konstruktīvai kritikai ir jāatbalsta līdzaudzi, tai ir jābūt ar pozitīvu attieksmi. (Omārova 1998: 83-85) Var vērtēt ne tikai radošo aspektu, kompetenci par tēmu, bet arī izpildījumu. Jāapzinās, ka ne tikai valodas kompetence var būt receptīva un produktīva, bet arī kļūdas var būt *receptīvas* (lasītāja interpretēšanas kļūdas) un *produktīvas* (rakstītāja pielastās kļūdas) (Lengo 1995:20-24), tādēļ ir nepieciešama vairāku lasītāju pretinformācija un arī diskusija ar pašu rakstītāju.

Ir veikti vairāki pētījumi līdzaudžu sadarbības efektivitātes noskaidrošanai. Pensilvānijas Universitātē veiktais pētījums parādīja, ka 53% no līdzaudžu ieteikumiem tika izmantoti rakstu darba uzlabošanai, 10% no ieteikumiem vispār netika izmantoti, bet 37% gadījumos studenti-rakstītāji patstāvīgi veica korekcijas, kuras netika ieteiktas līdzaudžu sadarbības rezultātā. Visi studenti pozitīvi novērtēja līdzaudžu sadarbību:

- ❖ līdzaudži palīdzēja saskatīt problēmas uzrakstītajā tekstā;
- ❖ tika dota iespēja salīdzināt savējo ar līdzaudžu rakstu darbiem un iegūt jaunas idejas;
- ❖ dažādu specialitāšu studentu sadarbība palīdzēja atrast neskaidrās vietas rakstu darbā, bet vienas specialitātes studenti spēja ierosināt vairāk jaunas idejas;
- ❖ gan docētāju, gan līdzaudžu pretinformācija bija svarīga – studenti vairāk komentēja izteiktās idejas, savukārt docētājs labāk pārzināja gramatiku;
- ❖ rakstu darbu komentāri parādīja, ko studenti zina par rakstīšanu;
- ❖ komentēšana attīstīja izpratni par lasītāju.

Pētījuma gaitā tika izteikta vēl viena atziņa: studentiem pašiem ir jāļauj izvēlēties savu sadarbības partneri. (Mendonça, Johnson 1994: 754-769)

Leipcigas Universitātē veiktajā pētījumā par studentu un docētāja komentāru efektivitāti tika konstatēts, ka 89% studentu ir snieguši valīdus komentārus, 60% studenti bija snieguši pat tādu informāciju, kas neparādījās docētāja sniegtajā pretinformācijā, bet tikai 6% studentu bija devuši nepareizus padomus. 16% studentu paši bija spējīgi atklāt problemātiskās vietas savos darbos. Pieaugot līdzaudžu komentāru skaitam par viena studenta rakstu darbiem, pieauga arī tās informācijas apjoms, ko sniedza pats docētājs. Tātad pētījums parādīja, ka vienam studentam ir nepieciešams saņemt pēc iespējas vairāku līdzaudžu komentārus par savu rakstu darbu. (Caulk 1994: 181-187)

Ja studenti nesaņemtu līdzaudžu komentārus par savu rakstu darbu, tad viņu darbos nebūtu tik daudz labojumu. Vidēja līmeņa studenti nepārvalda valodas struktūras, tādēļ cenšas tās ievērot. Otrs aspekts kam studenti labprāt pievēršas ir saturs. Toties teksta kompozīcijai tiek veltīta maza uzmanība. Līdzaudžu un skolotāja komentāri cits citu papildina. Līdzaudžu rakstu darbu komentēšana attīsta pašregulācijas mehānismu, palīdz attīstīt lasītāja izjūtu un apspriest tekstuālās problēmas, kā arī attīstīt prasmes, kas nepieciešamas akadēmiskajā un profesionālajā dzīvē. (Villamil, DeGuerrero 1998: 501-508)

Mēs varam pievērsties procesa apguvei, bet tas **ko mēs parasti vērtējam ir produkts, teksts**, kas ir kodēta informācija konkrētam lasītājam noteiktā situācijā. Bouvens u.c. izšķir trīs *pieejas kļūdu labošanas sakarā*: kvalitatīvā, kvantitatīvā un vidējā [middle], t.i., atkarībā no kursa uzdevuma mērķa. Labojot kļūdas, var pievērsties gan gramatikai, gan idejām vai atsevišķām gramatikas kategorijām. Tomēr Bouvens u.c. brīdina par divu pieeju sekām, proti, ja kļūdas nelabos, tās var fosilizēties un savukārt, ja kļūdas labos, tad studenti var zaudēt interesi un vēlēšanos rakstīt. Tādējādi tiek izteikts pieņēmums, ka nav ideālas pieejas kļūdu labošanā. Valodnieki uzskata, ka, ja kļūdas regulāri komentē, tad tās ar laiku pazūd. (Bowen et al 1985: 262-265).

Džeims D.Viljams ierosina iedalīt rakstu darbus trīs grupās pēc to ātras izlasīšanas: teicams, adekvāts un neapmierinošs. Sniedzot pretinformāciju, lasītājs varētu norādīt, kas patika un kāpēc. Komentāriem ir jābūt īsiem (līdz apmēram trīs teikumiem), jāatturas no teikumu pārrakstīšanas un rediģēšanas. Komentārus nevajag rakstīt tuvu pie atzīmes, lai students tos nesaistītu ar cenšanos attaisnot atzīmi. Lasītājs var izmantot jautājumus saziņā ar rakstītāju. Viljams uzsver, ka pēdējā darba variantā resp. tīrrakstā neko nevajag mācīt, to labāk veikt nākošā darba melnrakstā. (Williams 1996: 265-266)

Gronlunds arī uzskata, ka sacerējuma pārbaudes darbiem ir vairāki ierobežojumi, proti, to vērtējums ir subjektīvs un to labošana prasa laiku. Gronlunds izšķir *divas sacerējumu vērtēšanas metodes*: punktu (ja ir ierobežotas atbildes iespējas) un ranžēšanas (ja uzdevums ir vispārināts). (Gronlund 1971: 229-232) Rakstveida saziņas apgaves sakarā punktu vērtēšanas metode arī ir iespējama, ja docētājs dod konkrētus uzdevumus vai jautājumus, kuru atbildēšanai ir nepieciešams īss izklāsts. Vērtēšanas objektivitāti var ietekmēt vairāki faktori: darbu secība vērtēšanas laikā, pirmā jautājuma atbildes vērtējums un/vai docētāja priekšstats par studentu. Lai palielinātu vērtēšanas objektivitāti:

- ❖ ierosina izmantot pārbaudes kritērijus;
- ❖ pārbaudes kritērijus veidot atbilstoši uzdevumam;
- ❖ kontrolēt nebūtisku faktoru (rokkraksta, ortogrāfijas, teikumu uzbūves, interpunkcijas, akurātības[neatness] u.tml.) ietekmi uz vērtējumu;
- ❖ vērtēt viena uzdevuma atbildes uzreiz visiem studentiem;
- ❖ vērtēt, neskatoties uz autora vārdu;
- ❖ svarīgos gadījumos vērtēšanā iesaistīt vairākus vērtētājus. (Gronlund 1971: 232)

Pēc Džona Braiena Hītona domām **kļūdu skaitīšanas metode [error-counting method] arī ir subjektīva**, jo vērtētāji nevar nonākt pie kopēja viedokļa, kuras kļūdas ir uzskatāmas par būtiskām. Kļūdu skaitīšanas metode akcentē trūkumus, centrē uz kļūdām, nevis uz saziņas mērķi un tās īstenošanu. Vērtētāji mēdz likt atzīmi ne tikai par to, ko viņuprāt rakstītājs ir domājis, tā rakstot, bet arī par viņa rokkrastu un darba noformējumu vai pat esošo iespaidu par studentu. Ir grūti panākt rakstu darba vērtējuma objektivitāti, jo atzīmes var atšķirties pat, ja viens un tas pats vērtētājs vērtē vienu un to pašu darbu dažādās situācijās vai citā laikā. Tiek ieteiktas *divas vērtēšanas metodes kvalitatīvai vērtēšanai*: vispārējā iespaids jeb impresioniskā (skat. arī Morrow 1987: 154) un analītiskā vērtēšanas metode. Pirmā metode ir nogurdinoša, bet drošāka metode, jo vienu darbu vērtē vairāki cilvēki. Otrā metode ir reālāka, jo nodarbības parasti vada un darbus vērtē tikai viens cilvēks. Hītons atzīmē, ka, lai nodrošinātu vērtēšanas pēctecību rakstu valodas apgūvē, ir jāzina, ko parasti vērtē arī V1. (Heaton 1988: 136-148)

**Latviešu valodā jeb V1 skolā tika vērtēti divi aspekti:**

- ❖ literatūra
  - temata būtības uztvere, izpratne;
  - radoša atklāsme;
  - faktu būtiskums, apjoms, precizitāte;

- spriedumu un vērtējumu pamatotība, argumentācija;
  - izklāsta loģikums;
  - oriģinalitāte spriedumos, temata risinājumā;
  - redzesloka plašums;
  - valodas bagātība;
  - rakstītāja attieksme;
- ❖ valoda
    - ortogrāfija, vārdu krājums, gramatikas pielietojums;
    - interpunkcija;
    - stils (vārdu izvēle, teikuma uzbūve). (“Par skolēnu...” 1992: 1-2)
  - ❖ **Angļu valodā jeb SV skolā tika izveidots cits iedalījums:**
  - ❖ saturs, uzdevuma izpilde;
  - ❖ kompozīcija jeb plānojums;
  - ❖ vārdu krājums;
  - ❖ valoda [language] – [šeit varētu būt domāta “gramatika” – autores piebilde];
  - ❖ ortogrāfija, interpunkcija. (“Project 12” 1995: 15)

Nesen izveidotajā V1 domrakstu vērtēšanas tabulā arī tiek izdalīti līdzīgi kritēriji: saturs, darba organizācija, leksikostilistika, sintakse un pieļaujamais ortogrāfijas un interpunkcijas kļūdu skaits. Atsevišķi tiek izdalīta glīta rokraksta un darba kārtības ietekme uz kopējo vērtējumu. (“Domraksts...” 2000: 6) Iespējams, ka šāds iedalījums palīdzēs nodrošināt vērtēšanas pieejas pēctecību dažādu valodu stundās – tikai jāatceras par iepriekš iztirzātajiem atšķirīgajiem priekšstatiem par teksta adekvātumu dažādās kultūrās. Kaut gan ir jāatzīmē, ka ir nepieciešams veikt vēl papildus pētījumus par latviešu un citu kultūru līdzīgajām un atšķirīgajām tradīcijām dažādu tekstu izveidē, lai varētu precīzāk diferencēt, kad runa ir par tradīcijām un kad par rakstveida saziņas apguves līmeni.

Hītons atzīmē, ka **pārbaudes darbos** ir svarīgi dot tikai vienu tematu, lai nodrošinātu vienādu vērtēšanas kritēriju bāzi, jo dažādu tematu izklāsts var atšķirties gan pēc satura, gan kompozīcijas grūtības pakāpes. Hītons norāda, ka pārbaudes sacerējumu rakstīšanā nav pieļaujami laika ierobežojumi, kas palielina situācijas mākslīguma un nerealitātes izjūtu, piedevām liekot studentiem darbu veikt uzreiz tūrrakstā. (Heaton 1988: 138)

F. Burns *pirmā sertifikāta testā* (vidējam valodas apguves līmenim) ierosina vērtēt:

- ❖ saturu vai materiālu (atbilstību tēmai, ideju daudzumu un to atklāsmi);

- ❖ kompozīciju (loģiskumu, būtiskas informācijas atšķiršanu no nebūtiskas, vispārējas informācijas atdalīšanu no konkrētas informācijas);
- ❖ stilu (vārdu izvēli, vārdu krājuma plašumu);
- ❖ precizitāti [accuracy] (interpunkciju, ortogrāfiju). (Burns 1979: 11)

Hītons ierosina *augstāka valodas apguves līmeņa darbos* vērtēt kompozīciju veidus atsevišķi, bet reģistru kopā ar ortogrāfiju, interpunkciju un valodas raitumu. (Heaton 1988: 148)

Savukārt Moira Čimombo ierosina vērtēšanu *sadalīt trīs līmeņos*:

- ❖ teikuma līmenī (piemēram gramatiskās kļūdas);
- ❖ rindkopas līmenī (piemēram teikumu sasaiste);
- ❖ sacerējuma līmenī<sup>11</sup> (piemēram kompozīciju, atbilstību lasītājam, utt.) (Chimombo 1986)

Reimsa izšķir šādus **efektīvas rakstveida saziņas komponentus**: mērķi, lasītāju, sintaksi (teikuma struktūru, stilistisko izvēli), saturu, plānojumu, gramatiku, vārdu izvēli, rakstīšanas tehniku [mechanics] (rokrakstu, ortogrāfiju, interpunkciju) un rakstīšanas procesu. (Raimes 1983: 6) Bouvens u.c. ierosina docētājam, komentējot studentu darbus, pievērst uzmanību rindkopu kompozīcijai, rindkopu sasaistei, retorikas modeļu kompozīcijai, reģistram, teikumu gramatiskai un leksiskai vienotībai [cohesion], stilam, kas bieži ir svarīgāks par strukturālām niansēm un rakstīšanas tehniku. (Bowen et al 1985: 265) Tomēr ir jāpiebilst, ka teksta vērtēšanas kritēriju iedalījums var atšķirties ne tikai no rakstu valodas apguves līmeņa, bet arī no veicamā uzdevuma resp. no modelētās situācijas, kuras rezultātā veidojas atšķirīgi teksti un arī no nodarbības mērķa. Daudzu vērtēšanas kritēriju izstrāde palēninātu gan studentu, gan docētāja vērtēšanas procesu, tādēļ no iepriekš minētajām atziņām var secināt, ka pašvērtējot/vērtējot tekstu būtu nepieciešamas orientēties uz *saturu, kompozīciju, valodu (vārdu krājumu un gramatiku) un teksta izveides kultūru*.

Teorētiskajā literatūrā tiek izteikta atziņa, ka rakstu valodas apguve ir saistīta ar aktīvu un patstāvīgu darbu. Kato Lomba uzskata, ka skolās dominē pasīva mācīšana orientēta uz eksāmeniem, atzīmēm un mācību grāmatām, nevis uz skolēnu valodas prasmju lietotāju, viņa prasmju attīstību. (Lomba 1990) Bruners izsaka domu, ja skolēni tiek pieradināti pie atzīmēm, nevis pie iekšēja apbalvojuma [ощущение], tad vēlēšanās mācīties var apsīkt, kad pārstāj likt atzīmes. (Брунер 1977: 373) D.Bērns uzskata, ka daži studenti neko nemācās no labotām kļūdām, bet citi vēlas saņemt paskaidrojumu

<sup>11</sup>Šeit varētu runāt par dažādiem sacerējumiem kā makroteksti, piemēram domrakstiem, referātiem, recenzijām, pētnieciskajiem darbiem utt.



kāpēc tas ir nepareizi, nevis labot konkrēto kļūdu. Tādēļ rakstu darbu labošanai ir daudz lielāka efektivitāte, ja tā tiek veikta teksta tapšanas procesā klasē. (Byrne 1991: 124) Zamela norāda, ka var atšķirties tas, ko students ir vēlējies pateikt, un tas, kā tas ir pateikts. (Zamel 1983: 182) Deivs un Dornans ierosina ieviest **vērtēšanu, kas noris dialoga formā ar pašu rakstītāju**, norādot uz turpmāko rīcību gan konkrētā, gan turpmāko rakstu darbu uzlabošanā un rakstīšanas prasmju apguvē. Tas palīdzētu uztvert vērtēšanu kā mācību procesa sastāvdaļu. (Dawe, Dornan 1984)

Ikvienam studentam ir savas vajadzības un paradumi. Rakstīšanas procesu var ietekmēt temats, rakstīšanas apstākļi, žanra veids, dienas laiks, troksnis/klusums, spējas padomāt konkrētajā dienā, zināšanas utt. Tādēļ testi var būt tikai viena daļa no plašākas pārbaudes programmas. (Lloyd-Jones 1987: 176) Tiek arī ierosināts studentu sasniegumu vērtēšanai izmantot gada laikā atsevišķos posmos iegūto rezultātu summu. Šāda pieeja tiek saukta par **nepārtraukto jeb “portfeļa” vērtēšanu** (Puhl 1997; Santos 1997; Baack 1997). Portfelis, kas ir saistīts ar rakstīšanu un refleksiju, palīdz studentiem apzināties sevi kā rakstītājus un docētājam izprast studentu rakstīšanas un vērtēšanas procesu. (Brady, Thaiss 1993: 90-91) Nepārtrauktā vērtēšana ietver: pašvērtējumu, līdzaudžu vērtējumu, docētāja vērtējumu un “portfeļa” veidošanu, kurā tiek ievietoti semestra laikā (vai kādā konkrētā laika posmā) rakstītie melnraksti un tīrraksti. Semestra beigās tiek iesniegts labākais stāsts ar refleksīvu vēstuli, kurā tiek paskaidrots kādēļ konkrētais darbs tiek izvēlēts publicēšanai. Nepārtrauktā vērtēšana palīdz pacelt to no soģa uz attīstības veicinātāja līmeni. (Puhl 1997) Viljams uzskata, ka portfeļa vērtējums ir holistiskās vērtēšanas variants un ka ar to var iegūt diezgan lielu ticamības pakāpi. (Williams 1996: 256) Tiek uzskatīts, ka portfeļa vērtēšanai ir paliekoša nozīme augstskolā. ASV to izmanto ne tikai vidusskolā, bet sāk ieviest arī pamatskolā. Tādējādi skolēni mācās kontrolēt savu mācību procesu, bet skolotājs palīdz, sniedzot nepieciešamo informāciju. Skolotājam vajadzētu veltīt vismaz četras nodarbības dažāda līmeņa rakstu darbu analizēšanai, lai skolēni apgūtu kritiskas lasīšanas un vērtēšanas prasmes un izstrādātu vērtēšanas kritērijus [rubric] atkarībā no uzdevuma veida un pat vecuma grupas. Skolēniem ir vispirms jāapgūst ar vērtēšanu saistītā terminoloģija. Viljams atzīmē, ka nepieciešams koncentrēties uz diskursa variantu raksturīgākām iezīmēm un apskatīt trīs līdz četrus paraugus. Viljams arī norāda, ka nav nepieciešams visus rakstu darbus vērtēt ar atzīmi, jo tad skolēns koncentrēsies uz atzīmes iegūšanu nevis uz rakstīšanas kā procesa apguvi. Lai samazinātu skolotāja slodzi, trīs reizes semestrī skolēni izvēlas trīs labākos rakstu darbus no pieciem. (266-278) Lai studenti

mācītos pašvērtēt savus darbus arī Dankans Diksons ierosina studentiem pašiem izvēlēties labāko darbu no trim pēdējiem darbiem. (Dixon 1986)

Viens no trim summārā vērtējuma [summative assessment] veidiem ļauj izvirzīt salīdzināt studentu ar līdzaudžiem vai ar absolūtiem standartiem. Šajā gadījumā students tiek salīdzināts pats ar sevi, tādējādi tiek veicināta studenta motivācija un izaugsme. (Palardy 1994: 90-93) Rika Gordona pētījums parādīja, ka pat vis skeptiskākie studenti izsakās pozitīvi par studentu-orientēto pieeju; tā dod iespēju izteikties un ieklausīties citos, salīdzināt viedokļus un izvērtēt kursa gaitā apgūto. (Gordon 1994: 27)

Marisela G.Santos atzīmē, ka studenti sastopas ar *metakognitīvām problēmām*, proti, neprasmi izteikties, refleksēt. Tādēļ ir jā māca studentiem vērtēt apgūto un izvirzīt uzdevumus turpmākajam darbam. To var veikt ar jautājumu palīdzību. Refleksijai būtu jāpievēršas jau semestra otrā daļā nevis beigās. (Santos 1997) Erlins Bāks ierosina portfeli ievietot izvēlētos darbus konkrētā secībā: pirmais darbs klasē, tad otrais labākais darbs, vislabākais darbs un visbeidzot refleksīva pavadvēstule [cover letter], kuru raksta klasē, izvērtējot sava portfeļa sniegumu. Pie tam vienam no darbiem ir jāpievieno plāna [outline] oriģināls, melnraksts, līdzaudžu komentāri, pārstrādātie varianti un tīrraksts. Šāda pieeja ļauj studentiem demonstrēt labāko rakstīšanas procesu un produktu. (Baack 1997) Donalds R.Gallers ierosina noslēguma portfeli iekļaut labākos rakstu darbus, melnrakstus priekšvārdu katram rakstu darbam un visam portfelim un uz laiku rakstīt darbus par kādu izplatītu tēmu [common topic], piemēram, par izmaiņām savā rakstībā. (Gallehr 1993: 77-78) Studenti varētu īsumā aprakstīt, kas būtu veicams, lai turpmāk uzlabotu savus rakstu darbus, tādējādi attīstot spēju un vajadzību kritiski izvērtēt saņemto komentāru nozīmi savu prasmju attīstībā. Šāda refleksija palīdzētu studentiem kļūt autonomiem pretinformācijas izvērtēšanā, savukārt pretinformācija iegūtu ilgstošu nozīmi studentu rakstīšanas prasmju attīstībā. (Muncie 2000: 50-52) Tomēr ir jāatceras, ka studentiem var sagādāt grūtības izvērtēt, kurš darbs ir veiksmīgākais, it īpaši, ja visi darbi būs saņēmuši pozitīvas komentārus vai gluži pretēji daudz ierosinājumu. Prakse rāda, ka bieži vien ne paši veiksmīgākie darbi no portfeļa tiek izvirzīti par labākajiem, par iemeslu minot ieguldīto darbu vai tēmas interesantumu. Var secināt, ka rakstveida saziņas procesa pašvērtēšanas apguve ir ilgstošs process.

Djūijs uzskata, ka refleksīvā domāšana ir labākais domāšanas veids. Tā ir saistīta ar secību un sekām. Refleksīvai domāšanai ir divas stadijas: sākumstadijā – šaubas, vilcināšanās, neziņa, problēma; nākošajā stadijā – meklējumi, izvaicāšana, materiāla vākšana, lai izgaistu šaubas un neziņa. Djūijs uzsver, ka šāds meklējumu process prasa

piepūli un vēlēšanos to darīt, bet ne visi ir gatavi to darīt, it īpaši ilgstoši. Djūijs norāda uz domāšanas lomu savas darbības apzinātā plānošanā – tā palīdz izprast darbības procesu un plānot tās sekas. Tiek izdalītas trīs attieksmes, kas liecina par gatavību domāt: atvērtība (jaunai tēmai, faktiem, idejām, jautājumiem), dziļa interese par konkrēto priekšmetu un atbildība par sekām. Cilvēkam ir jāmacās domāt un padarīt refleksiīvo domāšanu par savu paradumu. (Dewey 1933: 3-35)

Ptičkina, kas ir pētījusi skolēnu mācību procesu, ierosina *vērtēt progresu visa rakstīšanas procesa laikā*, analizējot ne tikai melnrakstus, līdzaudžu komentārus un tīrrakstu, bet arī attieksmi pret rakstīšanas procesu, un atbildību par veicamo darbu. (Ptičkina 1989) Ja nepārtrauktā vērtēšana dod rezultātus, tad to var izmantot semestra vidū, lai novērtētu pirmā posmā paveikto, un semestra beigās, lai novērtētu otrā posmā paveikto. Lai izvairītos no pārvērtētiem darbiem, jo to tapšanas procesā ir piedalījušies gan līdzaudži, gan docētājs, tad var izmantot vidējo rezultātu starp semestra laikā paveikto un noslēguma ieskaitē iegūto rezultātu. Noslēguma ieskaites laikā studenti demonstrētu savu patstāvības līmeni rakstveida saziņā ar lasītāju, īstenojot konkrētu saziņas mērķi. Tas galvenokārt tiktu veikts, rakstot vēstuli, domrakstus vai cita veida rakstu darbus.

J.D.Božoviča uzskata, ka pašvērtējums ir saistīts ar savu spēju kritisku novērtējumu. Pareizs pašvērtējums veicina prasību un reālo iespēju saskaņošanu un attīsta skolēna spēju kontrolēt savu rīcību. Pretējā gadījumā neatbilstošs pašvērtējums var novest pie konfliktsituācijas, kas norāda, ka mērķi nesaskan ar iespējām. Ir svarīgi saskaņot arī iekšējo un sabiedrības pozīciju. Božoviča norāda uz skolotāja-partnera lomu skolēnu mērķu izvirzīšanā. (Божович 1979: 34-38) Špona atzīmē, ka pastāv pretruna starp studenta darba *vērtējumu un pašvērtējumu*. (Špona 1998: 275) Tādēļ ir svarīgi iesaistīt studentus ne tikai darba tapšanas procesā, bet arī to vērtēšanā. Studentus ir jāmaca analizēt un vērtēt, lai izvairītos no izjūtas, ka vērtēšanas kritēriji ir uzspiesti no "augšas". Pīters Elbovs uzskata, ka vērtēšanas kritērijus studenti var patstāvīgi atklāt, lasot un analizējot tekstus. (Elbow 1975: 21-22) Ēriks H.Hobsons ir izteicis līdzīgu ideju, ka studentiem ir jāzina vērtēšanas kritēriji pirms rakstīšanas un ka studentus vajag iesaistīt to izveidē. (Hobson 1994: 54) Bet jāpiebilst, ka ir arī jāmaca lasīt un kritiski izvērtēt teksta satura izklāsta secību, jo izlasīt uzrakstīto un lasīt to kā rakstītājam ir dažādas prasmes.

Endijs Baksters ierosina veidot studentu-ekspertu grupas, kas koncentrējas uz vienu teksta vērtēšanas kritēriju, tādējādi viena rakstu darba **vērtējums kumulētos no vairāku grupu vērtējumiem**. Tiek ierosināti šādi aspekti vērtēšanai: sacerējuma

kompozīcija, rindkopas kompozīcija, teksta noformējums [layout], tekstuālā sasaiste, gramatika, atbilstošs vārdu krājums, interpunkcija, valodas raitums, domas skaidrība jeb lasāmība [readability], sasniegumi vispārējas intereses rosināšanā. (Baxter 1989) Šāda koncentrēšanās *uz atsevišķiem aspektiem* nozīmē, ka studentiem vērtēšanas procesu ir jāsadala divos posmos: vispirms tekstu jāizprot kā veselumu un tad jāanalizē atsevišķus aspektus. Tas nozīmē, ka studentiem ir nepieciešamas prasmes gan izdalīt resp. atpazīt atsevišķos aspektus, gan tos novērtēt. Arī Viljams norāda, ka studenti varētu iesniegt savus labākos rakstu darbus līdzaudžu grupu vērtējumam un tādējādi saņemt rakstu darbu portfeļa vidējo vērtējumu. (Williams 1996: 256) Donalds R. Galers ierosina, ka studenti-lasītāji varētu vērtēt portfeli iekļauto rakstu darbu kvalitāti, piemēram, labākos darbus vērtēt ar “četri”, bet sliktākos – ar “viens”. Pēc tam studenti kopīgi ar docētāju varētu noteikt divnieka un trijnieka līmeņa rakstu darbu iezīmes resp. vērtēšanas kritērijus. Gadījumā, ja atzīmes ir atšķirīgas, pasniedzējs kopā ar studentiem varētu vēlreiz apspriest vērtējumu. Tādējādi studenti apgūtu holistiskas vērtēšanas prasmes. (Gallehr 1993: 78-79) Jāpiebilst, ka vairāku grupu iesaistīšana viena rakstu darba vērtēšanai ir ļoti laikietilpīgs process, jo viens darbs tiktu pārlasīts trīs līdz četras reizes. To varētu veikt, ja teksti ir īsi vai ja analizēti tiek tikai daži rakstu darbi.

Holistiskā vērtēšana ir atbilstošāka saziņas procesam, kas saistīts ar informācijas pārraidīšanu: mērķi, lasītāju, attieksmi pret lasītāju. Analītiskā skala [analytic scale] izšķir būtiskākās adekvāta teksta iezīmes un ir piemērotāka eksperimentālam pētījumam, jo tai ir izdalīti konkrēti kritēriji. Savukārt primāro īpašību vērtēšana [primary trait scoring], centrējas uz diskursa iezīmēm: mērķi, lasītāju, tematu [subject], rakstīšanas uzdevumu un kontekstu. Primāro īpašību vērtēšana ir holistisks vērtējums un ir cieši saistīts ar mācību uzdevumu. Kūpers atzīmē, ja vērtētāji iemācās izmantot holistiskās vērtēšanas vadlīnijas un ja vērtētājiem ir *vienāda pieredze* [background], var iegūt augstu ticamības [reliability] līmeni (0,80-0,90) rakstu darbu vērtēšanā. (Cooper 1977: 3-19; skat. arī 8.lpp. autores rakstu darbu korelācijas koeficientus) Arī Ričards Loids-Džouns uzskata, ka primāro īpašību vērtēšana ir cieši saistīta ar saziņas situāciju un ka tādā veidā var vērtēt diskursa kompetenci. (Lloyd-Jones 1977: 42-43)

Tribls izšķir četrus komponentus rakstu valodas apgūvē un norāda uz to *svarīguma pakāpi* procentos: saturs 35%, konteksts 25%, valodas sistēma 25%, rakstīšanas procesa apguve 15%. (Tribble 1996: 43) Lai neizceltu tikai rakstīšanas produktu, pie studentu novērtēšanas Džons M. Lano ierosina dot 75% no atzīmes par savāktiem punktiem rakstu darbos, bet 25% par dalību grupas darbā un rezultātu noslēguma pārbaudē. (Lanno 1983: 6) Šī darba autore uzskata, ka domraksta vērtējums

varētu būt: “*atbilstošs*”, “*daļēji atbilstošs*” un “*neatbilstošs*” saziņas mērķim vai “*izcils*”(t.i., atbilstošs eksperta līmenim – skat. arī 1.3. nodaļas 90.lpp.), bet līdzaudžu sadarbība “*zemā*”, “*vidējā*” vai “*augstā*” līmenī. Tomēr sadarbības efektivitāti var noteikt tikai pēc rakstītā teksta uzlabošanas un studentu viedokļa izteikšanas anketās un refleksīvajās vēstulēs, jo ne visas ierosinātās idejas tiek aprakstītas līdzaudžu komentāros, bet drīzāk izklāstītas mutvārdos vai netiešā veidā apgūtas komentējot līdzaudžu rakstu darbus, kā arī klausoties docētāja paskaidrojumos un komentāros.

Liza Hempa-Laiensa un Viljams Kondons apgalvo, ka **portfeļa vērtēšanas pieeja** [portfolio-based assessment] ir **pārāka** par **tradicionālo holistisko vērtēšanu**. Tiek arī atzīmēts, ka lai arī tā ir darbietilpīga, tomēr tā ir studentu-centrēta kā sava veida pašizpēte [self-examination]. Vēl viena tās priekšrocība ir, ka studenti apgūt rakstīšanas svarīgākās iezīmes, rakstīšanas procesu un netiešā veidā arī rakstīta teksta vērtēšanas kritērijus rakstu valodas programmas ietvaros. Portfeļa izmantošana, kas ietver dažādu žanru tekstus, gan ļauj precīzāk novērt studentu prasmes, gan dod iespēju studentiem apgūt pašvērtēšanas prasmes. Tomēr tiek atzīmēts, ka ir vēl daudz nezināmā portfeļa vērtēšanas un vērtētāju lomas sakarā, un ka pastāv dažādi viedokļi ko un kā mācīt un vērtēt. (Hamp-Lyons, Condon 1993)

Apkopojot iepriekš iztirzātās teorijas, var secināt, ka studijas ir orientējamas uz studentu personības attīstību un ka rakstītprasmju attīstība ir ilgstošs pielāgošanās process, kurā izmantojamas hermeneitiskās sarunas. Rakstīšana ir sarežģīts process, kuru ir grūti sadalīt pamatprasmēs un pakārtotās prasmēs. Docētājam ir jābūt improvizatoram vairāku pieeju un metožu ietvaros. Rakstīšanas nodarbību pamatā ir jābūt pozitīvas attieksmes veidošanai, jo panākumi stimulē turpmākai darbībai. Vērtējums ir svarīgs pedagoģiskais līdzeklis, kas regulē attieksmi un uzvedību. Rakstīšanas nodarbībām ir jāveicina studentu saskarsmes vajadzību apmierināšanu un sadarbības prasmju veidošanos, strādājot ar līdzaudžiem un docētāju, kuri veic sadarbības partnera-korigētāja lomu modelētajā saziņas situācijā. Rakstīšanas kursam ir jāievēro studentu mērķi un vajadzības, jāveicina studentu iespēju strādāt savā tempā un kļūdīties, un kļūdas labot, jāparedz integrētu četru valodas prasmju attīstību un jāievēro pēctecības didaktisko principu valodu apguvē, pilnveidojot studentu izpratni par teksta izveides principiem konkrētā socio-kultūrvīdē. Studentiem ir jādod iespēju veidot prasmes studēt, t.i. saziņas apguves prasmes, izmantojot refleksiju, pašregulāciju un konstruktīvu sadarbību, kā arī apgūt pašvērtēšanas un vērtēšanas kritērijus.

Pētījuma priekšmets, pētījuma mērķis un teorijas studijas noteica šādu **pētījuma hipotēzi**: students mērķtiecīgi pilnveido rakstveida saziņas prasmes, ja

- ❖ studiju procesā dominē pozitīvs pārdzīvojums par rakstveida saziņas kā procesa apguvi;
- ❖ rakstu valodas prasmju pilnveidošanās laikā balstās uz zināšanām par rakstīta teksta izveides principiem atbilstoši angļu valodas kultūrvidei un aptver rakstveida sazināšanās prasmes uz pēctecības didaktiskā principa pamata;
- ❖ rakstveida saziņas apgūšana sadarbībā (interaktīvā jeb dialogiskā pieeja) aptver divus līmeņus: students-līdzaudzis un students-docētājs, pamatojoties uz nepārtrauktās pašvērtēšanas un vērtēšanas vienotību (rakstu darbu portfeli).

Šajā nodaļā tika analizēti rakstveida saziņas kā kompleksu prasmju apguves dažādi aspekti un daudzveidīgās pieejas rakstveida saziņas apgūvē un vērtēšanā, izceļot studentu centrētās pieejas studiju procesā. Pamatojoties uz pirmajās divās nodaļās gūtām atziņām, nākošajā nodaļā tiks izstrādāts rakstveida saziņas prasmju veidošanās teorētisks modelis un saziņas apguves pašvērtēšanas/vērtēšanas kritēriji.

### 1.3. RAKSTVEIDA SAZIŅAS PRASMJU VEIDOŠANĀS MODELIS UN APGUVES PAŠVĒRTĒŠANAS/VĒRTĒŠANAS KRITĒRIJI

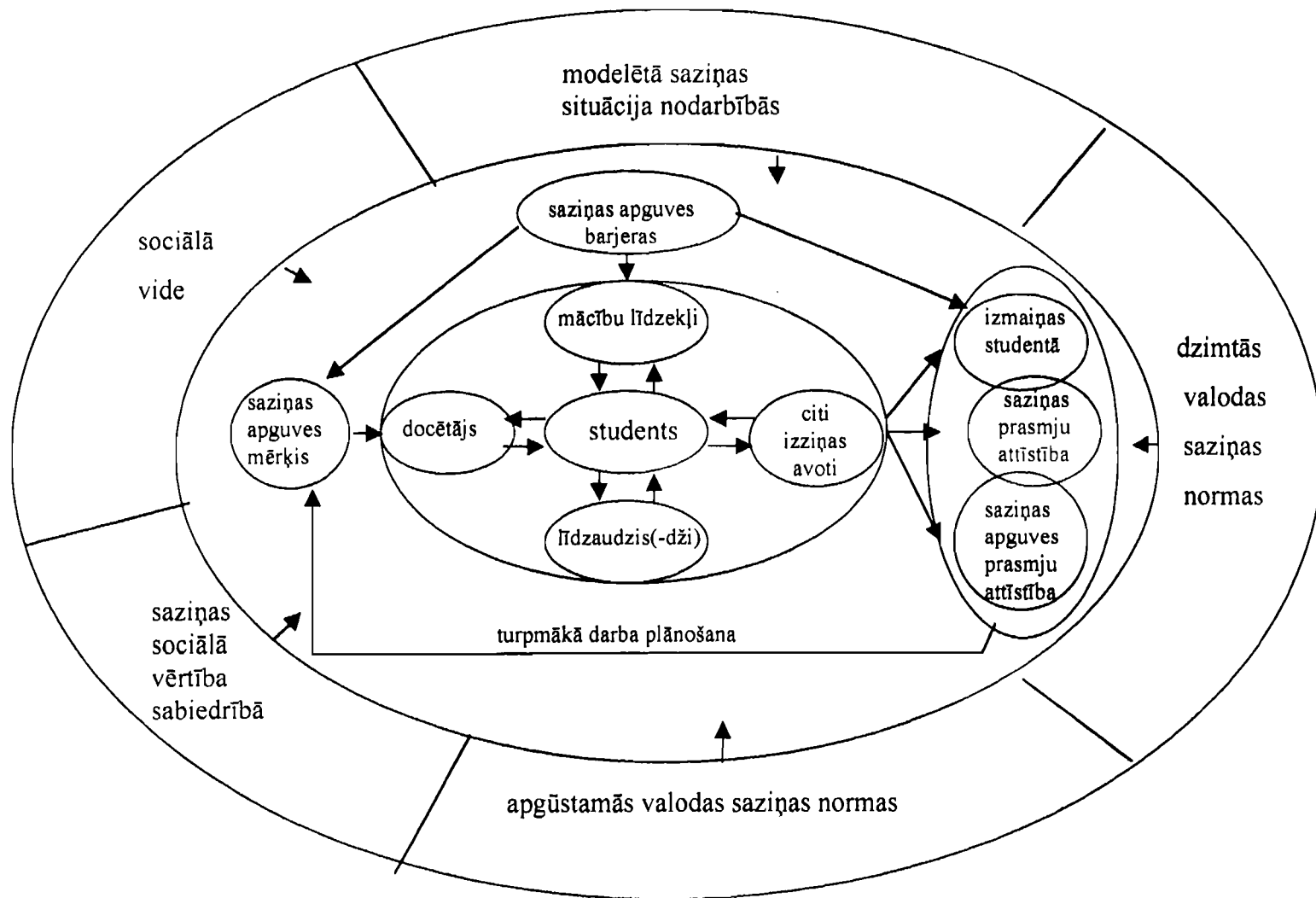
Šajā nodaļā uz teorētisko pētījumu analīzes pamata tiks izveidots rakstveida saziņas prasmju veidošanās modelis un saziņas apguves pašvērtēšanas/vērtēšanas kritēriji. Teorētiskā modeļa pamatā ir studenta personības attīstība studiju procesā.

Saziņas apguves ārējā struktūra sastāv no vairākiem savstarpēji saistītiem komponentiem. Shēmas (skat. 6.ilustrāciju 84.lpp.) centrā atrodas *saziņas procesa apguves pamatkomponenti, kurus var ietekmēt saziņas apguves barjeras* (skat. 7.ilustrāciju 85.lpp.):

- ❖ **saziņas apguves mērķis** un ar to saistītie **resursi jeb izziņas avoti**, kurus palīdz izvēlēties docētājs atbilstoši studentu vēlmēm un vajadzībām, lai nodrošinātu studenta rakstveida saziņas procesa apguvi nodarbībās augstskolā;
- ❖ **rakstveida saziņas apguves laikā students sadarbojas ar** līdzaudžiem un docētāju, kā arī izmanto mācību līdzekļus un citus izziņas avotus;
- ❖ sadarbības laikā notiek savstarpēja ietekmēšanās, **mijiedarbība**, kas izraisa izmaiņas studentā, proti, veidojas **(ne)apmierinātība** ar saziņas apguves procesu, piedevām attīstās studenta **rakstveida saziņas un saziņas apguves prasmes**;
- ❖ izvērtējot sasniegtos rezultātus, tiek **plānots nākošais darba posms**.

Saziņas apguvi akadēmiskā rakstu valodā nosaka apkārtējā vide (mezo, makro, mikro):

- ❖ rakstveida saziņas prasmju vērtība izvēlētajā profesijā, turpmākajās studijās, sociālajā vidē, piemēram, apgūstamo prasmju lietošanas iespējas sabiedrībā, ģimenes tradīcijas saistībā ar rakstveida saziņas apguvi, līdzaudžu attieksme pret šīm prasmēm;
- ❖ socio-kultūrvide;
- ❖ modelētā saziņas situācija rakstīšanas nodarbībās;
- ❖ VI un apgūstamās valodas saziņas normas, šo valodu apguves tradīcijas.



6. ilustrācija. Rakstveida saziņas apguve



Šo un citu ietekmju rezultātā var veidoties vairākas rakstveida saziņas apguves barjeras. Tās varētu iedalīt objektīvās un subjektīvās barjerās. (skat. 7.ilustrāciju )

### 7. ilustrācija. Varbūtējās rakstveida saziņas apguves barjeras

(Izmantotie avoti: Skeham 1991: 4; 122; Sprinthall, Sprinthall 1990: 8; un šajā darba teorētiskā daļā iztīrītās atziņas no Bārķera, Poršņeva u.c. autoru darbiem)

Objektīvās	Subjektīvās
<p>-SV statuss un iespēja to lietot mezo, makro, mikro vidē (izvēlētā profesijā, turpmākās studijās, ikdienā);</p> <p>-socio-kultūrvides ietekme, V1 un SV mācīšanas tradīciju atšķirības;</p> <p>-docētāja personības īpašības, emocionālais stāvoklis un fiziskā pašsajūta;</p> <p>-docētāja saziņas pieredze SV un prasmes organizēt rakstveida saziņas procesa apguvi;</p> <p>-fiziskie faktori (telpas iekārtojums, temperatūra telpā, nodarbībām atvēlētais dienas periods, nodarbību ilgums);</p> <p>-izziņas avotu pieejamība (mācību grāmatas par rakstīšanu, paraugtekstu atbilstība specialitātei, utt.) un rakstveida saziņas procesa apguves ilgums.</p>	<p>-studentu personības īpašības, emocionālais stāvoklis, fiziskā pašsajūta;</p> <p>-sociāli-afektīvie faktori (vērtības, prioritātes, vajadzības, motivācija, sadarbības prasmes);</p> <p>-studentu kognitīvās spējas (dzīves pieredze, valodnieciskās dotības, kognitīvā stila atbilstība piedāvātam apguves variantam);</p> <p>-studenta priekšzināšanas un prasmes (V1 un SV, rakstveida saziņas apguves organizēšanas prasmes).</p>

**Studenta rakstveida saziņas prasmju veidošanos** varētu iedalīt *trīs posmos* (skat. 8.ilustrāciju).

**1.posmā** ir raksturīga *individuālā* darbība jeb teksta kodēšana un pašvērtēšana:

1.daļa. *Sagatavošanās rakstīšanai* jeb problēmsituācijas pašvērtēšana: saziņas mērķa apzināšanās un formulēšana, lasītāja jeb saziņas adresanta apzināšanās un izvērtēšana.

1. posms. Individuālā darbība:

teksta kodēšana

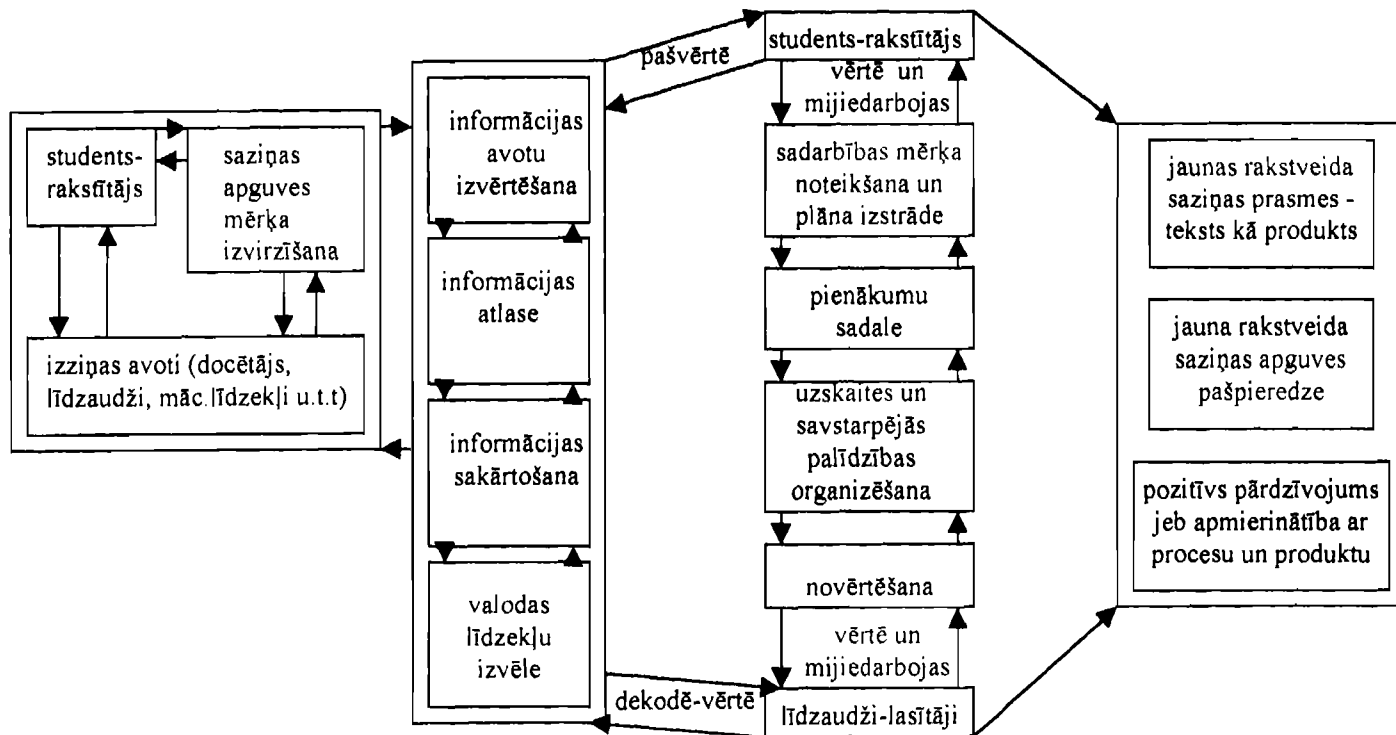
(pašvērtēšana)

2. posms. Līdzaudžu sadarbība-  
mijiedarbība:

teksta dekodēšana

(vērtēšana, pašvērtēšana)

3. posms. Saziņas apguves  
rezultāts



8. ilustrācija. Rakstveida saziņas prasmju veidošanās modelis

2.daļa. *Teksta kodēšana*: nepieciešamās informācijas izvērtēšana, informācijas atlase un teksta plānošana, valodas līdzekļu izvēle atbilstoši saziņas mērķim un teksta izveides kultūras ievērošana, rakstot.

**2.posmā** ir raksturīga *sadarbība un mijiedarbība ar līdzaudziem*, dekodējot uzrakstīto tekstu, to vērtējot un pašvērtējot. Studenti veido sadarbības grupas, izvirzot sadarbības mērķi un izstrādājot sadarbības plānu. Tad studenti sadala pienākumus un organizē savstarpējo palīdzību un tās uzskaiti.

1. daļa. Līdzaudži-lasītāji *dekodē* tekstu un vērtē to.
2. daļa. Students-rakstītājs dialogā ar līdzaudziem *vērtē* līdzaudžu ierosinājumus un *pašvērtē* uzrakstīto tekstu. Tiek izvērtēts vai ierosinājumi atbilst viņa saziņas mērķim un vai viņa saziņas produkta jeb teksta interpretēšana ir adekvāta viņa sākotnējai iecerei. Kopā ar līdzaudziem tiek analizēts informācijas saturs, kompozīcija, valodas līdzekļu izvēle un teksta izveides kultūra.
  1. variants. Ja diskusija nav iespējama vai netiek organizēta laika trūkuma dēļ students-rakstītājs varētu izlasīt līdzaudžu komentārus un kritiski izvērtēt viņu ieteikumu adekvātumu savam saziņas mērķim.
  2. variants. Ja diskusija tiek organizēta, studenti-lasītāji var vispirms uzrakstīt komentārus un tad pārrunāt teksta analīzes rezultātus ar studentu-rakstītāju. Šis variants ir pat labāks, jo studenti diskusiju laikā var aizmirst pārrunāto, vai arī problēmas, kuras ir jāpārrunā.

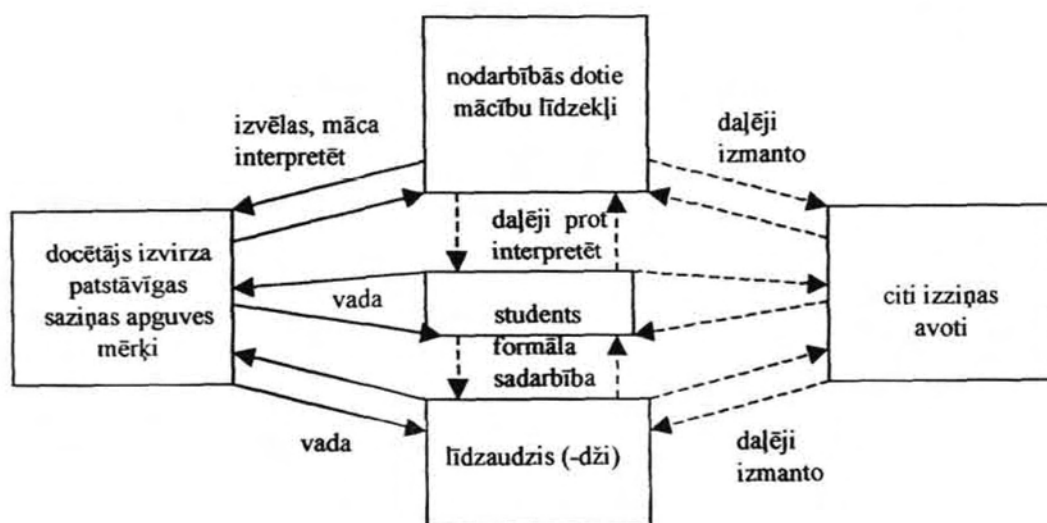
**3.posms** jeb saziņas apguves rezultāts izpaužas kā

- ❖ jaunas *rakstveida saziņas prasmes* – teksta kā produkta izveide jaunā kvalitātē (mācību procesā tiek attīstītas arī klausīšanās, lasīšanas un runāšanas prasmes, bet tās ir sekundāras prasmes);
- ❖ jauna rakstveida saziņas *apguves pieredze*;
- ❖ sociāli-afektīvas izmaiņas jeb *apmierinātība* ar saziņas produktu un apguves procesu, kas izpaužas pozitīva pārdzīvojuma veidā vai neapmierinātība par vēl neapgūto vai nezināmo.

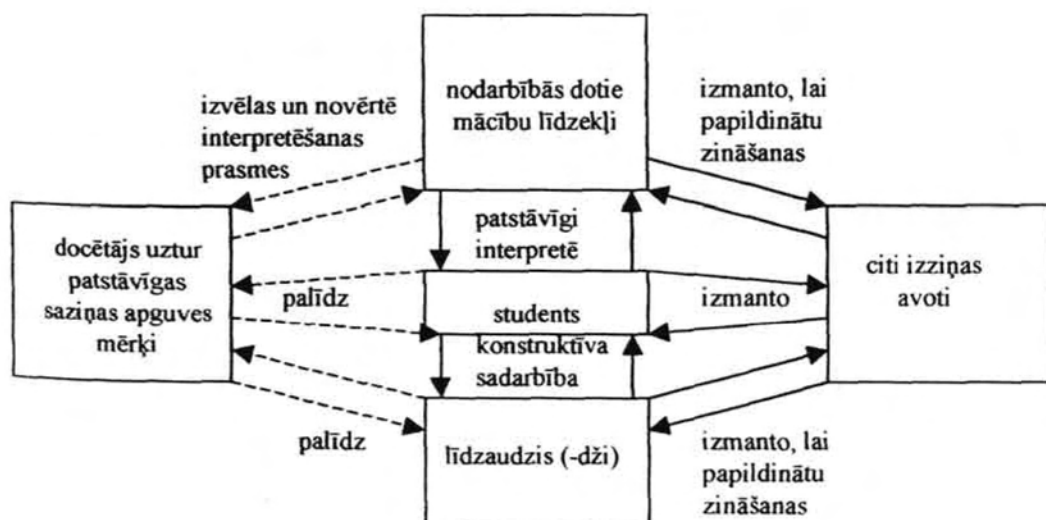
Saziņas rezultātā varētu veidoties arī kļūdas un starpvaloda [interlanguage] (Skehan 1991:4) jeb “lingua franca” [English as a Lingua Franca (ELF)] (Jenkins 1996:11). Šajā posmā tiek izvērtēts rezultāts un tiek izvirzīts nākošais rakstveida saziņas apguves mērķis un pat sekundāri mērķi.

Rakstveida saziņas apguves modelis izceļ studenta saziņas apguves procesu. Docētāja lomas īpatsvars šajā procesā ir mainīgs, atkarībā no apguves līmeņa (skat. 9.illustrāciju).

## 1.līmenis



## 2.līmenis



**9.ilustrācija. Rakstveida saziņas apguves līmeņi**

**1. līmenis jeb zems līmenis, t.i. students nav patstāvīgs.** Docētājs *organizē un vada* studentu rakstveida saziņas apguvi, izmantojot dažādus izzīņas avotus: teoriju, vingrinājumus, utt. Docētāja palīdzība šajā līmenī ir regulāra, jo studentiem ir nepieciešamas zināšanas, sāk veidoties prasmes, un to var nodrošināt sadarbībā ar pieredzes bagātu partneri. Tas nenozīmē, ka docētājam vienīgajam ir jāīsteno sadarbības partnera lomu. To var sekmīgi veikt arī paši studenti ar savu dzīves pieredzi, zināšanām un prasmēm, kas saistītas ar nodarbību mērķi – apgūt rakstveida saziņu.

1. posmā jeb sagatavošanās posmā docētājs izvērta patstāvīgas saziņas apguves mērķi rakstu valodā pretstatā studentu vēlmei tikai pašizteikties rakstiskā veidā jeb fiksēt savu domu plūsmu rakstiski. Docētājs izvēlas mācību līdzekļus un māca tos interpretēt nodarbībās, jo students(-i) vēl tikai daļēji prot to veikt patstāvīgi attiecīgo prasmju trūkuma dēļ. Studenti sadarbības rezultātā ar docētāju, atceras un nostiprina mācību līdzekļu (tai skaitā arī paraugtekstu) **interpretēšanas prasmes**. Šajā procesā studentiem tiek attīstīta analītiskā domāšana, veidotas vērtības, attieksmes un izpratne.
2. posmā students veic rakstīšanas uzdevumu, daļēji izmantojot arī citus pieejamos izzīņas avotus, kas nav doti, izklāstīti vai analizēti, teorētiskajās nodarbībās. Studenti citu informāciju vēl izmanto tikai daļēji, jo viņi vai nu neprot to izmantot vai neizjūt vajadzību pēc tās savā rakstveida saziņas procesā. Citi izzīņas avoti var būt enciklopēdijas, vārdnīcas, mācību grāmatas (gramatikas, par rakstīšanu u.c.), prese, utt.
3. posmā docētāja vadībā students sāk apgūt sadarbības prasmes ar līdzaudžiem rakstveida saziņas apguvei, lai gūtu pretinformāciju par savu rakstveida produktu, tekstu, no studenta-lasītāja. Sākumā šī sadarbības forma ir neizprasta un bieži tiek izmantota formāli, jo studenti ir pieraduši, ka viņu darbus vērtē tikai skolotājs-autoritāte, nevis līdzaudzis, kas pats vēl mācās, kas ir veiksmīga rakstveida saziņa. Docētājs organizē studentu sadarbību un to vada ar regulāru palīdzību.

**2. līmenis jeb vidējs līmenis, t.i. students ir daļēji patstāvīgs.** Docētājs samazina savu kontroli, palīdz, ja ir nepieciešams, jo students pats jau izprot patstāvīgas apguves nozīmi un to pieņem.

1. posmā jeb sagatavošanās posmā docētājs izvēlas mācību līdzekļus un vērtē studentu interpretēšanas prasmes. Docētājs palīdz dekodēt tekstu atbilstoši saziņas mērķim, ja tas ir nepieciešams.

2. posmā students kodē tekstu, izmantojot ne tikai mācību līdzekļus, bet arī papildina tos ar patstāvīgi iegūtu informāciju. Students izmanto dažādus izziņas avotus, jo izjūt vajadzību pēc tiem un prot ar tiem strādāt. Students ir pārliecināts par šī procesa lietderību savā rakstveida saziņā. Citi izziņas avoti tiek izmantoti, lai rosinātu idejas, meklētu jaunu informāciju utt.
3. posmā students konstruktīvi sadarbojas ar līdzaudziem, lai novērtētu kodētā produkta atbilstību saziņas mērķim. Arī sadarbības partneris izmanto izziņas avotus teksta vērtēšanā. Docētājs vēro sadarbības procesu un iejaucas, ja nepieciešams. Sadarbības partneri ir motivēti sadarboties, jo redz tās praktisko jēgu. Šajā posmā tiek apgūti vēl jauni rakstveida saziņas veidi jeb retorikas paraugi atbilstoši saziņas mērķim un tiek saņemta studenta-lasītāja pretinformācija, kas palīdz nodrošināt saziņas procesa veiksmīgu norisi.

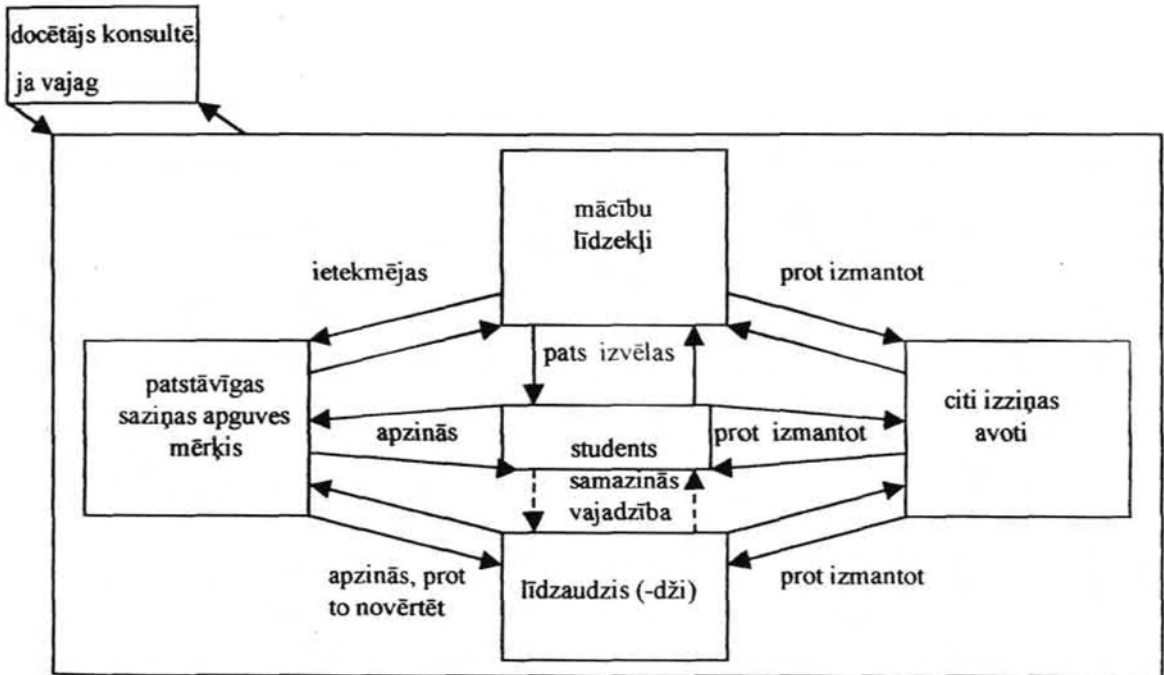
**3. līmenis jeb augsts līmenis, t.i. students ir patstāvīgs** (skat. 9. ilustrācijas turpinājumu). Studenti pārziņa rakstveida saziņas apguves procesu: prot izvirzīt mērķi, to uzturēt un īstenot. Docētājs palīdz, ja studentiem rodas jautājumi.

1. posmā jeb sagatavošanās posmā students pats apzinās rakstveida saziņas mērķi un apzinās mācību līdzekļu nepieciešamību, un prot tos izmantot jaunu zināšanu un prasmju apgūvē. Studenti patstāvīgi interpretē docētāja dotos mācību līdzekļus. Docētājs iejaucas tikai gadījumā, ja informācija tiek pārprasta vai ja studenti jautā.
2. posmā, sadarbībā ar līdzaudzi students pārliecinās par savu prasmju apguvi, saņemot pretinformāciju par rakstveida saziņas produktu. Šis posms laika ziņā ir īsāks nekā iepriekšējos līmeņos, jo samazinās nepieciešamība pēc ilgstošas teksta dekodēšanas un uzlabošanas. Nepieciešamības gadījumā sadarbības partneri izmanto citus saziņas avotus vai lūdz docētāja konsultāciju.

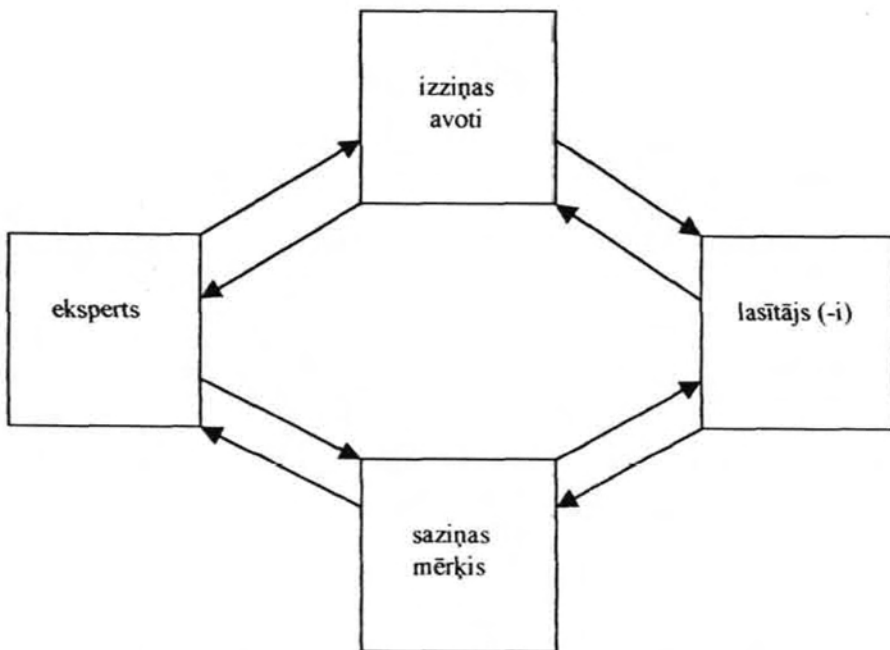
Varētu izšķirt arī vēl **ceturto līmeni jeb ekspertu līmeni**, kad rakstītājs kļūst autonomš, kas pārziņa rakstveida saziņas apguves procesu, kas patstāvīgi prot izmantot/studēt izziņas avotus, papildināt savas zināšanas, izprot savu saziņas mērķi un brīvi pārvalda tās īstenošanas procesu un līdzekļus. Par rakstveida saziņas eksperta līmeni būtu pārāgri spriest augstskolas pirmo divu kursu kontekstā, jo studenti vēl nav apguvuši daudzas rakstveida saziņas formas, piemēram, zinātniskā darba, zinātniskā raksta u.c. tekstu veidus. Studentu līmeni nosaka arī viņu sākotnējais, skolā apgūto zināšanu un prasmju līmenis rakstīšanā gan V1, gan svešvalodā(-s).

Izmantojot izstrādāto rakstveida saziņas apguves modeli un izvērtējot trīs iespējamus prasmju līmeņus, var izveidot didaktiskās pašvērtēšanas/vērtēšanas kritērijus

### 3.līmenis



### 4.līmenis



**9.ilustrācija. Rakstveida saziņas apguves līmeņi (turpinājums)**

un to rādītājus atbilstoši trīs studentu prasmju līmeņiem. Rakstveida saziņas prasmju veidošanās novērtēšanai tiek ierosināts izmantot četrus pamatkritērijus un četrus rādītājus katram kritērijam. (skat. 10. ilustrāciju)

**10.ilustrācija. Rakstveida saziņas prasmju veidošanās  
pašvērtēšanai/vērtēšanai pamatkritēriji**

Kritēriji	Rādītāji	Līmeņi		
		zems	vidējs	augsts
1. Patstāvība saziņas apgūvē: <b>individuālā</b> darbība	a) prot novērtēt problēmsituāciju un izvirzīt mērķi saziņas apgūvē;	neprot	daļēji prot	prot
	b) prot izvērtēt informācijas avotus adekvāti savam saziņas apgūves mērķim;	neprot	daļēji prot	prot
	c) prot uzturēt saziņas apgūves procesu, regulāri strādājot;	neprot	daļēji prot	prot
	d) prot pašvērtēt savu saziņas apgūves gaitu.	neprot	daļēji prot	prot
2) Patstāvība <b>teksta</b> izveidē (skat. arī 11.ilustrāciju)	a) prot atlasīt informāciju atbilstoši saziņas mērķim un situācijai, t.i., tiek vērtēts teksta saturs;	neprot	daļēji prot	prot
	b) prot sakārtot informāciju atbilstoši saziņas mērķim, situācijai un SV kultūras normām, t.i., tiek vērtēta teksta kompozīcija;	neprot	daļēji prot	prot
	c) prot izvēlēties efektīvus valodas līdzekļus mērķa īstenošanā attiecīgā kultūrvidē, t.i., tiek vērtēta valoda;	neprot	daļēji prot	prot
	d) ir apgūta teksta izveides kultūra, t.i., tiek vērtēta interpunkcija, ortogrāfija un noformējums.	neprot	daļēji prot	prot
3) Patstāvība <b>sadarbībā</b> ar līdzaudzi (angļu valodā: "peers")	a) prot izvirzīt sadarbības mērķi un veidot sadarbības plānu;	neprot	daļēji prot	prot
	b) prot sadalīt pienākumus;	neprot	daļēji prot	prot
	c) prot uzskaitīt un organizēt savstarpēju palīdzību;	neprot	daļēji prot	prot
	d) prot pašvērtēt sadarbības rezultātu.	neprot	daļēji prot	prot

**Studenta apmierinātību** ar rakstveida saziņas kā procesa apgūvi varētu raksturot šādi rādītāji:

Rādītāji	Līmeņi		
a) patīk ilgstoša rakstveida saziņas apgūve;	nepatika	vienaldzība	prieks
b) patīk situatīva rakstveida saziņa;	nepatika	vienaldzība	prieks



c) patīk individuāla darbība;	nepatika	vienaldzība	prieks
d) patīk strādāt ar līdzaudzi (-džiem).	nepatika	vienaldzība	prieks

### Rādītāju skaidrojums

- 1) Patstāvība individuālā darbā.
  - a) Studenti prot pašvērtēt problēmsituāciju un izvirzīt mērķi saziņas apgūvē.
    - i) Students apzinās, ka rakstveida saziņas apguve ir nepieciešama un pilnveidojama.
    - ii) Studenti apzinās, ka to var apgūt, rakstot un pārrakstot.
    - iii) Studenti apzinās, ka sadarbība ar līdzaudžiem palīdz apgūt rakstveida saziņu un kļūt patstāvīgākiem tās apgūvē.
    - iv) Studenti apzinās, kas akadēmiskās rakstu valodas kursā ir primārs un kas ir sekundārs studiju mērķis.
    - v) Studenti prot patstāvīgi minimizēt rakstveida saziņas barjeras (loģisko, tēzaura jeb vārdu krājuma, psiholoģisko, piemēram, ignorances u.c.)
  - b) Studenti prot pašvērtēt informācijas avotus adekvāti savam saziņas apguves mērķim.
    - i) Studenti spēj pašvērtēt to nepieciešamību savas saziņas īstenošanā.
    - ii) Studenti prot tos lasīt analizēt un izmantot savu ideju pamatošanai.
    - iii) Studenti prot patstāvīgi pārvarēt radušās barjeras to izmantošanas procesā (pieejamības trūkumu, laika trūkumu, vārdu krājuma sarežģītību u.c.)
  - c) Studenti prot uzturēt saziņas apguves procesu, regulāri strādājot.
    - i) Studenti regulāri un aktīvi piedalās nodarbībās.
    - ii) Studenti regulāri strādā ārpus nodarbībām.
    - iii) Studenti strādā ar atdevi un interesi.
    - iv) Studenti atrod laiku ilgstošam rakstīšanas procesam.
  - d) Studenti prot pašvērtēt savu saziņas apguves gaitu.
    - i) Studenti prot pašvērtēt to objektīvi, neslavinot savas spējas vai nenoniecinojot tās.
    - ii) Studenti apzinās kādas problēmas rodas saziņas apguves laikā.
    - iii) Studenti prot izvirzīt nākamo mērķi saziņas apgūvē.
- 2) Patstāvība teksta izveidē tiek noteikta, izmantojot teksta adekvātuma saziņas situācijai pašvērtēšanas/vērtēšanas pamatkritērijus (skat. arī 74.-77.lpp.). Aprakstītajā modeli teksta adekvātuma pašvērtēšanai/vērtēšanai ir izstrādāti trīs līmeņi, bet empīriskajā eksperimentā datu precizēšanai tika izmantoti arī

starplīmeņi, kurus vērtēja ar diviem un četriem punktiem (skat. 11. ilustrāciju un rakstu darbu pirmdatu analīzi “Rakstu darbu vērtējums” 36. pielikumā). Šajā eksperimentā docētājs vērtēja ar punktiem studentu saziņas produktu, tekstu. Studenti sava rakstu darba pašvērtēšanai un līdzaudžu darba vērtēšanai un komentēšanai izmantoja tos pašus kritērijus, bet punktus nepiešķīra.

### 11.ilustrācija. Teksta adekvātuma pašvērtēšanas/vērtēšanas pamatkritēriji

Apguves līmenis un vērtēšanas punkti	Saturs	Kompozīcija	Valoda	Teksta izveides kultūra
<b>augsts līmenis</b> (5 punkti)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- izprasts saziņas mērķis;</li> <li>- domāts par lasītāju un saziņas situāciju;</li> <li>- galvenā doma ir skaidra;</li> <li>- tēma vispusīgi iztīrāta;</li> <li>- idejas ir interesantas, oriģinālas un pamatotas ar faktiem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- informācija loģiski izklāstīta;</li> <li>ievads, iztīrājums un nobeigums ir sabalansēti;</li> <li>- primārā un sekundārā informācija ir precīzi atdalīta;</li> <li>- teksts labi sasaistīts.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- daudzveidīga teikumu uzbūve;</li> <li>- nav ievērojamu problēmu teikumu izveidē;</li> <li>- nav ievērojamu gramatikas kļūdu;</li> <li>- vārdu krājums plašs, precīzi lietots;</li> <li>- reģistrs atbilst saziņas situācijai.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nav ievērojamu ortogrāfijas kļūdu;</li> <li>- nav ievērojamu interpunkcijas kļūdu;</li> <li>- teksts noformēts atbilstoši saziņas situācijai;</li> <li>- citēšana un pārfrāzēšana atbilst rakstīšanas normām;</li> <li>- izmantotā literatūra citēta atbilstoši rakstīšanas normām;</li> <li>- nav plagiātisma pazīmju.</li> </ul>
<b>vidējs līmenis</b> (3 punkti)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- daļēji izprasts saziņas mērķis;</li> <li>- daļēji domāts par lasītāju un saziņas situāciju;</li> <li>- galvenā doma ir daļēji skaidra;</li> <li>- tēma daļēji iztīrāta;</li> <li>- idejas ir daļēji</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- informācija daļēji loģiski izklāstīta;</li> <li>- ievads, iztīrājums un nobeigums ir daļēji sabalansēti;</li> <li>- primārā un sekundārā informācija ir daļēji atdalīta;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dažreiz variēta teikumu uzbūve;</li> <li>- dažas problēmas teikumu izveidē;</li> <li>- dažas gramatikas kļūdas;</li> <li>- vārdu krājums daļēji ierobežots, dažreiz neprecīzi lietots;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dažas ortogrāfijas kļūdas;</li> <li>- dažas interpunkcijas kļūdas;</li> <li>- teksta noformējums daļēji atbilst saziņas situācijai.</li> <li>- citēšana un pārfrāzēšana daļēji atbilst rakstīšanas normām;</li> </ul>

	interesantas, oriģinālas un pamatotas ar faktiem.	- teksts daļēji sasaistīts.	- reģistrs daļēji atbilst saziņas situācijai.	- izmantotā literatūra citēta daļēji atbilstoši rakstīšanas normām; - nebūtiskas, netīšas plaģiātisma pazīmes.
<b>zems līmenis</b> (1 punkts)	- nav izprasts saziņas mērķis; - nav domāts par lasītāju un saziņas situāciju; - galvenā doma ir neskaidra; - tēma nav iztīrāta; - idejas nav interesantas, oriģinālas un pamatotas ar faktiem.	- izklāstītā informācijā trūkst loģiskas; - ievads, iztīrājums un nobeigums nav sabalansēti; - primārā un sekundārā informācija nav precīzi atdalīta; - teksts nav sasaistīts.	- nav variēta teikumu uzbūve; - daudz problēmu teikumu izveidē; - daudz gramatikas kļūdu; - vārdu krājums ierobežots, bieži neprecīzi lietots; - reģistrs neatbilst saziņas situācijai.	- daudz ortogrāfijas kļūdu; - daudz interpunkcijas kļūdu; - teksts noformēts neatbilstoši saziņas situācijai; - citēšana un pārfrāzēšana neatbilst rakstīšanas normām; - izmantotā literatūra citēta neatbilstoši rakstīšanas normām; - ievērojamas, tīšas plaģiātisma pazīmes.

### 3) Patstāvība sadarbībā ar līdzaudžiem.

a) Studenti prot izvirzīt sadarbības mērķi un veidot sadarbības plānu.

- i) Studenti apzinās, kādēļ tas nepieciešams.
- ii) Studenti ir gatavi uzņemties atbildību, sniegt palīdzību līdzaudžiem.
- iii) Studenti piepūlas to veikt vajadzīgā līmenī.

b) Studenti prot sadalīt pienākumus.

- i) Studenti zina, kā organizēt sadarbību, lai tā būtu kvalitatīva.
- ii) Studenti izmanto sadarbības partneru (līdzaudžu un docētāja) konsultācijas, izziņas avotus, doto teoriju u.c. materiālus.

c) Studenti prot uzskaitīt un organizēt savstarpēju palīdzību.

- i) Studenti lasa tekstu, un objektīvi analizē to no dažādiem aspektiem atbilstoši saziņas mērķim un lasītājam.
- ii) Studenti precīzi pieraksta/pastāsta savus novērojumus par izlasīto, sniedz konstruktīvus ierosinājumus rakstu darbu uzlabošanai.
- iii) Studenti uzklausa autoru viedokli un vienojas par galīgo lēmumu.

d) Studenti prot pašvērtēt sadarbības rezultātu.

- i) Autors pašvērtē lasītāja reakciju uz rakstīto tekstu.
  - ii) Autors pašvērtē lasītāja ieteikumu atbilstību savam saziņas mērķim.
  - iii) Komentētājs vērtē autora reakciju uz komentāriem.
  - iv) Komentētājs vērtē autora viedokļa atbilstību izprastajam tekstā.
  - v) Autors un komentētājs savstarpējā mijiedarbībā bagātina savu rakstveida saziņas pieredzi.
- 4) Apmierinātība par rakstveida saziņas kā procesa apguvi.
- a) Studentiem patīk ilgstoša rakstveida saziņas apguve.
    - i) Studenti labprāt piepūlas, eksperimentē rakstīšanas procesā.
    - ii) Studenti labprāt atlicina laiku rakstveida saziņas apguvei.
    - iii) Studenti atbalsta rakstīšanas procesa apguvi.
    - iv) Studenti atzīst teorijas un prakses vienotību rakstveida saziņas apguvē.
    - v) Studenti labprāt pārdomā apgūto un padarīto.
  - b) Studentiem patīk situatīva rakstveida saziņa.
    - i) Rakstītājs izprot, kas ir mērķtiecīga saziņa pretstatā nestrukturētai, nemērķtiecīgi pierakstītai domu plūsmai.
    - ii) Studenti labprāt apgūst rakstveida saziņas daudzveidīgās formas.
    - iii) Studenti labprāt uztver rakstveida saziņas apguvi kā sadarbību ar dažādiem lasītājiem, kuriem ir savs viedoklis, cerības un priekšstati par saprotamu, skaidru un viegli lasāmu tekstu.
    - iv) Rakstītājs labprāt respektē lasītāju prasības, apzinās un pieņem rakstveida saziņas normas SV.
  - c) Studentiem patīk individuāla darbība.
    - i) Rakstītājs labprāt strādā individuāli pie saziņas apguves, uzņemas atbildību par savu galaproduktu, tekstu, un tā atbilstību saziņas mērķim un lasītājam.
    - ii) Rakstītājs labprāt atrod laiku un piepūlas saziņas apguves laikā.
    - iii) Rakstītājs nebaidās kļūdīties, izmēģinot dažādas saziņas apguves formas.
  - d) Studentiem patīk strādāt ar līdzaudzi(-džiem).
    - i) Rakstītājs/Lasītājs labprāt sadarbojas ar līdzaudzi, lai abpusēji pilnveidotu rakstveida saziņas prasmes.
    - ii) Rakstītājs/Lasītājs ir apmierināti par iespēju būt patstāvīgiem un eksperimentēt ar rakstveida saziņas procesu.

Jāatzīmē, ka studenti, kuri prot sazināties rakstu valodā var būt neapmierināti ar savu prasmju līmeni, un otrādi – tie, kuri neprot var neizjust vajadzību pēc savu prasmju pilnveidošanas.

Pirmajā daļā tika analizēta rakstveida saziņas būtība un rakstīšanas apguve, kā rezultātā tika izstrādāts teorētiski pamatots modelis rakstveida saziņas prasmju veidošanai augstskolā trīs rakstu valodas apguves līmeņiem, kā arī rakstveida saziņas prasmju veidošanās un Teksta adekvātuma pašvērtēšanas/vērtēšanas pamatkritēriji. Otrajā daļā tiks veikta rakstveida saziņas prasmju izpēte (2.1.nodaļa), praksē pārbaudīto didaktisko vingrinājumu un uzdevumu kopas analīze (2.2.nodaļa) un tiks izvērtēta pedagoģisko līdzekļu efektivitāte rakstveida saziņas prasmju apguvē studiju procesā (2.3.nodaļa).

## 2.DAĻA

# SAZIŅAS APGUVE RAKSTĪŠANAS PROCESĀ AUGSTSKOLĀ

Teorētiski pamatotā rakstveida saziņas prasmju veidošanās modeļa pārbaudē var izdalīt šādus posmus:

1. *pastāvošās situācijas diagnosticēšana*, uzsākot akadēmiskās rakstu valodas kursu;
2. *mērķtiecīgu didaktisko vingrinājumu un uzdevumu kopas izstrāde* rakstveida saziņas apguvei SV, ievērojot pēctecības didaktisko principu;
3. *pedagoģisko līdzekļu efektivitātes noteikšana*.

Šajā daļā tiek aprakstīts **darbības pētījums**, kas ir īpaši populārs maza mēroga pētniekiem izglītības jomā. *Pētījuma procesu var uzvert kā eksperimentu, kas izpaužas kā spirāliska darbība*, proti, pētījums sastāv no vairākiem cikliem, kuri atkārtojas. Tā mērķis ir uzlabot darbības kvalitāti. (Blaxter et al 1996: 64) Anna Bērnsa uzskata, ka darbības pētījumu var atkārtot mācībaspēki, kas strādā līdzīgās situācijās. Pētījuma dalībnieki vāc datus, tos analizē un interpretē, bet neaprobežojas ar intuitīvu refleksiju. Atklājumi tūlīt tiek izmantoti praksē. Eksperimenti ir mazāk piemēroti kompleksas interaktīvas darbības izpētei valodas nodarbībās. (Burns 1999: 25-26) Produkta-orientētā pieejā eksperta lomu parasti uzņemas tikai docētājs, bet procesa-orientētā pieejā vērtēšanu apgūst un izmanto arī paši studenti. Pie tam šajā procesā ir arī ievērojama afektīvā momenta klātbūtne, kas izpaužas kā līdzdalība rakstveida produkta tapšanas procesā.

Empīriskajā pētījumā piedalījās augstskolas nepilna laika klātienes studiju studenti, kuri apgūst mērķa valodu kā specialitāti un kuri ir pabeiguši Latvijas skolas, dažādos mācību gados un līdz ar to ir ar atšķirīgu dzīves, rakstveida saziņas un tās apguves pieredzi. Daudzi studenti jau ir saskārušies ar reālās dzīves prasībām dažādās profesijās. Šāda nevienveidīga pētījumu subjektu izvēles pamatā ir reālās dzīves situācija, ar kuru sastopas augstskolas docētāji un šāda situācija ir vēl aktuālāka pētījumu veikšanai, lai atrisinātu daudzas problēmas ar kurām ir jāsaskaras, strādājot ar neviendabīgām jeb heterogēnām studentu grupām. Pie tam, autores trīspadsmit gadus gūtā pieredze skolā ļauj izprast daudzas problēmas ar kurām sastopas vispārīzglītojošo skolu absolventi, uzsākot studijas augstskolā. Akadēmiskās rakstu valodas kursa apjoms

ir 40 akadēmiskās stundas semestrī ar vienu nodarbību nedēļā. Nodarbības notiek dienas vidū un vakaros vidēji 15 cilvēku lielās grupās.

Otrās daļas pirmajā nodaļā tiks veikta studentu rakstveida saziņas prasmju izpēte.

## 2.1. RAKSTVEIDA SAZIŅAS PRASMJU IZPĒTE

Šajā nodaļā tiks pētīts un vērtēts studentu rakstveida saziņas prasmju līmenis, lai veidotu bāzi turpmākam darbam – didaktisko vingrinājumu un uzdevumu izstrādei eksperimenta veikšanai.

Lai konstatētu patreizējo līmeni rakstveida saziņas apgūvē un studentu priekšzināšanas un vajadzības, tiek izmantotas šādas empīriskās metodes pedagogijā:

- ❖ tiešā novērošana (pētnieks ir rakstīšanas procesa vadītājs un līdzdalībnieks);
- ❖ pašvērtēšana;
- ❖ aptaujas metodes (rakstveida anketēšana);
- ❖ pārrunas;
- ❖ studenta darbības produktu izpēte (vēstule, rindkopa, domraksts, refleksīva vēstule docētājam);
- ❖ mācību un studiju programmu izpēte (dokumentu izpēte). (skat.: Albrehta 1998)

Tā kā nav iespējams ar novērošanas palīdzību izziņāt parādību iekšējos procesus: darbības motīvus, dalībnieku iekšējo emocionālo stāvokli utt., tiek izmantota arī atkārtota anketēšana, refleksīva vēstule docētājam un domraksts. Šo empīrisko pētīšanas metožu rezultātā var iegūt gan kvantitatīvus, gan kvalitatīvus pirmdatus hipotēzes pārbaudei.

Pētījumam iedalītās formāli veidotās grupās studentu SV apguves un rakstīšanas prasmju līmeņi ir atšķirīgi: no gandrīz vidējam līdz gandrīz augstam. Ingrīdas Kramiņas trīs akadēmisko gadu pētījums parāda, ka vienāda valodas apguves līmeņa studentiem ir dažādi attīstītas valodas prasmes, t.i., rakstīšanas un klausīšanās prasmju līmenis zemāks nekā runāšanas un lasīšanas prasmju līmenis. (Kramiņa 2000: 156-160) Studenti ar labu vārdu krājumu var būt neprasmīgi rakstītāji un otrādi studenti ar ierobežotu vārdu krājumu var izteikties skaidri. (Lloyd-Jones 1987: 162-163)

Lai precizētu studentu pieredzi (zināšanas, prasmes un attieksme) rakstīšanas apgūvē, tika analizēts **pirmais jeb diagnosticējošais domraksts** “Skolā gūtā rakstīšanas pieredze”. 70 domrakstiem tika veikta “kontentanalīze” (Albrehta 1998: 78-82).

Šo domrakstu satura un kompozīcijas analīze sniedza daudzpusīgu ieskatu ne tikai studentu vērtību sistēmā, bet arī priekšzināšanās, prasmēs un attieksmēs. Analizējot domrakstu valodu, bieži tika novērots, ka studentu viduvējais valodas



apgaves līmenis ierobežoja un pat apgrūtināja brīvu saziņas procesu ar lasītāju ne tikai pirmā, bet arī otrā kursa rakstu darbos.

Tā kā rakstu valodas apgūvē būtiskas ir iepriekš apgūtās zināšanas un prasmes (skat. 52.-53.; 67.-68.lpp.), kognitīvās attieksmes un vēlmju atbilstība vajadzībām (skat. 27.; 35.; 51.-52.lpp.), domrakstu kvalitatīvai analīzei tika izdalīti šādi *kritēriji*:

1. studentu rakstīšanas pieredze;
2. studentu mērķi saistībā ar akadēmiskās rakstu valodas kursu.

1.kritērijs (studentu rakstīšanas pieredze). Analīzes rezultātā varēja konstatēt (skat. 12.ilustrāciju), ka 23% respondentiem ir maza (skolā ir rakstījuši tikai vingrinājumus gramatikā, diktātus, atstāstījumus, neoficālas vēstules un/vai tekstus sarunvalodas stundām), bet 11% respondentu pieredze rakstīšanā ir tikai VI, iestājoties augstskolā. Viens no respondentiem atzina, ka pirmo domrakstu angļu valodā ir uzrakstījis tikai augstskolā. Savukārt 19% respondentiem šī pieredze ir vidēja (bez iepriekš minētajiem darbiem, studenti ir rakstījuši arī domrakstus par dažādām tēmām). Ar ievērojamu pieredzi dažādu tekstu izveidē (vēstules, referāti, recenzijas, anotācijas, dzeja, stāsti, romāni, utt.) bija tikai 6% respondentu, neminot tieši kādu valodu stundās to ir ieguvuši.

**12.ilustrācija. Pirmais domraksts “Skolā gūtā rakstīšanas pieredze”:  
absolūtie un relatīvie lielumi (1997.-1998.gads).**

Atbildes	absolūtie lielumi (skaits)	relatīvie lielumi (%)
Maza pieredze	16	22.86
Vidēja pieredze	13	18.57
Patīk rakstīt	12	17.14
Pieredze tikai dzimtajā valodā	8	11.43
Nepatīk rakstīt, ienīst rakstīšanu	7	10.00
Plaša pieredze	4	5.71
Problēmas ar svešvalodu	3	4.29
Rakstīšana padodas	1	1.43
Rakstīšana padodas dzimtajā valodā	1	1.43
Vienmēr problēmas un ne tikai ar valodu	1	1.43

12 respondenti (17%) atzina, ka viņiem patīk rakstīt domrakstus un ka tas padodas. 7 respondenti (10%) izteica negatīvu attieksmi pret rakstīšanu. Galvenie negatīvo emociju iemesli ir:

- ❖ nepatīk ilgstoši domāt par problēmām, kā rezultātā domraksti ir īsi (1,43%);
- ❖ nepatīk, jo sastopas ar problēmām rakstīšanas laikā (1,43%);

- ❖ nav talanta kā Šekspīram (1,43%);
- ❖ labāk mīl runāt, nevis rakstīt (1,43%);
- ❖ grūtības sagādā uzmanības trūkums; savukārt SV neprasmē ierobežo spējas formulēt domu (1,43%);
- ❖ nepatīk iedziļināties sevī; nav pieredzes, lai rakstītu stāstus, romānus; vēlas perfektus darbus, bet nemīl lasīt paša sacerēto (1,43%);
- ❖ ienīst rakstīšanu kaut arī nav rakstījis domrakstus SV, bet vēlas mainīt savu attieksmi [jāpiebilst, ka vēlāk praksē izrādījās ka respondentam ir problēmas ar teksta loģisku kompozīciju un gramatiski pareizu valodas lietojumu] (1,43%);
- ❖ ienīst, jo sastopas ar grūtībām rakstīšanas laikā un vēlas darīt to, kur spētu būt labākais [vēlāk praksē izrādījās, ka respondents raksta loģiski, skaidri un pielaiž maz kļūdu] (1,43%).

Tikai viens respondents atzina, ka patīk uzņemties atbildību par nopietniem rakstu darbiem. Ir iespējams, ka šī negatīvā attieksme ir saistīta ar iepriekšējo rakstīšanas pieredzi vai, precīzāk, ar tās trūkumu [skat. arī iepriekš iztirzāto Kellija konstruktīvo teoriju un negatīvās reakcijas cēloņus 31.-32.lpp.]. Viena respondenta (1,43%) atbildē ir izteikta nevēlēšanās pārlasīt savu rakstu darbu, lai no citiem uzzinātu cik tajā ir kļūdu.

Vēlāk studentu akadēmiskās rakstu valodas *kursa vērtējumā* tika izteikta vēl viena doma, proti, ka skolā SV stundās varējuši rakstīt kā vēlējušies – svarīgākais ir bijis izteikt savu viedokli. Skolotāji analizējuši tikai gramatikas un ortogrāfijas kļūdas, bet nav pievērsušies teksta kompozīcijai (dažādu tekstu izveides īpatnībām) un interpunkcijai. Visbiežāk respondentu atbildēs kā rakstīšanas uzdevums tika minēta sarunvalodas tēmu izstrāde, diktāti un leksiskie un gramatiskie vingrinājumi. (Diktāts tiek uzskatīts tikai kā ortogrāfijas apguves līdzeklis, lai arī tas paredz vairāku prasmju izmantošanu.) Savukārt viens respondents atzinās, ka nav rakstījis nevienu diktātu SV stundās skolā. Lai precizētu šo informāciju, tika izveidota 1.un 2.anketa (skat. 1.; 3.pielikumu)

Pēc domrakstu kuantitatīvas analīzes var secināt, ka studentu rakstīšanas pieredze ir atšķirīga, jo 2 respondenti (2,86%) angļu valodu ir mācījušies kā SV2 (otro svešvalodu) trīs gadus, bet viens respondents to ir apguvis ar privātskolotāju un tad divus gadus vidusskolā. Lai arī angļu valoda skolā tika apgūta kā SV2, tas neizslēdza iespēju uzrādīt labus rezultātus rakstīšanā, spējot plaši un loģiski izteikties par doto tēmu (1,43%). Lai izskaidrotu respondenta spējas un prasmes SV, vajadzētu arī pieminēt V1 rakstītprasmes, ar kurām respondents lepojās. Studentu rakstu valodas līmeņa (skat. 36.pielikumu “Rakstu darbu vērtējums”) salīdzināšanai tika izvēlēti 47 pirmā kursa un

23 otrā kursa nepilna laika klātienes studiju studenti (kopsummā 70 studentu rakstu darbi).

2.kritērijs studentu mērķi saistībā ar akadēmiskā rakstu valodas kursu. Lai arī maz pirmā kursa respondentu rakstiski formulēja, ko viņi gaida no akadēmiskās rakstu valodas kursa, bet tomēr būtiskākās tendences varēja novērot:

- ❖ vēlos apgūt valodu, iemācīties arī rakstīt (6,38%);
- ❖ vēlos praksi rakstīšanā (6,38%);
- ❖ gribu iemācīties rakstīt SV kā V1 (4,26%).

Otrā kursa respondenti bija precīzāki savos izteikumos:

- ❖ vēlos apgūt domrakstus, to veidus (8,7%);
- ❖ vēlos apgūt biznesa vēstules (4,35%);
- ❖ vēlos apgūt dažādas vēstules (4,35%);
- ❖ vēlos mācīties lasīt, analizēt rakstnieka stilu (4,35%);
- ❖ vēlos būt motivēts rakstīt (4,35%).

Lai precizētu diagnosticējošā domrakstā minēto informāciju tika **veikta rakstveida aptauja jeb anketēšana**. Pirmo trīs anketu mērķis bija konstatēt skolā iegūtās studentu priekšzināšanas jeb rakstīšanas kā situacionālas saziņas pieredzi (1.anketa), studentu mācību darba saskarsmes stilu un mācīšanās stilu (2.anketa) un konstatēt studentu pieredzi darbā ar līdzaudžiem (3.anketa). Anketās tika ietverti atklāti, slēgti un pusslēgti jautājumi. (Albrehta 1998: 59-60)

Ar **1.anketu** (1.un 2.pielikums) tika precizētas 204 respondentu *priekšzināšanas par tekstu veidiem (žanra pieeja) un teksta izveidi atkarībā no saziņas mērķa (komunikatīvā pieeja)* trīs gadu laikā (skat. arī: 41.-43.; 67.-69.lpp.). Vairāk kā puse respondentu uzskata, ka skolā ir mācīts aprakstīt personu jeb cilvēka attēlu (83%), stāstīt jeb vēstīt (79%), salīdzināt [interesanti, ka tikai 26% respondentu uzskata, ka ir mācījušies pretstatīt] un aprakstīt vietu (73%), rakstīt personisku vēstuli (60%), argumentēt (60%) [interesanti, ka tikai 26% respondentu uzskata, ka ir mācījušies rakstīt argumentatīvus domrakstus] un rakstīt domrakstus par daiļliteratūru (59%). Lai arī vairāk kā puse respondentu uzskata, ka ir mācījušies rakstīt konspektus jeb teksta īsu apkopojumu [summary] (53%), tomēr tikai 49% respondentu uzskata, ka ir mācījušies konspektēt.

Mazāk kā puse respondentu ir mācījušies rakstīt dzīvesgājumu (CV) (46%), oficiālas vēstules (45%). Vēl mazāk respondentu apgalvo, ka skolā ir mācījušies rakstīt referātu par izlasīto grāmatu (40%), komentēt līdzaudžu rakstu darbus (41%), aizpildīt veidlapas (37%), aprakstīt procesu (36%) un cēloņus (32%). Ļoti maz respondentu ir

iepazīnušies ar šādiem teksta veidiem kā definēšana (21%), klasificēšana (21%), rezultātu apraksts (20%) un pētnieciskā darba apraksts (14%).

Salīdzinot respondentu pretrunīgās atbildes par salīdzināšanas-pretstata, cēloņsakarību, argumentēšanas un tekstu apkopojuma apguvi, varētu secināt, ka viņi to ir veikuši tikai mutvārdos vai rakstu formā bez iepriekšējas zināšanu apguves. Atkārtota anketēšana parāda, ka studentu rakstīšanas pieredze trīs gadu garumā maz mainās, proti, skolās, ar dažiem izņēmumiem, tiek apgūti tikai daži tekstu veidi, kuri ir nepieciešami, lai sazinātos rakstu valodā izglītības, profesionālajā un sociālā jomā. Var secināt, ka augstskolā ir nepieciešams pilnveidot arī šīs prasmes.

1.anketā tika iekļauta informācija arī par apmeklēto mācības iestāžu veidiem un tika konstatēts, ka no 204 respondentiem 7,96% ir mācījušies specializētās valodu skolās, bet 1,49% respondentu ir papildinājuši izglītību ārzemēs. Aptaujāto pirmā un otrā kursa studentu vecums ir 17-25 gadu robežās. Šī informācija liecina par studentu neviendabīgo dzīves pieredzi, uzsākot studijas augstskolā.

**2.anketa** (3.un 4.pielikums) 133 pirmā un otrā kursa respondenti izteica viedokli par savu *mācību darba saskarsmes un mācīšanās stilu*. Iecienītākā mācīšanās vieta ir klase/auditorija un mājas (81%). Lielākā daļa respondentu (80%) dod priekšroku darbam pāri ar līdzaudzi, bet 72% - darbam trīs līdz četru cilvēku lielās grupās. 24% respondentu neiebilst arī pret darbu lielās grupās. 3% respondentu (3 respondenti no 1.kursa un 1 respondents no 2.kursa) dod priekšroku tikai individuālam mācību darbam un 3% respondentu (3 respondenti no 1.kursa un 1 respondents no 2.kursa) vēlas strādāt tikai individuāli vai lielās grupās. No 133 respondentiem tikai 4,5% ir gatavi jebkādam mācību darba saskarsmes stilam. Ir interesanti, ka par 6,8% vairāk otrā kursa respondentu ir gatavi strādāt grupās nekā pirmā kursa respondentu. Iespējams, ka šo izvēli var ietekmēt dažādi faktori, piemēram, grupu darba pieredze skolā un/vai augstskolā, respondentu personības īpašības utt.

Lai arī lielākā respondentu daļa neiebilst pret darbu ar līdzaudžiem, tikai 48% respondentu vēlas saņemt studenta-lasītāja komentārus. 82,7% respondentu vēlas saņemt docētāja komentārus par savu rakstu darbu [skat.iepriekš iztīrāto Kellijs konstruktu teoriju 31.-32.lpp.], toties tikai 39,8% respondentu attiecas pozitīvi pret teksta pārrakstīšanu [vēlāk pārrunās izrādījās, ka šeit ir domāti nevis docētāja komentāri un ierosinājumi kā uzlabot tekstu, bet gatavas atbildes jeb kļūdu labojums]. Vairāk kā puse respondentu (60,9%) vēlas saņemt atzīmes par savu rakstu darbu. Mazliet vairāk kā pusei respondentu patīk analizēt paraugtekstus (58,6%) un apspriest rakstīšanas vadlīnijas (57,9%). Iespējams, ka studenti dod priekšroku rakstīšanai kā pašizteikšanās

veidam, nevis teorijai, kas bieži vien ierobežo agrāk pierasto domas plūsmas pierakstīšanu pēc iespējas gramatiski pareizā formā. Pie tam diskursa loģisko struktūru jeb retorikas normu apgūšana prasa papildus piepūli un lielāku laika patēriņu, lai iegūtu, atlasītu un strukturētu informāciju atbilstoši saziņas mērķim un lasītājam. Iepriekšējā rakstīšanas pieredze var ietekmēt šādu noraidošu attieksmi pret rakstīšanas kā procesa apguvi.

Tikai 31,6% respondentu atzīst, ka patīk atdarināt paraugtekstus. Tomēr vairāk respondentu (73,7%) ir gatavi veikt vingrinājumus, nevis rakstīt un pārrakstīt tekstu (39,8%), klausīties un pierakstīt dzirdēto (66%). Lai arī citās situācijās ir izteikta vēlēšanās pēc praktiskas darbības rakstu valodas apgūvē, tomēr 2.anketas apkopotie dati parāda, ka studentu vairākums (81%) izšķir tieši lasīšanu un konspektēšanu par sev tīkamāko mācīšanās veidu. Var secināt, ka daudzi studenti vēl neizprot rakstīšanas procesa nozīmi SV apgūvē vai nesaskata vajadzību uzlabot savu rakstu darbu vai arī neprot to veikt un tādēļ nevēlas to darīt. Uz studentu vēlēšanos izvēlēties pasīvas studiju formas liecina arī Šponas un Tomsona pētījums. Tā rezultāti parāda, ka 40% studentu ieskaitēs un eksāmenos labprātāk reproducētu lekcijās dzirdētās zināšanas. (Špona, Tomsons 1996: 9, 12-13)

Tā kā 3.anketas apkopotie dati par *līdzaudžu sadarbību* tiek aprakstīti dinamiskā, tad tajā iegūtos rezultātus skatīt trešajā nodaļā.

Anketēšana ļāva arī konstatēt, ka dažiem respondentiem ir grūtības formulēt savas atbildes uz jautājumiem, kuri prasa analīzi un pašanalīzi. Neprasmes izteikt un izprast savas domas rezultātā anketās ir vērojamas neloģiskas vai pat pretrunīgas atbildes. Dažreiz respondenti nespēj pašvērtēt savu pieredzi un formulēt savus mērķus vai arī viņi neapzinās, ko vēlas vai varētu vēlēties no akadēmiskās rakstu valodas kursa kā vien apgūt valodu VI līmenī vai iemācīties rakstīt bez kļūdām kā “profesionālis” vai “eksperts”.

H.Gudjons, analizējot dažādu autoru atziņas, secina, ka pētīšanas process ir atklāts, mainīgs, sociāls un interaktīvs. Kvalitatīvs pētījums ir uztverams kā hermeneitiskā saprašana. Kvantitatīva datu izvērtēšana neparedz diferenciāciju, kas parādās interaktivitātē un mijiedarbībā, risinot problēmsituācijas. Gudjons uzsver pētnieka kā “līdzspēlētāja nozīmi”. (Gudjons 1998: 72-75) Pētīšana ir uztverama kā abpusējs paškontroles un pašregulācijas process, kura rezultātā abas puses bagātinās. Līdzīgi Gudjona atzinumam anketu kvantitatīvā izvērtēšana “kļuva par šķērslī diferencētākam skatījumam” (Gudjons 1998: 72), tādēļ bez pirmā domraksta “Skolā gūtā rakstīšanas pieredze” tika izmantoti arī citi kvalitatīvie dati.

**Novērojums un pārrunās** iegūtā informācija palīdzēja izprast aptaujā radušās pretrunas. Savukārt neskaidrie jautājumi vēlāk tika iekļauti atvērtu jautājumu veidā **refleksīvās vēstulēs** docētājam, kuras palīdzēja izprast studentu viedokli un savukārt pašiem studentiem palīdzēja izprast radušās problēmas rakstveida saziņas apguves laikā (skat. 2.3.nodaļu).

Šajā nodaļā tika konstatēts, ka samērā lielai daļai studentu ir maza rakstveida saziņas pieredze SV un ka, uzsākot studijas augstskolā, studenti neuzticas līdzaudzulasītāju viedoklim par teksta adekvātumu un ka studenti neizjūt vajadzību pēc rakstīšanas kā ilgstoša procesa apguvi. Par iespējamām problēmām rakstīšanas procesa apguvē liecina procentuāli lielais studentu skaits, kuri vēlas veikt vingrinājumus, pretēji tiem kuri ir gatavi rakstīt un pārrakstīt. Studenti labprāt strādātu pāri vai trīs līdz četrus cilvēku lielās grupās. Lielākā daļa studentu ir gatavi sadarboties ar līdzaudžiem, bet galvenokārt vēlas saņemt docētāja komentārus par uzrakstīto. Ir jāatzīmē, ka ir daļa studentu, kuri attiecas pozitīvi pret rakstīšanu ne tikai V1, bet arī SV, varētu palīdzēt līdzaudžiem turpmākā darbā.

Nākošajā nodaļā tiks aprakstīta didaktisko vingrinājumu un uzdevumu kopa rakstveida saziņas prasmju veidošanai, izmantojot 1.2.nodaļā izmantotās teorētiskās pamatatziņas par rakstīšanas pamatposmiem, kā arī vingrinājumu un uzdevumu veidiem rakstveida saziņas kā procesa apguvei SV.

## 2.2. DIDAKTISKO VINGRINĀJUMU UN UZDEVUMU KOPA RAKSTVEIDA SAZIŅAS PRASMJU PILNVEIDOŠANAI

Pēc Zelmeņa domām intelektuālo attīstību ietekmē mācību saturs, metodes, paņēmieni un darba organizācijas formas. Izvirzot mācību principus, jāņem vērā mācību mērķu un satura prasības, mācīšanas un mācīšanās mijiedarbība, kā arī konkrētie apstākļi, kādos norit mācības. (Zelmenis 1991: 98-99) Edīte Kontra docētāja mācīšanas modeli uztver kā pieredzi un iegūtās zināšanas, kas tiek pielāgotas attiecīgai mācību situācijai atkarībā no pašu docētāju vērtību sistēmas “filtra”. (Kontra 1997: 247-248)

Koķe lieto terminu “modulis”, kas ir “no atsevišķām vingrinājumu kopām veidota, transparenta un mērķtiecīgi vadīta, noteikta ilguma mācību procesa sastāvdaļa, kurā gan eksemplārā, gan vienotā formā tiek apgūti nepieciešamie rīcības veidi un uzvedības paradumu atbilstoši noteiktas profesionālās darbības jomas prasībām”. Katram modulim ir definēts gan tā mērķis, gan tā sasniegšanas mehānisms, gan zināms kā izvērtēt gaidāmos rezultātus. Moduli var kombinēt arī ar citiem moduļiem. Koķe uzskata, ka modulārās pieejas pamatā ir “sabalansētība starp mācību priekšmeta būtības iekšējo loģiku un studenta tiešu līdzdalību priekšmeta apgūvē”. Modulārā pieeja akcentē ne tik daudz pareizību un precizitāti, cik spēju zināšanas pielietot praksē kā arī izprast “kā un kāpēc tās darbojas”. Koķe arī akcentē tieša kontakta nozīmi, kas balstīts uz “sapratni, humānu attieksmi un savstarpēju atbalstu”, pedagoģiskajā procesā. (Koķe 1999: 57-59)

Šajā nodaļā praksē pārbaudīto didaktisko vingrinājumu un uzdevumu kopas izstrāde balstīsies uz 1.2.nodaļā iztirzātajām atziņām par rakstveida saziņas kā procesa apguvi: par rakstīšanas kā procesa apguvi (T.Hedža, R.Vaits, V.Arndta, K.Tribls, A.Pinkas u.c.), procesa-orientēto pieeju valodas apgūvē un vērtēšanā (D.M.G.Santos, K.A.Pūla, E.Bāks), žanru analīzi rakstu valodas apgūvē (Dž.Sveils, K.Tribls, R.Vaits), žanra procesa pieeja (R.Badžers, G.Vaita), pēctecības didaktiskā principa ievērošanu (A.Pinkas, K.Brumfīts Dž.Harmers,), četru valodas darbību integrēta pieeja valodas apgūvē (A.Brūks, P.Grandijs, K.Natola) u.c.

Lai arī iepriekš ir iztirzāti vingrinājumu veidi pēc to loģiskās secības (32.-33.lpp.), ir nepieciešams pievērsties vēl detalizētākai to klasifikācijai, kas precizētu vingrinājumu specifiku, vienlaicīgi kontekstējot tos ar rakstīšanas procesa apguvi. Zelmenis ierosina vingrinājumus “sakārtot lineārā secībā pēc skolēnu [arī studentu – autores piebilde] didaktiskās darbības rakstura un virzības specifikas, kā arī tās grūtību, patstāvības un operāciju daudzveidības pieauguma”. (Zelmenis 1991: 82) Zelmenis izšķir divas lielas

vingrinājumu grupas: reproduktīvos un produktīvos vingrinājumus. Rakstveida saziņas apgūvē tika izmantoti šādi **reproduktīvie vingrinājumi**:

- ❖ *diagnostiskie vingrinājumi*, lai apgūtu lasīšanas prasmes, t.i., teksta dekodēšanas prasmes, un lai iepazītos ar dažādiem retorikas modeļiem saistībā ar saziņas mērķi (šādi vingrinājumi attīsta studentu novērošanas spējas un veicina domāšanas operāciju apgūvi);
- ❖ *algoritmiskie vingrinājumi*, kas izpildāmi pēc dotās instrukcijas un veicina novērošanu un atdarināšanu (šādi vingrinājumi tika izmantoti sagatavošanās posmā, lai, piemēram, apgūtu teikuma struktūras vai teksta sasaistes līdzekļus);
- ❖ *perceptīvie vingrinājumi*, kuri pamatojas uz zināšanu un prasmju reproducēšanu pēc atmiņas (šādi vingrinājumi tika izmantoti, lai apgūtu homofonus<sup>12</sup> un vārdus ar līdzīgu rakstību un lai sekmētu mehānisko un loģisko atmiņu);
- ❖ *variātie vingrinājumi*, kuru pamatā ir problēmātisko parādību izskaidrošana (šie vingrinājumi tika izmantoti, lai apgūtu tekstu kompozīcijas variantus, piemēram, divu informācijas grupēšanas veidus, kad salīdzina vai pretstata);
- ❖ *aksioloģiskie vingrinājumi*, kuru pamatā ir lasītā vai dzirdētā vērtēšana pēc noteiktiem kritērijiem (šie vingrinājumi attīsta studentu pašvērtēšanas un kritiskās domāšanas prasmes). Zelmenis ierosina izmantot gan mutvārdu, gan rakstveida recenzijas līdzaudžu rakstu darbu labošanā. (84) Šī procesa apgūvi var kontrolēt arī docētājs un vērtēt studenta-recenzenta (komentētāja) prasmes un psiholoģisko gatavību vērtēt līdzaudžu darbus.

Rakstveida saziņas prasmju demonstrēšanai tika izmantoti šādi **produktīvie vingrinājumi**:

- ❖ *konstruktīvie vingrinājumi* (piemēram, domraksti ar mērķi salīdzināt divus jēdzienus), kuri precizē zināšanas, attīsta prasmes un sekmē radošu domāšanu un valodas attīstību;
- ❖ *heirestiskie vingrinājumi*, kuri māca patstāvīgi saskatīt un risināt problēmas, liek darboties ar zināmo informāciju un izziņas avotiem, kā arī izmantot novērojumus (piemēram, domraksti, kuros apskata paša izvēlēto problēmu un dod tās risināšanas variantus un šo variantu novērtējumu);
- ❖ *pētnieciskie vingrinājumi*, kuru izmantošana ir sarežģīts process un kuri palīdz sagatavoties projektu, kursa darbu un citu pētniecisko darbu rakstīšanai. Tos studenti veic patstāvīgi, izmantojot docētāja instrukcijas jeb vadlīnijas un konsultācijas.



Lai arī Zelmenis uzsver, ka heirestisko un pētniecisko vingrinājumu rezultātā pieaug skolēnu [arī studenta – autores piebilde] patstāvība un atbildība, to pašu varētu teikt arī par aksioloģiskiem vingrinājumiem, piemēram, komentāru jeb recenziju rakstīšanu par līdzaudžu rakstu darbiem. Šie vingrinājumi attīsta arī studentu analītisko domāšanu un veicina konstruktīvas kritikas apguvi. Studenti, kas mācās SV varētu dot pilnvērtīgu ieguldījumu līdzaudžu darbā un varētu palīdzēt viņiem apgūt valodas kā rakstveida saziņas funkciju.

Puerteriko zinātnieku pētījuma rezultāti parādīja, ka līdzaudžu sadarbībai ir liela nozīme rakstīšanas prasmju attīstībā, jo tā palīdz apzināties lasītāju, palīdz attīstīt teksta pārrakstīšanas un rediģēšanas prasmes. Studenta(-u)-lasītāja(-u) sniegtā informācija studentam-rakstītājam nenozīmē docētāja lomas dublēšanu, bet sniedz cita veida palīdzību. Ja studenti galvenokārt orientējas uz saturu un gramatiku atkarībā no retorisko modeļu sarežģītības pakāpes (Villiamil, Guerrero 1998: 507-508) [tas var būt atkarīgs arī no studentu iepriekšējās rakstīšanas pieredzes], tad docētājs varētu pievērsties mazāk analizētiem aspektiem, piemēram, plānojumam jeb teksta kompozīcijai un kļūdām, kuras palikušas nepamanītas.

Cits pētījums parādīja, ka gan prasmīgi, gan neprasmīgi rakstnieki vieglāk saskata kļūdas standarta uzdevumos, nevis savējos, jo spēj prognozēt to veidus. Savas kļūdas ir arī grūtāk atpazīt nekā citu studentu kļūdas. Tas dod pamatojumu līdzaudžu sadarbības produktivitātei. (Hull 1987: 26-27) Zamela savā pētījumā uzsver, ka ir jāsāk ar ideju pētīšanu, jo neprasmīgiem rakstniekiem būtu sākumā grūti paredzēt iespējamo teksta kompozīciju. Tiek ierosinātas diskusijas sagatavošanās posmā, lai samazinātu nepieciešamību pēc komentāriem, analizējot jau gatavu produktu. Studentu patreizējo vajadzību izpēte, ļautu nodrošināt studentu centrētu pieeju valodas apguves procesā. Galvenokārt tiek izdalīta satura un jēgas kategorijas primārā nozīme rakstīšanas procesā. (Zamel 1983: 181-184)

Izmantojot diagnosticējošos domrakstus, anketas un studiju programmu analīzē iegūtos secinājumus, kas tika izdarīti, pamatojoties uz teorētisko avotu izpētes gaitā iegūtām atziņām, tika atlasīti vingrinājumi, retorikas modeļi un izstrādāti didaktiskie uzdevumi rakstveida saziņas apguvei SV akadēmiskās rakstu valodas kursā, kas paredz studentu vajadzības un vēlmes. Vingrinājumu un uzdevumu kopa tika izveidota, pamatojoties uz pēctecības principu didaktikā, kas nodrošina saikni ar studentu neviendabīgajām priekšzināšanām, prasmēm un attieksmēm konkrētā grupā. Pēctecības didaktiskā principa akcentēšana nodrošina rakstu valodas kā sistēmas pakāpenisku

---

<sup>12</sup> vārdi, kurus izrunā vienādi, bet kurus raksta atšķirīgi un kuriem ir dažādas nozīmes

apguvi augstskolā. Pašvērtēšanas/Vērtēšanas kritēriju apguve veicina studentu spēju patstāvīgi risināt problēmsituācijas rakstveida saziņā, attīsta savstarpējas atbildības izjūtu par rakstīšanas procesu un tās produktu, tekstu.

**1.kursa studentiem** tika izstrādāta didaktisko uzdevumu un vingrinājumu kopa, paredzot šādu pamatprasmju izkopšanu, kas atbilst saziņas prasmju veidošanās pašvērtēšanas/vērtēšanas pamatkritērijiem (skat.: 92.lpp.)

- ❖ rakstīšanas procesa apguve un rakstīta teksta komentēšanas prasmju attīstīšana, vienlaicīgi attīstot sadarbības prasmes un veicinot rakstveida saziņas prasmju veidošanās un Teksta adekvātuma pašvērtēšanas/vērtēšanas pamatkritēriju apguvi;
- ❖ teksta kodēšanas prasmju veidošana:
  - būtiskas informācijas atlase un teksta izveide atkarībā no saziņas mērķa (dzīvesgājums, īss teksta apkopojums, referāts par grāmatu utt.);
  - informācijas secīgums jeb loģiskums izklāstā, pamatinformācijas atdalīšana no papildinformācijas, papildinformācijas veidi, būtiskas informācijas izdalīšanas paņēmieni teikumā, rindkopā, makrotekstā, informācijas izvēršanas paņēmieni; kultūru atšķirības rakstīta teksta izveidē (piemēram, britu un amerikāņu tradīcijas vēstuli, dzīvesgājuma rakstīšanā);
  - reģistra atšķirības atkarībā no saziņas mērķa un lasītāja (piemēram, personiskas ielūguma vēstules draugam-populāram cilvēkam vai iemīļotam grāmatu varonim, ievērojot viņu intereses pretstatā oficiālām vēstulēm darba devējam vai nākošai mācību iestādei); teksta sasaistes līdzekļu izvēle atkarībā no situācijas (reģistra normu apguve);
  - teksta izvietojums lapā un tā noformējums atkarībā no saziņas mērķa (papīra kvalitāte, krāsu, burtu lieluma un veida izvēle utt.); vārdu pareizrakstības (piemēram, homofonu) apguve atkarībā no konteksta; interpunkcijas komunikatīvā funkcija tekstā, interpunkcijas lietojums atkarībā no konteksta un saziņas mērķa.

Šo prasmju attīstīšanai tika izmantoti visi reproduktīvie vingrinājumu veidi un konstruktīvie vingrinājumi no produktīviem vingrinājumiem (skat. 2.2.nodaļu).

Akadēmiskās rakstu valodas kursa pirmās divās nodarbībās studenti uzrakstīja domrakstu un aizpildīja anketu par savu rakstīšanas pieredzi skolā. Trīs līdz četru cilvēku lielās grupās notika diskusija (dialogiskā jeb interaktīvā pieeja) par

- ❖ rakstīta teksta atšķirībām no runas;
- ❖ rakstīšanas procesa posmiem;
- ❖ prasmīga un neprasmīga rakstītāja darba paņēmieniem;

❖ teksta vērtēšanas aspektiem un kritērijiem.

Pirmā semestra turpmākās nodarbībās studenti gan teorētiski, gan praktiski apguva dažādus tekstu veidus: personiskas un oficiālas vēstules (ielūgumu, sūdzību, pieteikumu un uzziņu vēstules) un dzīvesgājumu ar pavadvēstuli [covering letter]. Bez tam studenti attīstīja arī tekstu noformēšanas prasmes, apguva interpunkcijas, vārdu pareizrakstības likumus, homofonu un līdzīgu vārdu pareizrakstību angļu valodā. Semestra laikā studenti gan veica vingrinājumus saistībā ar teorētisko materiālu, gan rakstīja diktātus. Tekstu veidu apgūvē tika izmantota rakstīšanas procesa-orientētā pieeja. Sagatavošanās posmā studenti veica gan mutvārdu, gan rakstveida vingrinājumus, kuros papildināja vārdu krājumu, apguva teikumu konstrukcijas un teksta kompozīciju, kas biežāk lietojama atbilstošā situācijā, attīstīja arī izpratni reģistru atšķirībām. Apgūtās zināšanas studenti izmantoja, rakstot savus tekstus un vēlāk komentējot līdzaudžu darbus ar iepriekš izstrādātu pašvērtēšanas/vērtēšanas vadlīniju palīdzību. Pēc līdzaudžu komentāru saņemšanas, studenti uzlaboja savu rakstu darbu kvalitāti, lai nākošā reizē varētu tos iesniegt docētājam komentāru saņemšanai. Tad studenti, ja tas bija nepieciešams, vēlreiz uzlaboja rakstu darbu kvalitāti un ievietoja tos savā rakstu darbu portfeli. Semestra laikā studenti katru nedēļu rakstīja žurnālu [journal], kurā varēja izteikt savas pārdomas par lasīto, dzirdēto un redzēto ikdienā. Pirmā semestra ieskaitē studenti rakstīja personisku refleksīvu vēstuli par pirmo semestri augstskolā vai par akadēmiskās rakstu valodas kursu un vienu no oficiālas vēstules veidiem, kuru izvēlējās docētājs. Piedevām studenti iesniedza savu semestra laikā rakstītos un pārstrādātos rakstu darbus vērtēšanai. Studentiem mājās bija arī jāuzraksta refleksīva vēstule par savu rakstveida saziņas apguvi semestrī un jāpamato sava labākā darba izvēli. Tādējādi jau pirmā semestrī studenti pakāpeniski pārgāja uz nākamo pakāpi rakstu valodas apgūvē, atkārtojot, padziļinot un nostiprinot savas zināšanas un prasmes ne tikai rakstīta teksta kodēšanā un dekodēšanā, bet arī tā vērtēšanā.

1.kursa otrā semestrī studenti apguva rindkopas izveides zināšanas un pamatprasmes atkarībā no saziņas mērķa (salīdzināt, pretstatīt, aprakstīt cēloņus un sekas, definēt, klasificēt utt.) Studenti-lasītāji patērē mazāk laika rindkopas garuma tekstu komentēšanai un savukārt studenti-rakstītāji to pārstrādāšanai. Kā jau iepriekš minēts, rindkopas izveides pamatprincipus var vēlāk izmantot makroteksta, kas veidots no vairākām rindkopām, strukturēšanā. Šī semestra laikā studenti turpināja attīstīt līdzaudžu darba komentēšanas prasmes. Arī otrā semestrī studenti turpināja rakstīt žurnālu. Noslēguma ieskaitē studenti demonstrēja savas prasmes veidot rindkopu

atkarībā no dotās saziņas situācijas un iesniedza savu rakstu darbu portfeli: semestra laikā rakstītos darbus, līdzaudžu rakstītos komentārus un reflektīvo vēstuli.

**Otrā kursā** studenti atkarībā no savas iepriekšējās rakstīšanas pieredzes turpināja attīstīt savas rakstveida saziņas prasmes, sadarbojoties ar līdzaudžiem. Studenti nostiprināja iepriekšējā kursā apgūtās zināšanas un prasmes, kā veidot makrotekstus angļu kultūrvīdē. Tika apgūtas zināšanas un prasmes par makroteksta kompozīciju (piemēram, kā rakstīt ievadu, iztīrījumu un nobeigumu atbilstoši angļu valodas kultūrvīdes normām akadēmiskajā rakstu valodā). Tika apgūtas prasmes iegūt, atlasīt un sakārtot informāciju atkarībā no saziņas mērķa un situācijas, mācoties atdalīt objektīvu jeb faktuālu no subjektīvas informācijas jeb sava viedokļa izteikšanas tekstā. Otrā semestrī studenti apguva arī zinātnisko darbu rakstīšanas normas (kas ir plaģiātisms un kā izvairīties no tā tekstā, izziņas avotu citēšanas pieejas, anotāciju rakstīšanu, zinātniskā darba kompozīcijas izveides principus utt.). Studenti veica arī vingrinājumus, lai nostiprinātu šīs zināšanas. 2. Kursā dominēja produktīvie vingrinājumu veidi, bet sagatavošanās posmā tika arī izmantoti reproduktīvie vingrinājumi. Otrā kursa pirmā un otrā semestra ieskaitē studenti demonstrēja savas prasmes domrakstu rakstīšanā SV atkarībā no saziņas mērķa un situācijas. Tika arī parādīts semestra laikā rakstītais žurnāls un iesniegts rakstu darbu portfeli ar līdzaudžu komentāriem un reflektīvu vēstuli.

Šajā nodaļā tika aprakstīta empīriskajam pētījumam izstrādātā didaktisko vingrinājumu un uzdevumu kopa, kuras mērķis bija palīdzēt studentiem attīstīt rakstveida saziņas prasmes konkrētā socio-kultūrvīdē un izprast savu rakstveida saziņas apguves procesu divgadīgā akadēmiskās rakstu valodas kursa laikā. Divu gadu laikā iegūtie un apkopotie pirm dati tiks analizēti nākošajā nodaļā.

## 2.3. PEDAGOGISKO LĪDZEKĻU EFEKTIVITĀTE RAKSTVEIDA SAZIŅAS ĪSTENOŠANĀ STUDIJU PROCESĀ

Empīriskā pētījuma gaitā tika izstrādātas anketas un refleksīvas vēstules, kas ļāva kontrolēt izstrādātā teorētiskā modeļa praksē ieviešanas gaitu, t.i., pozitīvos rezultātus un problēmas, kuras vēl būtu jānovērš, lai pirms izstrādātu rekomendācijas rakstveida saziņas kā procesa apguvei augstskolā.

**3.anketas** (skat 5.pielikumu) atkārtota pirmdatu ieguve palīdzēja iegūt izpratni kā mainās studentu **attieksme pret līdzaudžu sadarbību rakstīšanas procesa apguves gaitā** (skat. 6.pielikumu), izmantojot dialogisko jeb interaktīvo pieeju. 3.anketā iegūtie pirmdati tika apkopoti trīs grupās.

No pirmās grupas pirmdatiem, kuri tika iegūti *1.kursa beigās* eksperimentālās grupās (34 respondenti) un 2.kursa sākumā kontroles grupās (43 respondenti) tika izdarīti šādi secinājumi (skat. 7.pielikumu):

- ❖ eksperimentālās grupās visi respondenti ir *saņēmuši* līdzaudžu komentārus, kamēr kontroles grupās 30,2% tos nekad nav saņēmuši;
- ❖ 88,2% eksperimentālās grupas respondentu uzskata, ka līdzaudžu komentāri ir *nepieciešami* (52,9% -- ļoti un 35,3% -- mazliet); savukārt 76,7% kontroles grupas respondentu izteica pozitīvu attieksmi (18,6% -- ļoti un 58,1% -- mazliet nepieciešami);
- ❖ 97,1% eksperimentālās grupas respondentu uzskata, ka līdzaudžu komentāri ir *noderīgi* (50% -- ļoti un 47,1% -- mazliet), savukārt 83,8% kontroles grupas respondenti deva pozitīvas atbildes (41,9% -- ļoti un 41,9% -- mazliet noderīgi).

Ir interesanti, ka no 21 respondenta, kas nekad nav saņēmuši līdzaudžu komentārus 9 respondenti uzskata, ka tie ir ļoti noderīgi, bet 11 – ka tie ir mazliet noderīgi un tikai 1 respondents noliedz to lietderību.

Otrā grupā tika apkopoti *2.kursa beigās* iegūtie pirmdati (skat. 8.pielikumu): 37 respondentu atbildes eksperimentālajās grupās un 25 respondentu atbildes kontroles grupās. Tika izdarīti šādi secinājumi:

- ❖ eksperimentālajās grupās tikai 1 respondents (2,7%) nebija saņēmis līdzaudžu komentārus, kamēr kontroles grupās 3 respondenti (12%) *nebija* saņēmuši vai arī *reti* (60%) bija tos saņēmuši;

- ❖ eksperimentālajās grupās 91,9% (51,4% -- ļoti un 40,5% -- mazliet) respondentu uzskata, ka līdzaudžu komentāri ir *nepieciešami*, kamēr kontroles grupās ir attiecīgi šādi viedokļi: 88% (48% -- ļoti un 40% -- mazliet nepieciešami);
- ❖ eksperimentālajās grupās 94,6% (37,8% -- ļoti un 56,8% -- mazliet) respondentu uzskata, ka līdzaudžu komentāri ir *noderīgi*, kamēr kontroles grupās rezultāti ir attiecīgi: 88% (40% -- ļoti un 48% -- mazliet noderīgi).

Studenti visvairāk vēlas saņemt ierosinotus komentārus. Ir interesanti, ka slavējoši komentāri ir saņēmuši salīdzinoši zemu vērtējumu.

Trešajā pirmdatu grupā tika analizēta arī studentu *attieksmes maiņa* pret līdzaudžu komentāriem akadēmiskā gada *sākumā, vidū un beigās*.

- ❖ Pirmā kursa 13-16 respondenti (studentu skaits akadēmiskās grupās pētījuma laikā mainījās) uzskata, ka līdzaudžu komentāri ir (skat. 9. pielikumu)

a) *nepieciešami*:

100% (semestra sākumā) → 93,8% (semestra vidū) → 100% (semestra beigās), t.i., ļoti nepieciešami: 46,7% → 56,3% → 76,9%; mazliet nepieciešami: 53,3% → 37,5% → 23,1%;

b) *noderīgi*:

100% → 100% → 100% (ļoti noderīgi: 46,7% → 50% → 61,5%; mazliet noderīgi: 53,3% → 50% → 38,5%.

- ❖ Otrā kursa 36-45 respondenti uzskata, ka līdzaudžu komentāri ir (skat. 10. pielikumu)

a) *nepieciešami*

72% → 93,3% → 91,9% (ļoti nepieciešami: 22,2% → 60% → 51,4%; mazliet nepieciešami: 50% → 33,3% → 40,5%);

b) *noderīgi*

83,4% → 93,3% → 94,6% (ļoti noderīgi: 41,7% → 51,1% → 37,8%; mazliet noderīgi: 41,7% → 42,2% → 56,8%).

No šiem apkopotajiem datiem var secināt, ka izteikti pozitīvā attieksme pirmā kursā pieaug, kamēr otrā kursā izteikti pozitīva attieksme samazinās, bet kopsummā pozitīvai attieksmei pret līdzaudžu komentāriem ir tendence pieaugt abosursos. Vairāki faktori varētu ietekmēt izteikti pozitīvās attieksmes samazināšanos otrā kursā, proti, tas var būt atkarīgs gan no iepriekšējās akadēmiskās rakstu valodas apguves pieredzes, kur pirmā kursā galvenā loma teksta adekvātuma noteikšanā bija docētājam, gan arī no didaktisko

uzdevumu sarežģītības pakāpes pieauguma, gan arī no tā, ka lielākā daļa studentu vēl neizprot vajadzību pēc komentēšanas prasmju apguvi. Studentu atbildēs dominē viedoklis, ka tikai docētājs-eksperts var sniegt kvalitatīvus komentārus.

**Ar 3.anketas 5.jautājuma** (skat. 11.pielikumu) palīdzību tika iegūta informācija kā respondenti novērtē **četrus pamatkritēriju svarīgumu rakstīta teksta izveidē:**

- ❖ prasmi atlasīt informāciju – turpmāk saukts par “satura” kritēriju (formulējums dots dubultā, lai vienkāršotu datu apstrādi);
- ❖ prasmi plānot un sakārtot informāciju atbilstoši saziņas mērķim, situācijai un SV kultūras normām – kompozīcijas kritēriju;
- ❖ prasmi izvēlēties efektīvus valodas līdzekļus mērķa īstenošanā – gramatikas un vārdu krājuma kritēriju (šis dalījums tika izmantots tikai anketēšanas laikā atbilžu precizēšanai, rakstu darbu pašvērtēšanai/vērtēšanai tika izmantots kritērijs “valoda”);
- ❖ ortogrāfijas, interpunkcijas un noformējuma – teksta izveides kultūras kritēriju.

Savāktie pirm dati tika analizēti dinamikā: akadēmiskā gada *sākumā, vidū un beigās*. Kontroles grupās iegūtie dati tika salīdzināti ar eksperimentālajās grupās iegūtiem datiem. Dati tika analizēti divās grupās:

- ❖ kursa beigās (skat. 12.un13.pielikumu)

1.kurss	eksperimentālās grupas(33 respondenti)	kontroles grupas (47 respondenti)
	kompozīcija – 36,4% satur – 30,3%	gramatika – 40,4% satur – 23,4%
2.kurss	eksperimentālās grupas (35 respondenti)	kontroles grupas (17 respondenti)
	satur – 40% kompozīcija – 34,3%	satur – 52,9% kompozīcija/gramatika – 17,7%

- ❖ eksperimentālo grupu uzskatu maiņa (skat.14.un 15. pielikumu), kas ir pirmie *divi svarīgākie* teksta izveides aspekti

	sākumā	vidū	beigās
1.kurss (13-16 respondenti)	gramatika – 40% satur/vārdu krājums – 26,7%	satur – 43,8% gramatika – 31,3%	satur/kompozīcija – 38,3% gramatika – 15,4%
2.kurss	gramatika – 41,7%	gramatika – 43,9%	satur – 40%

(35-41 respondents)	saturs – 27,8%	kompozīcija – 31,7%	kompozīcija – 40%
---------------------	----------------	---------------------	-------------------

Šo datu analīzes rezultātā var secināt, ka eksperimentālās grupas pievērsušās teksta saturam un kompozīcijai vairāk nekā valodai un teksta izveides kultūrai. Vismaznozīmīgākā vieta tiek ierādīta teksta izveides kultūrai, kuru ir vieglāk pašvērtēt. Tā nav primārs aspekts teksta kā saziņas līdzekļa izveides procesā. Teksts var būt glīti noformēts un bez ortogrāfijas kļūdām, tomēr tas var neveikt tā pamatfunkciju – mērķtiecīgu saziņu ar lasītāju, ja domas plūsma ir neloģiska un neatbilstoša iecerētajam nolūkam.

**Pirmajā refleksīvajā vēstulē** (skat. 16.un 17.pielikumu) 45 otrā kursa respondentu izteica domas par savu rakstīšanas procesu. Iegūtie dati palīdzēja izprast problēmas, ar kurām studenti sastopas rakstveida saziņas prasmju veidošanās laikā, lai tās savlaicīgi novērstu. Pirmdatu apstrādes rezultāti liecina, ka rakstīšanas process ir ļoti individuāls: mazāk kā puse respondentu (46,67%) var uzrakstīt 100-150 vārdu garu tekstu apmēram pusstundā, kamēr 8,89% respondentu tam nepieciešams pat vairākas dienas. 35,56% respondentiem nepieciešams uzrakstīto skaji pārlasīt, kamēr 2,22% nekad to nedara. Interesanti, ka gandrīz 11% respondentu vienmēr ir apmierināti ar uzrakstīto, kamēr apmēram trešdaļa (29%) tikai dažreiz ir apmierināta ar savu rakstu darbu. Apmēram puse respondentu vēlas rakstīt par dotu tēmu (par konkrētu tēmu – 24,44%, par plašu tēmu ar izvēles iespējām – 33,33%), kamēr tikai 20% respondentu vēlas rakstīt par paša izvēlētu tēmu. Tēmas izvēle ir laikietilpīgs process un prasa zināmu piepūli, tādēļ studenti labprāt dod priekšroku dotai tēmai. Interesanti, ka studenti uzskata, ka viņiem pašiem ir daudz ko sacīt, tādēļ viņi galvenokārt cenšas iztikt ar savām domām, nevis izmantot dažādus izziņas avotus (31,11% respondentu nekad tos neizmanto, bet 20% – tikai dažreiz). Jāatzīmē, ka Šponas un Tomsona pētījums arī parādīja, ka studenti nevēlas patstāvīgi strādāt ar literatūru. (Špona, Tomsons 1996: 8) Atbildot uz jautājumu, kas sagādā grūtības un kas ir viegli rakstot, var konstatēt, ka rakstīšana drīzāk saistīta ar grūtībām (33,33% respondentiem viss ir grūti, 22,22% respondentiem grūtības sagādā informācijas plānošana, bet 17,78% galvenās domas atdalīšana no tās paskaidrojuma vai izvērsuma). Studentu neregulārās apmeklētības dēļ ir izprotams izteikums kādēļ nodarbībās dotie un kopīgi diskutētie materiāli (paraugteksti, piemēri un vingrinājumi) ir grūti izprotami (4%), kamēr vairums respondentu (86,67%) uzskata, ka tie ir noderīgi. 75,56% respondentu uzskata, ka teorija ir nepieciešama, lai izprastu retorikas normas un apgūtu rakstveida saziņu.



88,88% respondentu atzīmē, ka līdzaudžu komentāri palīdz uzlabot rakstu darbu (tai skaitā 22,22% respondentu uzskata, ka līdzaudžu komentāri ir lietderīgi, ja tie ir konstruktīvi, bet tikai 4,44% atzīst to lietderību neskatoties uz to kļūdainumu). Tomēr vairums atbildēs (86,67%) tiek atzīts docētāja komentāru lietderīgums. Tikai apmēram puse respondentu (53,33%) izsaka pozitīvu attieksmi pret žurnālrakstīšanu.

**4.un 5.anketas** (skat. 18.un19.pielikumu) mērķis bija konstatēt, kā pirmā kursa studenti (16 respondenti) vērtē savu mācību darbu un pašvērtē rakstveida saziņas apguves kursu. Visi respondenti tikai *pilnībā piekrīt* un *piekrīt*, ka docētāja komentāri, dotā teorija un mācību materiāli ir palīdzējuši apgūt rakstveida saziņu. Toties izsakoties par savu progresu, apmierinātību ar praksi, kursa interesantumu, līdzaudžu palīdzības nepieciešamību un pašu ieguldīto darba regularitāti studentu atbildes ir daudzveidīgākas (no “pilnībā piekrītu”(1) un “piekrītu”(2) līdz pat “daļēji piekrītu”(3) – skat. 20.pielikumu). Krasi negatīvas atbildes (4) netika dotas ne uz vienu jautājumu. Vēlāk pārrunās noskaidrojās, ka respondentu vajadzība pēc prakses ir izskaidrojama mazās rakstīšanas pieredzes dēļ. Pašvērtējot savu progresu, respondenti uzskata, ka nav sasnieguši savu mērķi brīvi izteikties rakstu formā SV un ka varējuši strādāt labāk un regulārāk. Daži respondenti mācību darba interesantumu saista ar uzdevumu izpildes grūtības pakāpi: atsevišķi mājas uzdevumi bija neinteresanti, jo bija grūti, arī darbs ar datoru ir bijis garlaicīgs, jo ir bijis laikietilpīgs un prasījis piepūli. Respondentu atbildes par vienu un to pašu didaktisko uzdevumu vai vingrinājumu bija krasi pretrunīgas – no ļoti pozitīvas attieksmes līdz pat noliegumam. Tā ka studentu uzskati par uzdevumu lietderību var mainīties, pieaugot dzīves un rakstīšanas pieredzei un studentu vajadzībām, tad var izdarīt secinājumu, ka neviens no nodarbībās iekļautajiem uzdevumu veidiem nav saņēmis pilnīgi negatīvu attieksmi un ka ir bijuši studenti, kuri ir spējuši saskaņot to atbilstību viņu rakstītprasmju apguves vajadzībām SV.

**6.anketā** (skat. 21.pielikumu) tika precizēta otrā kursa studentu (37-38 respondenti) **rakstveida saziņas prasmju apguves pašvērtēšanas** izmaiņa eksperimentālajās grupās otrā semestrī, t.i., *akadēmiskā gada vidū un beigās*. Pirmdati netika iegūti akadēmiskā gada sākumā, jo nepieciešamās zināšanas anketas interpretēšanā varētu neatbilst rakstveida saziņas apguves iesācēju grupu pieredzei. Šajā tabulā ir ietverti un analizēti tikai *izteikti pozitīvi* pirmdati (pārējās atbildes skat. 22.pielikumā) un sniegti komentāri tikai par to pieaugumu vai samazināšanos ak.g. beigās.

	Pilnībā piekrīt	Piekrīt	Kopsumma	Komentāri
Iegūta lielāka neatkarība rakstveida saziņā	3% (vidū) →16% (beigās)	53%→49%	56% → 63%	Vērojams pieaugums
Iegūtas zināšanas kā apgūt rakstveida saziņu	8%→11%	45%→57%	53% →66%	Vērojams pieaugums
Lai apgūtu rakstveida saziņu, ir nepieciešama <i>teorija</i>	13% →24%	71% →59%	84% →73%	Nav vērojams pieaugums, jo daudzi studenti neregulāri apmeklē nodarbības, nepārlasa doto teoriju un līdz ar to nespēj objektīvi novērtēt tās nepieciešamību (skat. arī 2.refleksīvās vēstules apkopotos datus 120.lpp.)
<i>...mācību materiāli</i>	26%→51%	61%→43%	87%→94%	Respondenti vēlas vairākus paraugtekstus, modeļus
<i>...prakse</i>	82%→70%	16%→30%	98%→100%	Respondenti uzskata, ka galvenais un pat vienīgais veids kā apgūt rakstveida saziņu ir rakstīšana un docētāja komentāru par uzrakstīto saņemšana
<i>...līdzaudžu komentāri</i>	26%→16%	37%→35%	63%→61%	Neregulāras apmeklētības dēļ komentāri ir formāli un pavirši
<i>...docētāja komentāri</i>	68%→73%	32%→27%	100%→100%	Skat. iepriekšējos komentārus pie “...prakse”
<i>...portfelis</i>	18%→19%	50%→43%	68%→43%	Neregulārs darbs semestra laikā veido pārslodzi semestra beigās
<i>...pārbaudes darbi</i>	16%→5%	39%→38%	55%→43%	Rakstīšana prasa laiku.

				kas pārbaudes darbu gadījumā ir ierobežots; arī līdzaudži nevar palīdzēt izlabot kļūdas
...citi izziņas avoti teksta izveidē	16%→27%	68%→57%	84%→84%	Studenti cenšas iztikt ar savām idejām un neizjūt nepieciešamību pēc izziņas avotiem
...žurnālrakstīšana	8%→3%	37%→27%	45%→30%	Bieži uztver to formāli un veic pēdējā dienā – kā rezultātā veidojas pārslodze
Pašvērtēšanas prasmes ir pieaugušas	0%→0%	55%→57%	55%→57% (37%→32% - piekrīt; 8%→11% - nepiekrīt)	Negatīvā attieksme pieaug, jo vairāk studenti apzinās cik vēl neprot un nezina [nepieciešams attīstīt gan valodas prasmes, gan rakstveida saziņas prasmes, gan pašvērtēšanas prasmes]
Līdzaudžu rakstu darba vērtēšanas prasmes ir pieaugušas	0%→5%	61%→54%	61%→59% (5%→0% - nepiekrīt)	Samazinās gan ļoti pozitīva attieksme, gan izteikti negatīva attieksme
Lai apgūtu rakstveida saziņu, man ir nepieciešams turpmāk pievērsties rakstīta teksta saturam	42%→38%	53%→41%	95%→79%	Šim un turpmākiem aspektiem ir tendence samazināties, jo studenti apguvuši konkrētas zināšanas un prasmes semestra laikā koncentrējas uz citiem mazāk apgūtiem aspektiem
...kompozīcijai	47%→43%	50%→32%	97%→75%	

... gramatikai	58%→35%	29%→46%	87%→81%	
... vārdu krājumam	53%→32%	37%→43%	80%→75%	
... ortogrāfijai	37%→35%	42%→27%	79%→62%	
... interpunkcijai	39%→27%	39%→30%	78%→57%	
... rakstu darba noformēšanai	32%→14%	32%→38%	64%→52%	
... ideju rosināšanai	37%→62%	53%→24%	90%→86%	
... melnrakstu izstrādei	11%→27%	61%→30%	72%→57%	
... globālai teksta pārbaudei	24%→35%	55%→30%	79%→65%	
... lokālai teksta pārbaudei	18%→22%	55%→62%	73%→84%	Vērojams pieaugums
... tīrraksta pārlasīšanai	18%→19%	61%→43%	79%→62%	
... līdzaudžu rakstu darba komentēšanas prasmju attīstīšanai	29%→27%	29%→29%	58%→56%	

**Otrajā refleksīvajā vēstulē** (23.un 24.pielikums) 32 otrā kursa respondenti precizēja savu 6.anketā izteikto viedokli. Respondentu pozitīvā attieksme pret portfeļa jeb nepārtraukto vērtēšanu ir saistāma ar iespēju uzlabot savu rakstu darbu (53,13%), iepazīties ar savām kļūdām (15,63%) un iespēju redzēt savu progresu rakstveida saziņas apgūvē. Tomēr tā kā tas ir laiktietilpīgs process, procesa-orientētā pieeja var izraisīt arī negatīvu attieksmi (18,75%). Šeit parādās arī respondentu vienkāršotā izpratne par prasmju veidošanās procesu: galvenais ir redzēt un izprast kļūdas, bet darbus nevajagot pārrakstīt (6,25%). Ir izteikta vēl viena doma, proti, ka ir grūti darbus pārstrādāt, jo visa enerģija ir veltīta pirmajam darba variantam (6,25%). Te ir jāatceras teorētiskajā daļā izteiktā doma par rakstīšanas psiholoģiskiem procesiem, ka ir grūti ātri mainīt

iepriekšējo domu gaitu (skat. Eitčinsona atziņas 52.lpp) Tikai 71,88% respondentu domā, ka līdzaudžu rakstu darbu komentēšanas prasmes būs nepieciešamas nākotnē. Diemžēl 21,88% respondenti uzskata, ka tikai pieredzējušam un pārliecinātam līdzaudzīm vajadzētu komentēt viņu rakstu darbus. Šīs problēmas var izskaidrot arī ar faktu, ka samērā daudz studentu nestrādā regulāri (skat. 7.anketas apkopotos datus). Interesanti, ka 15,63% respondenti uzskata, ka rakstītprasmes nav saistāmas ar prasmēm vērtēt: ne visi, kas prot rakstīt prot arī vērtēt [bet iespējams, ka noraidošās attieksmes pamatā ir nevēlēšanās piepūlēties, lai uzlabotu citu studentu rakstu darbus]. Tikai 12,51% respondentu uzskata, ka nav nepieciešams rakstīt žurnālu, jo nekad to nepārlasa (6,25%), nav laika apsēties un padomāt (3,13%) vai vispār noliedz tā nepieciešamību, neminot nekādu iemeslu (3,13%).

Ar 7.anketas (25.un 26.pielikums) palīdzību tika noteikta studentu **neatkarības līmeņa pašvērtējuma izmaiņas** semestra laikā. 1.kursa grupā anketēšana tika izdarīta gan akadēmiskā gada *vidū*, gan *beigās* (skat. arī 27. pielikumu), bet otrā kursa grupās – tikai akadēmiskā gada *beigās*. Trešajā apkopoto datu ailē salīdzināšanai tiek dotas divgadīgās eksperimentālās grupas atbildes, t.i., 11 no 37 otrā kursa respondentu atbildēm (skat. arī 28.pielikumu).

	1.kursā (13-14 respondenti)  ak.g.vidū→beigās	2.kursā (26 respondenti)  ak.g.beigās	divgadīgā eksperimentālā grupa (11 respondenti) ak.g.beigās
1)prot rīkoties ar uzdevumu:			
a)pilnībā piekrīt	0%→0%	8%	18%
b)piekrīt	31%→57%	46%	64%
kopsummā:	31% →57%	54%	82%
2) zina kādus izziņas avotus izmantot:			
a)pilnībā piekrīt	8%→21%	12%	18%
b)piekrīt	92%→79%	69%	73%
kopsummā:	100% →100%	81%	91%
3)strādā regulāri:			
a)pilnībā piekrīt	23%→36%	12%	27%
b)piekrīt	54%→50%	23%	55%

kopsummā:	77% →86%	35%	82%
4)aspekti kuros prasmes uzlabojušās (saturs, kompozīcija, valoda, teksta izveides kultūra)	kompozīcija : 76% →86% (citos aspektos nav ievērojama pieauguma)	kompozīcija: 92% saturs: 73% teksta izveides kultūra: 35% valoda: 31%	kompozīcija: 100% valoda: 54,5% saturs: 36,4% teksta izveides kultūra: 27%
5)kļūst patstāvīgāki rakstīšanā: a)pilnībā piekrīt b)piekrīt kopsummā:	  0%→7% 62%→86% 62%→93%	  12% 54% 66%	  9% 73% 82%
6)kļūst patstāvīgāki komentēšanā: a)pilnībā piekrīt b)piekrīt kopsummā:	  0%→7% 38%→29% 38%→36%	  8% 54% 64%	  18% 46% 64%

Anketā apkopotie dati rāda, ka pirmajā kursā visos rādītājos ir vērojams pieaugums, izņemot līdzaudžu komentēšanas prasmes pirmā kursā. Iespējams, ka komentēšanas prasmju apguves process ir laikietilpīgs un darbietilpīgs, lai viena semestra laikā dotu ievērojamus rezultātus. Arī otrā kursa samērā zems regulāra darba pašvērtējums varētu ietekmēt vērtējumu citos rādītājos, kas arī ir diezgan zems. Salīdzinot ar divgadīgās eksperimentālās grupas krasi atšķirīgo pašvērtējumu varētu meklēt kopsakarības kāpēc šajā grupā arī citos rādītājos pašvērtējums ir augstāks. 7.anketā studenti varēja izteikties arī par problēmām, apgūstot rakstveida saziņu. 49 pirmā un otrā kursa respondenti izteicās par četrām jomām (skat. 7.anketas apkopotos datus 29 pielikumā)

1) Problēmas tekstu *sacerēšanā*:

- a) rakstu darba plānošana – 40,82%;
- b) ideju rosināšana – 30,61%;
- c) ievads, darba sākums – 26,53%;
- d) gramatika – 18,37%;
- e) ortogrāfija un interesants un labs izklāsts – 14,37%.

- 2) Problēmas, pašvērtējot uzrakstīto:
- a) savu kļūdu redzēšana – 18,37%;
  - b) nav atbildes/nav problēmu – 12,24%;
  - c) gramatika – 8,16% [iespējams, ka gramatikas pieminēšana arī šajā punktā varētu būt izskaidrojama arī ar problēmām tās apgūvē – šie pirm dati netika precizēti].
- 3) Problēmas līdzaudžu rakstu darbu vērtēšanā:
- a) neprasmē sniegt adekvātu vērtējumu/adekvātus komentārus – 20,41%;
  - b) kompozīcija – 12,24%;
  - c) gramatika – 10,20%.
- 4) Problēmas mācīšanās procesa pašvērtēšanā:
- a) nav atbildes/nav problēmu – 73,47%;
  - b) izprast problēmu/ pašvērtēt – 16,33%.

7.anketas rezultāti rāda, ka studentiem visvairāk grūtību sagādā darbs pie informācijas iegūšanas un teksta kompozīcijas pašā sacerēšanas procesā, mazāk studentiem ir problēmas ar citu uzrakstītu tekstu vērtēšanu. Līdzaudžu rakstu darbu vērtēšana sagādā grūtības, jo tas ir ilgstošas prakses rezultāts, kuras laikā ir nepieciešams izkopt vairākas pakārtotas prasmes.

**8.anketas** (30.un 31.pielikums) mērķis bija noskaidrot **līdzaudžu sadarbības pašvērtēšanas rezultātus**. Šī anketa tika veidota līdzīgi 7.anketai.

	<b>1.kursā</b> (13-14 respondenti)  ak.g.vidū→beigās	<b>2.kursā</b> (26 respondenti)  ak.g.beigās	<b>divgadīgā</b> <b>eksperimentālā grupa</b> (11 respondenti) ak.g.beigās
1)apzinot komentāru nepieciešamību			
a) pilnībā piekrītu	20%→21%	11%	45%
b) piekrītu	40%→71%	32%	36%
kopsummā	60%→92%	43%	81%
2) ir iepriekšējās atbildes skaidrojums (skat. pēc tabulas)			

3)zinu kā plānot līdzaudžu darbu			
a)pilnībā piekrītu	0%→0%	3%	9%
b)piekrītu	47%→50%	30%	45%
kopsummā	47%→50%	33%	54%
4)protu sadalīt pienākumus			
a)pilnībā piekrītu	7%→0%	8%	9%
b)piekrītu	40%→43%	19%	45,45%
c)daļēji piekrītu	27%→50%	27%	45,45%
kopsummā	84%→93%	54%	100%
5)zinu kā un ko komentēt			
a)pilnībā piekrītu			
b)piekrītu	0%→0%	3%	9%
c)daļēji piekrītu	40%→21%	22%	64%
kopsummā	47%→79%	46%	18%
	87%→100%	71%	91%
6)apzinos līdzaudžu darba rezultātus			
a)pilnībā piekrītu	7%→0%	0%	27%
b)piekrītu	60%→71%	24%	18%
c)daļēji piekrītu	20%→21%	30%	45%
kopsummā	87%→92%	54%	90%
7)grupu darba rezultāti (skat. pēc tabulas)			
8)esmu progresējis līdzaudžu sadarbībā (32. pielikums)			
a)pilnībā piekrītu	7%→7%	0%	9%
b)piekrītu	60%→79%	35%	45%
c)daļēji piekrītu	20%→14%	30%	36%
kopsummā	67%→86%	65%	90%

Lai arī pirmajā jautājumā procentuāli maz respondentu izteicās pozitīvi, ka izprot kāpēc ir nepieciešama līdzaudžu sadarbība, tomēr *otrā punktā* tie paši respondenti izvēlējās vienu un pat vairākas atbildes uz izvēles jautājumu par šīs sadarbības nepieciešamību.



Līdzīga situācija veidojās sestajā un *septītajā punktā*, kuros, lai arī noliedzami, ka izprot, kādi ir sadarbībai līdzaudzi rezultāti, tomēr anketas nākošā punktā izvēlējas pat vairākus ierosinātos rezultātus. Var secināt, ka respondentiem vai nu nav konsekventa viedokļa, vai arī viņi neizprot līdzaudžu sadarbības būtību un iespējamus rezultātus. Iespējams, ka viņi to cenšas salīdzināt ar labāk zināmo sadarbību ar skolotāju/docētāju un šīs sadarbības rezultātiem. Izvirzot samērā augstas prasības pret līdzaudžiem un nesaņemot iecerēto pretinformāciju praksē, respondenti sākumā apšaubā vai vispār noliedz šādas sadarbības nepieciešamību. Te būtu veicams vēl papildus pētījums par vienlaicīgi sniegtu pretrunīgu atbilžu iemesliem (skat. iepriekš tajā pašā dienā dotās 3.anketas datu analīzi 113.-116.lpp. un nākamā nodarbībā dotās 2.refleksīvās vēstules datu analīzi 120.lpp.).

Akadēmiskā gada beigās **9.anketā** (33.un 34.pielikums) respondenti izteica savu **apmierinātību ar akadēmiskās rakstu valodas kursu** (skat. 35. pielikumu).

	<b>1.kurss</b> (14 respondenti)	<b>2.kurss</b> (26 respondenti)	<b>divgadīgā</b> <b>eksperimentālā</b> <b>grupa</b> (11 respondenti)
1)patīk procesuālā pieeja:			
a)loti patīk	14%	12%	36%
b)patīk	64%	42%	55%
kopsummā	78%	54%	91%
2)patīk situacionāla saziņa:			
a)loti patīk	7%	8%	9%
b)patīk	64%	69%	82%
kopsummā	73%	77%	91%
3)patīk strādāt vienatnē:			
a)loti patīk	14%	35%	18%
b)patīk	29%	35%	45%
kopsummā	43%	70%	63%
4)patīk strādāt ar līdzaudžiem:			
a)loti patīk	0%	12%	9%
b)patīk	64%	35%	64%
kopsummā	64%	47%	73%
5)apmierināta(-s) ar savu progresu:			

a) pilnībā piekrītu	7%	12%	9%
b) piekrītu	71%	50%	45%
kopsummā	78%	60%	54%(*)

(\*) Eksperimentālajai grupai otrā akadēmiskā gadā pievienojās trīs jaunas studentes, kuras rakstu valodu bija apguvušas tikai pēc tradicionālās metodes. Tādēļ iespējama lielāka neapmierinātība ar savu progresu salīdzinājumā ar citiem līdzaudžiem.

Apmierinātību ar savu progresu respondenti saista ar vēlēšanos būt vēl gudrākiem, prasmīgākiem. Viņi bieži vien idializē savas spējas un kursa iespējas īsā laikā vēlēdamies sasniegt eksperta līmeni. Zināma neapmierinātība ir normāla izjūta valodas apgūšanas laikā, jo tas ir laikietilpīgs un darbietilpīgs prasmju izkopšanas process un ir atkarīgs no studentu iepriekšējās pieredzes: zināšanām, prasmēm un attieksmēm. Pirmā kursa grupa un divgadīgās eksperimentālās grupas apkopotie dati parāda, ka studenti labprātāk strādā ar līdzaudžiem, nevis individuāli.

Analizējot rakstu darbu vērtējumus (36., 37. un 38. pielikums), var secināt, ka studentu rakstveida saziņas produktiem, tekstiem ir tendence uzlaboties, lai arī ir vērojami arī mazāk veiksmīgi rezultāti akadēmiskā gada vidū (39. un 40. pielikums). Tas ir atkarīgs no didaktisko uzdevumu grūtības pakāpes, studentu ieguldītā darba un attieksmes gan pret didaktisko uzdevumu, gan pret rakstu valodas apguvi vispār. (skat. arī 128.lpp. iztīrāto teksta adekvātuma pašvērtēšanas/vērtēšanas kritēriju ticamības analīzi un rakstu darbu rezultātu novērtēšanu ar Vilkoksona un Stjudenta t-kritēriju.)

1. kursa (skat. 41. pielikumu) 4. grupā, kas ir nepilna laika klātienes studiju grupa, ir vērojams straujāks progress, jo šī grupa strādā regulāri pie savas rakstveida saziņas apguves. Sekmju kritumu gada vidū var izskaidrot ar pirmās ieskautes satraukumu un teksta patstāvīgu sacerēšanu ierobežotā laika periodā. Visos aspektos, izņemot valodu, ir vērojams straujš pieaugums – to var izskaidrot ar valodas prasmju samērā lēno attīstības tempu.

2. kursā (skat. 42. pielikumu) vērojama tendence pieaugt valodas kļūdām, pieaugot tekstu izveides grūtības pakāpei. Koncentrējušies uz teksta saturu un kompozīciju, studenti mazāk pievērš uzmanību valodai un noformējumam jeb teksta izveides kultūrai (ortogrāfijai, interpunkcijai un rakstu darba noformējumam). Salīdzinot divgadīgo eksperimentālo grupu (2.k.1.gr., kas neizcēlās ar regulāra un/vai nopietna darba iemaņām) ar pārējām otra kursa grupām (2.k. 2.gr., 2.k.3.gr. un 2.k.4.gr.), nevar novērot īpašu atšķirību rakstu darba kvalitātē akadēmiskā gada beigās. Interesanti, ka divgadīgā eksperimentālā grupa akadēmiskā gada sākumā uzrādīja labākus rezultātus

atsevišķos aspektos: rakstīta teksta atbilstībā didaktiskajam uzdevumam, kompozīcijā un noformējumā, bet akadēmiskā gada beigās pārējās grupas ir progresējušas straujāk. Dažas grupas ir spējušas sasniegt divgadīgās eksperimentālās grupas līmeni un pat apsteigt tās vairākos aspektos. (Jāatzīmē, ka otrā kursa sākumā divgadīgajai eksperimentālajai grupai pievienojās trīs jaunas studentes, kurām bija jāapgūst procesa-orientētā pieeja.) Pārrunās noskaidrojās, ka studentes augstu novērtē sadarbības iespējas ar augstāka rakstveida saziņas apguves līmeņa līdzaudziem, kas labprāt piepūlējās, lai sniegtu konstruktīvu komentārus. Reizēm studentu sadarbība ieguva jaunu formu: rakstu darbi un komentāri no vienas darba vietas uz otru tika nosūti pa faksu. 2.k.2.gr. mācījās studentes, kuras strādāja regulāri un kurām jau akadēmiskā gada sākumā bija mazāk problēmas ar valodu, progresēja visos aspektos. 2.k.3.gr.un 2.k.4.gr. maz pievērsās valodas precizitātei (redīgēšanas prasmju attīstīšanai) [šī grupa arī gramatikas nodarbībās strādāja neregulāri], tādēļ ir izskaidrojama sliktāka rakstu darba kvalitāte akadēmiskā gada beigās. Reizēm studentes neievēroja līdzaudžu ierosinājumus, pārstrādājot savus rakstu darbus un docētājam bija jānorāda uz jau iepriekš dotajiem padomiem. No 1.k.4.gr. un 2.k.3.gr. uzrādītiem rezultātiem var secināt, ka nepilna laika klātienē studiju grupas, kuras apmeklē nodarbības dienas vidū, ne vienmēr uzrāda labākus rezultātus kā studenti, kuri apmeklē nodarbības vakaros. Iespējams, ka ne visi studenti spēj apvienot laukietilpīgas un darbietilpīgas studijas ar darba slodzi vai studijām vēl vienā fakultātē.

*Divu akadēmisko gadu (pirmā un otrā kursa) salīdzinošie grafiki (skat. 43.pielikumu) parāda, ka 2.kursa studentu rakstu darbi jau semestra sākumā ir mazliet kvalitatīvāki nekā 1.kursam. Savukārt akadēmiskā gada beigās rakstu darbu kvalitāte ir izlīdzinājusies, t.i., pirmā kursa grupas ir straujāk progresējušas nekā otrā kursa grupas. Par iemeslu te varētu minēt rakstītu tekstu apjoma un sarežģītības pakāpenisku pieaugumu, kuru sacerēšana prasa ne tikai zināšanas, prasmes un pozitīvu attieksmi, bet arī laiku. Pārrunās studenti izteicās, ka nodarbības netiek apmeklētas ne tikai slimības dēļ, bet arī darba vai citu priekšmetu parādu dēļ. Tā rezultātā līdzaudžu rakstu darbi tika komentēti mājās patstāvīgi galvenokārt pievērsties tekstu saturam, retāk valodai un kompozīcijai. Laika, zināšanu (par teksta izveides normām atkarībā no saziņas mērķa) un prasmju trūkuma un tā rezultātā veidojušās negatīvās attieksmes dēļ, līdzaudžu rakstītu tekstu komentēšana bieži vien tika veikta formāli. Studenti aizbildinājās, ka tikai docētājs ir spējīgs kvalitatīvi komentēt rakstu darbus un ka līdzaudžu komentāri vairums gadījumos ir nevajadzīgs laika patēriņš. Šo problēmu var skaidrot ne tikai ar*

grupu neviendabīgo zināšanu un prasmju līmeni, bet arī ar studentu iepriekšējo rakstu valodas apguves pieredzi un personības iezīmēm, ka tikai docētājā tiek saskatīta autoritāte (skat. arī iepriekš iztirzātās Svences atziņas: 45.lpp.). Šajā situācijā var atzīmēt arī A.Maslova atziņu, ka pašaktualizējušies indivīdi netiecas pēc citiem cilvēkiem, jo var izjust tos kā šķēršļus. Viņiem nav nepieciešams citu atbalsts vai uzslavas. Tie ir spējīgi tuvināties tikai tādiem pašiem, pašaktualizējamies indivīdiem. Viņi savā rīcībā var būt skarbi, precīzi, kreatīvi un vienlaicīgi pakļauti iekšējiem konfliktiem. (Маслоу 1999: 236-253) Savukārt zemāka valodas prasmju līmeņa studenti nespēj komentēt līdzaudzīm svarīgākos aspektus, piemēram, valodu.

Parasti studenti-lasītāji rakstu darba satura un kompozīcijas adekvātumu uztver tikai saistībā ar savu kultūrvēsturisko pieredzi. Studentiem ir grūti iztēloties citas kultūras lasītāja vajadzības, piemēram, pēc plašāka konteksta, precīzākas informācijas un teksta kompozīcijas, tādēļ studenti izsaka vajadzību tikai pēc komentāriem par valodas lietojuma precizitāti, kas arī skolā ir biežāk izcelta. Tas vēlreiz norāda, ka studentiem ir jā māca lasīt, kas ir patiešām uzrakstīts, nevis pašiem, izmantojot savu kultūrvēsturisko pieredzi, domās jāpapildina tekstu ar to, ko autors nav uzrakstījis. Ir jā māca arī tekstā atainot un pamatot dažādus viedokļus – ne tikai savu personīgo.

#### **Ar statistisko paketi “SPSS for Windows” tika iegūta**

1. teksta adekvātuma pašvērtēšanas/vērtēšanas pamatkritēriju (1.un 2.kursa rakstveida saziņas produkta, teksta) ticamības analīze [Reliability] (skat. 44.pielikumu)
2. saistītu paraugkopu atšķirības novērtēšana (1.un 2.kursa rakstu darbu rezultāti akadēmiskā gada sākumā un vidū, sākumā un beigās) ar Vilkoksona kritēriju [Wilcoxon Signed Ranks Test] un Stjudenta t-kritēriju [T-Test], kā arī tika iegūta aprakstošā statistika [Descriptive Statistics] (skat. 45.pielikumu):

#### **❖ Teksta adekvātuma pašvērtēšanas/vērtēšanas pamatkritēriju ticamības analīze:**

Ticamības vērtība tiek izteikta ar Kronbaha alfu [Cronbach's alpha], kuru var uzskatīt par korelāciju starp faktisko skalu un visām citām iespējamām skalām, kurās ir tāds pats pašvērtēšanas/vērtēšanas kritēriju skaits (četri kritēriji, proti, saturs, kompozīcija, valoda un teksta izveides kultūra, ar attiecīgi četriem mainīgajiem/variantēm [variables] trīs pārbaudes darbos, kurus savukārt var iegūt no hipotētiskās kritēriju kopas, kura vērtē konkrētas rakstu darba pazīmes. Datu analīze un interpretācija uzrādīja relatīvi labus rezultātus akadēmiskā gada sākumā un vidū, tomēr akadēmiskā gada beigās rakstu darbu rezultāti nav tik labi:

ak.gada sākumā: alfa = 0,7680, un standartizētā kritērija alfa = 0,7767 (skat. 224.lpp.)

ak.gada vidū: alfa = 0,7544, un standartizētā kritērija alfa = 0,7560 (skat. 225.lpp.)

ak.gada beigās: alfa = 0,4238, un standartizētā kritērija alfa = 0,4357 (skat. 226.lpp.).

❖ Saistītu paraugkopu atšķirību novērtēšana ar Vilkoksona kritēriju (neparametriska metode) un Stjudenta t-kritēriju (parametriska metode)

Pārbaudes darbu rezultāti tika sadalīti divās grupās, attiecīgi 1.un 2.kursā iegūtie pirm dati. Katra kursa pārbaudes darbu rezultāti akadēmiskā gada sākumā tika salīdzināti ar rezultātiem, kuri tika iegūti akadēmiskā gada beigās un vidū. Gandrīz visi pārbaudes darbu rezultāti pierāda, ka nulles hipotēze tiek noraidīta (pie  $\alpha = 0.05$ ). Proti, 1.kursā rakstveida saziņas prasmju rezultāti ir uzlabojušies pēc visiem četriem kritērijiem (saturs, kompozīcija, valoda un teksta izveides kultūra) gan akadēmiskā gada vidū (skat. 227.-229.lpp.), gan beigās (skat. 223.-235.lpp.), jo būtiskuma līmenis ir gandrīz 0.

Savukārt, 2.kursā rakstu darbu saturs, kompozīcija un teksta izveides kultūra ir uzlabojies gan akadēmiskā gada vidū (skat. 230.-232.lpp.), gan beigās (skat. 236.-238.lpp.), jo būtiskuma līmenis ir gandrīz 0. Šāda situācija ak.gada beigās salīdzinājumā ar ak.gada vidū ir iespējama, jo pieaug rakstu darbu grūtības pakāpe, kas prasa vairāk prasmju un laika to apguvei. Rakstu darbu rezultātus var ietekmēt arī pārbaudes darbam atvēlētais un reāli nepieciešamais laika daudzums, kā arī pavasara sesijā vērojams nogurums. Tomēr ir nepieciešams veikt papildus pētījumus šo ietekmējošo faktoru precizēšanai. Kas attiecas uz kritēriju "valoda", tad datu apstrādes rezultāti neļauj noraidīt nulles hipotēzi, jo būtiskuma līmenis gada beigās ir 0,637, bet gada vidū ir 0,822), t.i. valodas apguvē nav vērojamas krasas atšķirības. Līdzīgas atziņas ir izteiktas arī teorētiskajā literatūrā, ka valodas attīstībā var būt vērojama pat regresija (Lantolf, Aljaafreh 1996). Protams, ir jāpiebilst, ka iepriekšminētie faktori satura, kompozīcijas un teksta izveides sakarā arī var būt būtiski, analizējot valodas prasmju attīstību.

Arī Stjudenta t-Testā iegūtie rezultāti norāda, ka nulles hipotēze tiek noraidīta un ka pie 95% ticamības līmeņa rezultātu izmaiņas ir būtiskas.

Tātad var secināt, ka

- ❖ ak.g. laikā ir vērojams rakstītprasmju pieaugums, lai arī valodas attīstībā var novērot pat regresiju ak.g.vidū;
- ❖ pētījums ir vispārināms;
- ❖ pēc trenda noteikšanas metodes var secināt, ka grupās, kurās bija vērojams pārtraukums (I SU; I I grupā), rakstītprasmju attīstība varētu būt līdzīga.

## NOBEIGUMS

Teorētiskais pētījums ļauj izdarīt vairākus **secinājumus** par rakstveida saziņas prasmju veidošanos augstskolas pedagoģiskajā procesā.

Pētījuma gaitā atklājās, ka apmēram trešdaļai studentu ir maza vai nav nekāda **pieredze izteikt domu rakstiski SV**, bet 19% studentu šī pieredze ir vidēja. 17% studentu patīk, kamēr 10% studentiem ir negatīva attieksme pret rakstīšanu, kas ir izskaidrojama ar pozitīvas pieredzes trūkumu rakstu valodas apguvē. Skolās domrakstos SV galvenokārt vērtē saturu, gramatiku un ortogrāfiju, retāk kompozīciju un interpunkciju. Izsakoties par savu rakstīšanas pieredzi, studenti norādīja, ka skolā ir rakstījuši sarunvalodas tēmas, diktātus un gramatikas vingrinājumus. Jāatzīmē, ka lielākais vairums studentu (73,4%) vēlas strādāt ar vingrinājumiem, tādēļ rakstveida saziņas apguves kursā ir jāpiedāvā daudzveidīgi uzdevumi, kuri aptvertu dažādu studentu vajadzības un mācīšanās stilus. Uzsākot studijas, apmēram trešdaļa studentu apgalvoja, ka skolas laikā (ne tikai SV stundās) bija mācījušies definēt, klasificēt, aprakstīt cēloņsakarības, rakstīt argumentatīvus domrakstus, bet 11% studentu bija mācījušies rakstīt pētnieciskus darbus. Pētījuma gaitā atklājās, ka studentiem ir nepieciešams apgūt retorikas normas rakstveida saziņas īstenošanai angļu valodas kultūrvidē un konkrētā sociālā kontekstā. Izrādījās, ka studentiem informācijas strukturēšana resp. rakstu darba plānošana ir visgrūtākais posms rakstīšanas apguves procesā. Tekstu kompozīcijas apguvei atkarībā no saziņas mērķa, kas ir primārs nosacījums veiksmīgai rakstveida saziņas īstenošanai, būtu jāpievērš lielāka uzmanība akadēmiskās rakstu valodas apguves nodarbībās.

Akadēmiskā rakstu valodas kursa sākumā studentiem bija grūti **izteikt savas vēlmes un vajadzības** rakstu valodas apguves sakarā un apzināties savu zināšanu un prasmju pietiekamību rakstveida saziņas veikšanai. Anketēšanas laikā ir novērots, ka studentiem ir grūti atbildēt uz jautājumiem, kas prasa analīzi un pašanalīzi. Neprasmes izprast un verbalizēt savas domas rezultātā anketās bija vērojamas neloģiskas un pat pretrunīgas atbildes. Studenti nespēja pašvērtēt savu pieredzi un konstatēt savas vajadzības vai arī viņi tās neapzinās, jo nav attīstījušies kognitīvā un metakognitīvā domāšana rakstu valodā.

Pētījuma rezultāti parādīja, ka rakstīšana ir ļoti **individuāls process**. Viljams ir uzsvēris, ka rakstīšanas procesi ir atšķirīgi no cilvēka uz cilvēku, no uzdevuma uz

uzdevumu. Nevar runāt par kādu konkrētu rakstīšanas procesu. (Williams 1996: 259) Refleksīvo vēstulju apkopotie dati parāda, ka 100-150 vārdu darba uzrakstīšanai studenti patērē no pusstundas līdz trim dienām. Daļa studentu pārlasa rakstu darbu skaļi, citi studenti savus darbus pārlasa klusām vai lūdz citiem tos nolasīt. Ir arī studenti, kuri neuzskata par vajadzību pārlasīt uzrakstīto.

Pētījuma gaitā daudzi studenti pozitīvi izteicās par **teorijas nepieciešamību** rakstveida saziņas apgūvē, bet arī atzina tās kontrolējošo funkciju pār viņu domu plūsmu un dažreiz uztvēra šo teoriju kā “struktūru, kurai ir jāpielāgo saturs”. Tomēr daži studenti, aizbildinoties ar laika trūkumu, atzina, ka nodarbībās pierakstītās atziņas par retorikas normām bieži vien netika pārlasītas. Tādējādi atbildība par teksta izveidi tika atstāta lasītāja, t.i., līdzaudža-komentētāja un pat docētāja ziņā. Tāda attieksme paildzināja un pat apgrūtināja rakstīšanas procesa apgūvi. V.Litlvuds ir norādījis, ka valodas apguve var aprobežoties ar komunikatīvo pamatvajadzību apmierināšanu un ka studenti var pārstāt progresēt salīdzinājumā ar tiem, kam šī vajadzības ir daudzveidīgākas. (Littlewood 1991: 34)

Var piekrist Rika Gordona atziņai, ka studenti ir pieraduši pie **pasīvas mācīšanās**. (Gordon 1994: 23). Nedaudz vairāk kā puse studentu izteica vēlēšanos strādāt ar paraugtekstiem un vadlīnijām rakstu valodas apguves laikā. Refleksīvajās vēstulēs daļa studentu izteica vēlēšanos saņemt vairāk paraugtekstu, lai varētu “izvēlēties, kuru izmantot” savā rakstu darbā. Tas norāda, ka studenti vēlas atdarināt resp. rakstīt paralēltekstus, veicot tikai dažas izmaiņas oriģināldarbā. Jāatzīmē, ka teorētiskajā literatūrā tika izteikts negatīvs viedoklis pret paraugtekstu atdarināšanu, jo tas pieradina pie plaģiātisma. Kaplans norāda, ka atsevišķās sabiedrībās [societies] atdarināšanai ir liela loma, lai izrādītu cieņu pret zinātnisko domu, kamēr rietumu kultūrā eksistē jēdzieni “autortiesības” un “plaģiātisms”. (Kaplan 1988: 286) Rakstīšanas pamatā bieži vien ir heuristisks un pētījumu process, t.i., savu domu izpēti rakstīšanas gaitā, to strukturēšana un pārstrukturēšana, kā arī valodas līdzekļu izvēle atbilstoši jaunajai saziņas situācijai un mērķim. Ir nepieciešams akcentēt arī pašu izvēlēto izziņas avotu izmantošanas prasmju nozīmi akadēmiskajā rakstu valodā. Tādējādi studiju procesā veidojas problēmsituācija: studentu pretrunīgā vajadzība pēc adekvāta teksta izveides, bet nevēlēšanās, kas tiek skaidrota ar pacietības un laika trūkumu, apgūt teksta izveides, pašvērtēšanas un komentēšanas prasmes.

Teorētiskās literatūras analīzes rezultātā tika konstatēts, ka **žurnālrakstīšana** ir ieteicams didaktiskais līdzeklis rakstu valodas izkopšanā. Tas palīdz uzturēt studentu

paradumu un vēlēšanos *pašizteikties rakstu formā*, koncentrējot visu uzmanību uz saturu, domu, resp. attīstot valodas raitumu pretstatā valodas precizitātei. Eksperimenta gaitā izrādījās, ka tikai puse no studentiem pozitīvi novērtēja žurnālrakstīšanas nozīmi rakstveida saziņas apguves laikā. Pārējie studenti iebilda pret to, ka žurnālā netiek labotas kļūdas un ka tā rakstīšanai nepietiek laika. Otru negatīvās attieksmes iemeslu var izskaidrot ar paradumu nevis katru nedēļu uzrakstīt vienu žurnāla lappusi, bet uzreiz sešas pussemestra vai pat divpadsmit semestra noslēguma ieskaitei, uz kuru bija arī jāgatavo pārstrādātais rakstu darbu portfelis.

Lauras Bredijas un Kristofera Teissa eksperimenta rezultāti parādīja, ka procesa-orientētā pieeja prasa no studenta vairāk pūļu un laika nekā viņi būtu gatavi tajā iēgulīt. Ja tiek dota izvēles iespēja, tikai puse no studentiem iesniedz savus **rakstu darbu portfelus**. (Brady, Thaiss 1993: 85) Lai arī eksperimenta laikā apmēram puse studentu atzina portfeļa pozitīvo lomu labāka rezultāta sasniegšanā, tomēr kā negatīvs iemesls tiek minēta pārslodze tā sagatavošanai uz ieskaiti. Jāatzīmē, ka šie studenti strādāja neregulāri un korekcijas rakstu darbos neveica tūlīt pēc komentāru saņemšanas, tādējādi radīdami papildus spriedzi semestra beigās. Eksperimenta laikā studentiem tika dota iespēja portfeli iesniegt pa daļām, t.i., semestra vidū un beigās, diemžēl šāda iespēja ne vienmēr tika izmantota. Savukārt studenti, kuri darbus rakstīja uz datora šādu pārslodzi izjuta mazāk. Eksperimenta rezultātā noskaidrojās, ka studenti izjūt negatīvu attieksmi arī pret pārbaudes darbiem, jo rakstveida saziņas prasmes vēl nav automatizētas un rakstīšanas process, kā tika konstatēts iepriekš, ir ļoti individuāls. No tā var secināt, ka pārbaudes darbi nevar būt vienīgais veids rakstveida saziņas prasmju konstatācijai.

Uzsākot studijas augstskolā, studenti nav apguvuši un bieži vien **neizprot rakstveida saziņas kā procesa apguves būtību un nozīmi**. Lai arī rakstu valodas apguves laikā studenti dod priekšroku mazo grupu darbam, t.i., pāru un trīs līdz četru cilvēku lielu grupu darbam, tomēr tikai 48% studentu vēlas saņemt līdzaudžu komentārus par savu rakstu darbu. 40% studentu neiebilst pret rakstīšanu un pārrakstīšanu, bet studenti gaida, lai docētājs izlabotu kļūdas resp. veiktu globālo (satura un kompozīcijas) un lokālo (valoda, teksta izveides kultūra) teksta rediģēšanas darbu, nevis tikai izteiktu lasītāja reakciju. Pētot savu rakstīšanas procesu, trešdaļa studentu atzīst, ka rakstīšanas apguve ir grūts process. V.Zamelas pētījums parādīja, ka bieži vien otrās un trešās pārrakstīšanas rezultātā rakstu darbos netika nekas mainīts – tie bija tikai glītāki. Tas ir izskaidrojams ar to, ka studenti neprot uzlabot viņu izpratnē “pabeigtu



darbu". (Zamel 1983: 180-181) Līdzīgas atziņas tika iegūtas arī šajā eksperimentā – daži studenti pat pārrakstīja darbu, nomainot tikai virsrakstu "Melnraksts" pret "Tīrraksts" vai veica citas nebūtiskas izmaiņas tā vietā, lai veiktu globālas izmaiņas, t.i., uzlabotu tā saturu un kompozīciju atbilstoši saziņas mērķim. Var pievienoties citu pētnieku secinājumiem, ka studentiem ir jāpalīdz apgūt efektīvus rakstīšanas paņēmienus (Chenoweth, Hayes 2001: 96) un to nozīmi rakstveida saziņas prasmju pilnveidošanā.

Jāatzīmē, ka refleksīvajās vēstulēs un pārrunās tika konstatēta iepriekšējās rakstīšanas pieredzes negatīvā ietekme uz rakstīšanas kā procesa apguvi augstskolā. Daudzu studentu izpratnē tikai docētājs kā profesionālis ir tiesīgs komentēt studentu rakstu darbus. Kā iepriekš konstatēts, studenti vēlas saņemt tikai kļūdu analīzi vai pat labojumu bez nepieciešamības strādāt pie darba uzlabošanas. Džeimsa Mansi pētījums kādā Japānas augstskolā parādīja, ka studenti ir mazāk kritiski pret docētāja pretinformāciju, minot par iemeslu vēlēšanos izpatikt vai izrādīt respektu. (Muncie 2000: 50) Tas varētu pamatot līdzaudžu sadarbības nozīmi, jo tā novērstu vajadzību "izpatikt" lasītājam-autoritātei, kā rezultātā var veidoties asociācijas, ka rakstu valodas apguve ir it kā saistīta ar docētāja vēlmju apmierināšanu, nevis sabiedrībā pastāvošu rakstveida saziņas normu apguvi. Kā piemēru var minēt, studentu refleksīvajās vēstulēs dažkārt izteiktu solījumu labāk mācīties, lai docētājs nebūtu dusmīgs vai diskusijās izteikta frāze "es izlaboju kā Jūs vēlējāties". Tas nozīmē, ka studentiem ir jādod iespēja saņemt vairāku lasītāju komentārus.

Eksperimenta laikā tika novērots, ka studentiem **nostiprinās pozitīva attieksme pret līdzaudžu komentāriem**, kaut arī studenti ne vienmēr piekrīt līdzaudžu vērtējumam. Eksperimenta gaitā līdzīgi Olgas S.Villamilas un Marijas C.M.De Guerrero pētījumam, studenti veica arī nepareizus labojumus: pārāk centīgi izlaboja vai atstāja kļūdas. Tas ir raksturīgs studentiem, kuriem valodas sistēma vēl tikai attīstās. (Villamil, De Guerrero 1998: 507) Eksperimentālās grupas vairāk pievērsās teksta saturam un teksta kompozīcijai, kas ir globālas prasmes un ir uzskatāmas par primārām prasmēm rakstveida saziņas apguves un īstenošanas procesā. Kontroles grupas uzsvēra valodas precizitātes dominējošo lomu rakstu valodas apgūvē, t.i., rakstu valodas apguve asociējās tikai ar vārdu krājuma un gramatikas apguvi, nevis ar rakstveida saziņas normu apguvi konkrētā angļu valodas kultūrvīdē. Kā pozitīvs faktors ir jāatzīmē, ka apmēram 60% studentu līdzaudžu komentārus atzina kā veiksmīgu didaktisko līdzekli rakstveida saziņas prasmju apgūvē. Jāatceras A.Maslova atziņa, ka cilvēks ir reti pilnīgi

apmierināts, bet, ja ir apmierināts, tad īslaicīgi. (Macloy 1999: 70) Lai arī studenti izteica domu, ka prot labāk vērtēt citu darbus, nevis savējos, tomēr eksperimenta beigās viņi atzina, ka ir kļuvuši neatkarīgāki rakstveida saziņas apguvē. No anketām var secināt, ka lēnāk attīstās komentēšanas prasmes un didaktiskā uzdevuma novērtēšanas prasmes. Salīdzinot studentu pašvērtējumu par ieguldītā darba regularitāti, rakstveida saziņas prasmju attīstību un apmierinātību ar rakstveida saziņas apguvi, var konstatēt to savstarpējo ietekmi. Studenti, kas neregulāri apmeklēja nodarbības, nesaņēma kvalitatīvus līdzaudžu komentārus, jo tie bieži vien bija sasteigti un neziņoši. Tādēļ ir izprotamas arī šo studentu grūtības ar līdzaudžu darba organizēšanu. Studenti, kuri regulāri apmeklēja nodarbības varēja sadarboties ar līdzaudžiem un, sadarbojoties ar docētāju, apgūt rakstu darbu pašvērtēšanas, vērtēšanas un komentēšanas prasmes. Savukārt vērtējot citu darbus, bieži tika izprastas arī galvenās problēmas savā darbā.

Saprotams, ka **grupas, kuras regulāri un mērķtiecīgi apguva rakstveida saziņu kā procesu, izjuta apmierinātību ar šādu pieeju.** Šeit ir būtiski atzīmēt A.Kovaļova atziņu, ka intereses veidošanās ir saistīta ar viegli veicamu un rezultatīvu darbu. (Kovaļovs 1967:87) Pētījums parādīja, ka studentu rakstītprasmju pašvērtējums pieaug, palielinoties rakstveida saziņas apguves ilgumam. Jāatzīmē arī pozitīvas attieksmes pret rakstveida saziņas kā procesa apguvi, regulāra un nopietna darba ietekme uz pozitīvu pašvērtējumu. A.Kovaļovs norāda, ka vajadzības rodas un attīstās sistemātiskas apmierināšanas vai noteikta darba procesā. Tās veidojas pēc paraduma principa un ir cieši saistītas ar pozitīvu emocionālo attieksmi, personisku un sabiedrisku nozīmību. (Kovaļovs 1967: 80)

Eksperiments parādīja, līdzīgi Marijas H.Bīvenas pieņēmumam, ka **studentu rakstītprasmju veidošanās ir lēns process, kas ir ilgāks par pētījumiem atļauto laiku.** (Beaven 1977: 136) Arī Dž.D.Viljams izsaka atziņu, ka rakstīšanas apguve ir lēns process un skolēni/studenti reti pārlec rakstītprasmju līmeņus. Skolēnu/Studentu izaugsme var atšķirties no uzdevuma uz uzdevumu. (Williams 1996: 257) No rakstu darbu analīzes var secināt, ka pieaug prasmes atlasīt un strukturēt informāciju atbilstoši saziņas mērķim, situācijai un SV kultūras normām, kā arī teksta izveides prasmes. Valodas apguvē dažos gadījumos var būt vērojama pat regresija, kas novērota arī citos pētījumos (piemēram, Lantolf, Aljaafreh 1996). Lai veicinātu valodas raitumu, studentiem ir jādod iespēja attīstīt savas rakstītprasmes (skat. arī Chenoweth, Hayes 2001: 98). Vērtējot studentu darbus, ir svarīgi apzināties, ka docētājs var palīdzēt vai ierobežot vēlēšanos sazināties. Studentiem ir jāapzinās savus mērķus un jāredz savu

darbu rezultātus. Vērtējumam ir jābūt individuālam, nevis salīdzinošam ar citiem vai paredzošam “meistarību” (skat. arī Beaven 1977: 136-138).

**Pedagoģiskie ieteikumi.** Akadēmisko rakstu valodu **studiju satura mērķis** ir veicināt pozitīvas attieksmes veidošanos pret rakstveida saziņas kā mērķtiecīga procesa apguvi, palīdzēt apgūt zināšanas un attīstīt prasmi kodēt un dekodēt tekstu atbilstoši saziņas mērķim un lasītāja vajadzībām konkrētā kultūrvidē un apgūt prasmes pašvērtēt savu rakstīšanas procesa apguves gaitu un tā produktu, tekstu. Rakstīšanas procesa apgūvē var izmantot paraugtekstu jeb modeļu kompozīcijas analīzi, kā arī veikt dažādus didaktiskos vingrinājumus, kas palīdz attīstīt stila izjūtu, izpratni par interpunkcijas komunikatīvo lomu rakstveida saziņā un vārdu pareizrakstību, kā arī teksta izveides prasmes. Rakstīšanas procesa posmu apguves laikā notiek sadarbības – students-līdzaudzis(-dži), students(-i)-citi izziņas avoti, students-docētājs – prasmju attīstība. Studenti apgūst līdzaudžu rakstīta teksta analīzes, pašvērtēšanas, vērtēšanas un komentēšanas prasmes. Docētājs īsteno konsultanta, padomdevēja un lasītāja, nevis kritiķa lomu, savukārt students apgūst saziņas nodrošinātāja, līdzaudžu-konsultanta lomu. Studentu darbu vērtēšanā tiek izmantota procesa-orientētā pieeja, t.i., portfeļa jeb nepārtrauktā vērtēšana, kas akcentē studentu progresu. Šīs studentu, docētāja un citu izziņa avotu mijiedarbības rezultātā izmainās studentu zināšanas, prasmes un attieksme, kas ir saistītas ar rakstveida saziņas apguvi.

Pētījuma rezultātā noteiktas vairākas bieži vien savstarpēji saistītas, cita citu ietekmējošas būtiskākās **problēmas**, ar kurām var saskarties docētājs un studenti rakstveida saziņas kā procesa apguves laikā nepilna laika klātienēs studiju grupās:

- ❖ studentu rakstīšanas prasmju nevienmērīgais un dažos gadījumos pat zemais sākotnējais līmenis salīdzinājumā ar citām valodas prasmēm;
- ❖ psiholoģiskās sagatavotības trūkums ilglaicīgai un laikietilpīgai rakstveida saziņas apguvei, izmantojot interaktīvo pieeju (piemēram, nevēlēšanās piepūlēties un/vai uzņemties atbildību, lai konstruktīvi komentētu līdzaudža uzrakstīto; patstāvīgi un arī ar līdzaudžiem strādāt pie teksta kvalitātes uzlabošanas, pat vairākkārt uzlabojot tekstu, ja nepieciešams u.tml.);
- ❖ neregulārs studiju darbs, kas izskaidrojams ar neprasmī sadalīt laiku starp studijām un darba pienākumiem vai starp studijām divās fakultātēs;
- ❖ īsais atvēlētais laiks akadēmiskās rakstu valodas kursam, lai studenti apgūtu rakstveida saziņu no zema līdz augstam līmenim.

Pētījums liecina, ka, lai minimalizētu šīs būtiskās problēmas SV apgūvē augstskolā specialitātē, ir ieteicams rakstveida saziņas kā procesa apguvei ir mērķtiecīgi jāpievēršas ne tikai augstskolā, bet savlaicīgi jau pamatskolā. Gan vidusskolā, gan augstskolā ar teoriju pamatotie pētījuma rezultāti norāda, ka ir nepieciešams apgūt rakstveida saziņu kā procesu SV nodarbībās, izmantojot interaktīvo pieeju. Pirmkārt, tas ļautu tuvināt saziņas procesu autentiskai saziņai, kuras laikā komunikatoram un adresātam (šajā gadījumā tie ir līdzaudži un docētājs, bet nevar izslēgt arī darba kolēģu un vecāku kā lasītāju-komentētāju iespējamo līdzdalību) ir jāuzņemas atbildība par tās veiksmīgu norisi, t.i., adekvātu kodēšanas-dekodēšanas procesu. Lai to veiktu, ir jāpārvalda saziņas process un jāprot novērtēt saziņas produkta, teksta, atbilstību dotajai situācijai un saziņas mērķim. Jāatzīmē, ka pie līdzīgiem ieteikumiem ir nonākusi Špona un Tomsons, proti ka jau skolā ir jāstimulē audzēkņus uzņemties atbildību par savu darbību. Studentiem ir jānodod iespēju veikt reālus paša izvēlētos uzdevumus un strādāt mazās grupās. (Špona, Tomsons 1996: 17) Pētījuma laikā izstrādātais rakstveida saziņas prasmju veidošanās modelis izšķir ne tikai teksta izveides prasmes, bet arī individuālās darbības un līdzaudžu sadarbības prasmes, kā arī pozitīvā pārdzīvojuma resp. apmierinājuma kritēriju rakstveida saziņas apguves pašvērtēšanai/vērtēšanai.

**Pētījuma ierobežojumi.** Pētījuma laikā netika izdalīti studenti, kuri vēlas un kuri nevēlas apgūt rakstveida saziņu kā procesu. Tā kā anketēšana notika anonīmi, tad nebija iespējams izsekot katra indivīda pašvērtējuma maiņai un salīdzināt šos datus ar docētāja vērtējumu.

Visumā pētījums apstiprināja, ka ir iespējams izveidot rakstveida saziņas prasmju veidošanās modeli. Modelis ir izstrādāts par pamatu ņemot pedagoģijas, psiholoģijas un filozofijas zinātnē aprobētās teorijas, pedagoģisko pieredzi un nākotnes perspektīvas. Modelis ir orientēts uz studenta personības attīstību rakstveida saziņas prasmju veidošanās laikā. Ar dažādām pētniecības metodēm tika pārbaudīta teorētiskā modeļa efektivitāte pedagoģiskajā praksē augstskolā. Pētījuma rezultāti pierādīja iepriekš izvirzīto hipotēzi. Jāpiebilst, ka rakstveida modeļa skaidrojumam un ar to saistītajiem rakstveida saziņas apguves līmeņiem, kā arī rakstveida saziņas apguves un teksta izveides adekvātuma pašvērtēšanas/vērtēšanas kritērijiem ir atvērts raksturs, tāpēc turpmāk ir iespējami padziļināti pētījumi rakstveida saziņas prasmju veidošanā.

Šajā darbā tika analizēta rakstveida saziņas būtība, rakstīšanas apguve, izstrādāts teorētiski pamatots un eksperimentāli pārbaudīts rakstveida saziņas prasmju

veidošanās modelis. Pētījuma laikā tika izstrādāti rakstveida saziņas prasmju veidošanās un teksta adekvātuma pašvērtēšanas/vērtēšanas pamatkritēriji. Tika analizēti eksperimentā iegūtie pirmdati un izvērtētas būtiskākās problēmas, ar kurām sastopas studenti, uzsākot studijas pēc procesa-orientētās pieejas.

#### **Turpmākie pētījumi** *pedagoģijā* varētu pievērsties

- ❖ didaktisko vingrinājumu un uzdevumu izstrādei, kas palīdzētu attīstīt sadarbības, pašvērtēšanas un vērtēšanas prasmes arī citās valodas prasmju apguves nodarbībās;
- ❖ saziņas un saziņas apguves būtiskāko barjeru detalizētākai izpētei un pedagoģiskajiem ieteikumiem to novēršanai ne tikai augstskolā, bet arī jau skolā;
- ❖ turpināt strādāt pie didaktisko vingrinājumu un uzdevumu izstrādes studentiem ar atšķirīgiem mācīšanās stiliem un motīviem rakstveida saziņas procesa apgūvē dažādās specialitātēs augstskolā
- ❖ mijšakarību meklēšanai starp līdzaudžu sadarbības un rakstītprasmi kvalitāti.

Savukārt *lingvistikā* būtu nepieciešama precīzāka dzimtās un SV dažādu tekstu izveides normu līdzību un atšķirību analīze, kas palīdzētu izveidot pedagoģiskos ieteikumus saziņas barjeru novēršanai studiju procesā.

## Aizstāvēšanai izvirzītās tēzes

1. **Rakstu valodas prasmju attīstības vispārpedagoģiskie principi** atbilstoši angļu valodas kultūrvidei:
  - 1.1. mācību satura un paraugtekstu atbilstību nosaka mērķa valodas **sociokultūrvidē**;
  - 1.2. **dabاتبilstības principu** konkretizē studenta rakstveida saziņas prasmju organizēta apguve atbilstoši iegūstamās izglītības līmenim;
  - 1.3. **darbības principu** realizē studenta patstāvība rakstveida saziņas prasmju apguvē un studenta saskaņotā sadarbība divos līmeņos.
2. Rakstveida saziņas prasmju veidošanās sadarbībā aptver **divu līmeņu konstruktīvu un mērķtiecīgu sadarbību**, kuras būtība ir:
  - 2.1. saskarsme **students-līdzaudži** rakstveida saziņas prasmju apguvē, pamatojoties uz sadarbību teksta dekodēšanā un novērtēšanā;
  - 2.2. saskarsme **students-docētājs** veicina studenta patstāvību rakstveida saziņas apguvē sadarbībā uz līdztiesības pamata, mērķtiecīgi veicinot studenta patstāvību rakstveida saziņā.
3. Rakstveida saziņas prasmju veidošanās **modeļa būtību izsaka**:
  - 3.1. studentu mērķu un motīvu tuvināšanās vienotībā ar saziņas un saziņas apguves barjeru pārvarēšanu nostiprina pozitīvu attieksmi pret ilgstošu rakstītprasmju veidošanos;
  - 3.2. rakstveida saziņas apguves prasmes iedalāmas *trīs pamatlīmeņos*: zems (t.i. nav patstāvīgs), vidējs (t.i. daļēji patstāvīgs) un augsts (t.i. patstāvīgs). Dzīves laikā rakstveida saziņas prasmes varētu tikt attīstītas līdz eksperta līmenim.
4. Rakstveida saziņas prasmju veidošanās **četri pašvērtēšanas/vērtēšanas pamatkritēriji**:
  - 4.1. patstāvība saziņas apguvē (individuāla darbība);
  - 4.2. sadarbība ar līdzaudzi;
  - 4.3. apmierinātība ar rakstveida saziņas procesa apguvi;
  - 4.4. patstāvība teksta izveidē.  
*Adekvāta teksta izveidi pašvērtē/vērtē, izmantojot četrus pamatkritērijus:*
    - 4.4.1. prasme atlasīt informāciju atbilstoši saziņas mērķim un situācijai;

- 4.4.2. prasme strukturēt informāciju atbilstoši saziņas mērķim, situācijai un SV kultūras normām;
- 4.4.3. prasme izvēlēties efektīvus valodas līdzekļus mērķa īstenošanā attiecīgā kultūrvidē;
- 4.4.4. teksta izveides kultūras (interpunkcija, ortogrāfija, noformējums) apguve.

## IZMANTOTĀS LITERATŪRAS SARAKSTS

- 1) Aistars E. Latviešu domraksts: Domrakstu mācīšanas principi un prakse. – Rīga: Valters un Rapa, 1937. – 57 lpp.
- 2) Albrehta Dz. Pētīšanas metodes pedagoģijā. – Rīga: Mācību grāmata, 1998. – 104 lpp.
- 3) Anspaks J. Skolēnu pašizglītības organizēšana. Palīgmateriāls lektoriem. – Rīga: LPSR Zinību biedrība, 1973. – 25 lpp.
- 4) Anševics E. 5 par domrakstu! Šis tas par to, kā raksta labu domrakstu. – Rīga: Valters un Rapa, 1932. – 32 lpp.
- 5) Anševics E. Domrakstu materiāli: Konspekti, plāni, temati: ģimnāzijām un pašmācībai. – Rīga: Valters un Rapa, 1933. – 35 lpp.
- 6) Anševics E. Sacerējumu plāni: Plānu izstrādāšanas paņēmieni un paraugi. – Rīga: Burtnieks, 1930. – 24 lpp.
- 7) Barts R. Lekcija. // Kentauris XXI. – Nr 3, 1992. – 62.-73.lpp.
- 8) Domraksts latviešu valodā un literatūrā. – ISEC vēstis. -- No3, feb. 2000. – 6.lpp.
- 9) Edeirs Dž. Efektīva komunikācija. Vissvarīgākā vadības mākslas metode. – Rīga: Asja, 1999. – 259 lpp.
- 10) Farneste<sup>1</sup> M. Academic writing as a basis for written translation. // The Second Riga Symposium on Pragmatic Aspects of Translation. – Rīga: Latvijas Universitāte un Johannes Gutenberg-Universität Mainz/Germersheim, 1999. – pp.87-92.
- 11) Farneste<sup>2</sup> M. Komunikatīvā pieeja valodas apgūvē. // Personības attīstība. Skolēnu un studentu personības veidošanās mācību un audzināšanas procesā. – Rīga: Izglītības solī, 1999. – 6.-10. lpp.
- 12) Freidenfelds I. Mācību individualizācija. // Freidenfelds I., Ūsiņš V. Mācību procesa pilnveide skolā. – Rīga: Zvaigzne, 1985. – 125.-139.lpp.
- 13) Freidenfelds I. Skolēnu rakstu valodas attīstības analīze. – Rīga: Zvaigzne, 1976. – 152lpp.
- 14) Freimane I. Valodas kultūra teorētiskā skatījumā. – Rīga: Zvaigzne, 1993. – 469 lpp.
- 15) Gadamers H.G. Patiesība un metode. – Rīga: Jumava, 1999. – 508 lpp.
- 16) Gadamers H.G. Spēle kā ontoloģijas eksplikācijas vadmotīvs.// Kentauris XXI. – Nr 7, 1994. – 36.-54.lpp.
- 17) Gaile M., Grase H., Niedra V. Rakstu darbu metodika. – Rīga: LVI, 1961. – 143 lpp.
- 18) Gaišs I. Problēmiskās mācīšanas elementu izmantošana stundā. // Pedagoģiskā doma Latvijā no 1940.gada līdz mūsu dienām. – Rīga: Puse, 1998. – 259.-260.lpp.
- 19) Garleja R. Grupu sociālā psiholoģija. – Rīga: LU, 1991. – 121 lpp.
- 20) Gudjons, H. Pedagoģijas atziņas. – Rīga: Zvaigzne ABC, 1998. – 394 lpp.
- 21) Humbolts, V. Izlase: Fragmenti no valodniecības darbiem. – Rīga: Zvaigzne, 1985. – 113 lpp.
- 22) Kārklis R. Sacerējumi – psihiskās darbības aktivizētāji. – Rīga: Zvaigzne, 1976. – 94lpp.
- 23) Karpova Ā. Personība un individuālais stils. Monogrāfija. – Rīga: LU, 1994. – 291 lpp.
- 24) Karpova Ā. Personība. Teorijas un to radītāji. – Rīga: Zvaigzne ABC, 1998. – 223 lpp.
- 25) Karpova Ā., Plotnieks I. Personība un saskarsme. – Rīga: LVU, 1984. – 94 lpp.
- 26) Kļaviņa S. Valoda kā sistēma. – Rīga: LVU, 1983. – 40 lpp.



- 27) Koemetss E., Tamma L., Elango A., Indre K. Psiholoģijas un pedagoģijas pamati. – Rīga: Zvaigzne, 1984. – 158 lpp.
- 28) Koķe T. Pieaugušo izglītības attīstība: raksturīgākās iezīmes. – Rīga: Mācību apgāds, 1999. – 102 lpp.
- 29) Kovaļovs A. Personības psiholoģija. – Rīga: Zvaigzne, 1967. – 240 lpp.
- 30) Kramiņa I. Linguo-Didactic Theories Underlying Multi-Purpose Language Acquisition. Monograph. Berdichevski A. (ed.) – Rīga: University of Latvia, 2000. – 224 pages.
- 31) Kūle M., Kūlis R. Filosofija. – Rīga: Zvaigzne ABC, 1998, 3. izd. – 656 lpp.
- 32) Kūlis R. National Identity and the Possibility of Intercultural Dialogue. // Humanities and Social Sciences. Latvia. The Fates of Latvians. – 3 (4). – Rīga: University of Latvia, 1994. – 16. -30. lpp.
- 33) Lāce R. Latviešu valoda 10.-12. klasei. – Rīga: Zvaigzne ABC, 1995. – 231 lpp.
- 34) Lasmanis A. Datu ieguves, apstrādes un analīzes metodes pedagoģijas un psiholoģijas pētījumos. – Rīga: Mācību apgāds NT, 1999. – 190 lpp.
- 35) Lasmanis A. Matemātiskās statistikas metodes pedagoģijas un psiholoģijas pētījumos. – Rīga: P&K, 1999. – 40. lpp.
- 36) Lapiņa L., Rudiņa V. Apgūsim demokrātiju. Skolotāja dienasgrāmata: interaktīvās mācīšanas metodes. – Rīga: Zvaigzne, 1997. – 136 lpp.
- 37) Latīņu-latviešu valodas vārdnīca. – Rīga: Zvaigzne, 1994. – 519 lpp.
- 38) Laure A. Radošie rakstu darbi latviešu valodā 4. -8. klasei. – Rīga: Zvaigzne, 1975. – 128 lpp.
- 39) Levi V. Nestandarta bērns. – Rīga: Zvaigzne, 1989. – 254 lpp.
- 40) Lomba K. Par valodām man nāk prātā ... – Rīga: Zvaigzne, 1990. – 183 lpp.
- 41) Lubāniete Z. Rekomendācijas latviešu valodas mācīšanas efektivitātes celšanai 1.-3. klasē. – Rīga: LVU, 1977. – 52 lpp.
- 42) Meikšāne Dz. Psiholoģija mums pašiem. – Rīga: RaKa, 1998. – 166 lpp.
- 43) Miķelsons R. Nesekmības cēloņi un to novēršana. // Pedagoģiskā doma Latvijā no 1940. gada līdz mūsu dienām. – Rīga: Puse, 1998. – 31. lpp.
- 44) Nesterovs O. Latviešu valodas mācīšanas metodika no 1. klases līdz 3. klasei. – Rīga: Zvaigzne, 1973. – 122 lpp.
- 45) Omārova S. Cilvēks runā ar Cilvēku. – Rīga: Kamene, 1998. – 121 lpp.
- 46) Pauliņš O. Skolēnu sacerējumu teorija un mācīšanas metodika. – Rīga: Zvaigzne, 1974. – 198 lpp.
- 47) Par skolēnu zināšanu vērtēšanu izlaiduma eksāmenos. Latvijas Republikas Izglītības ministrijas pavēle Nr. 139. // IM Vēstis. Latvijas Republikas Izglītības ministrijas oficiāls izdevums. – Nr. 4, aprīlis 9, 1992. – 1.-2. lpp.
- 48) Ptičkina Ā. Sacerējumi pamatskolā: Mācību līdzeklis. – Rīga: LVU, 1989. – 27 lpp.
- 49) Rozenbergs J. Latviešu valodas stilistika. – Rīga: Zvaigzne ABC, 1995. – 231 lpp.
- 50) Rozenbergs J. Teksts. // Cepītis L., Rozenbergs J., Valdmanis J. Latviešu valodas sintakse. – Rīga: Zvaigzne, 1989. – 142.- 224. lpp.
- 51) Rudzītis G. Gribas un rakstura veidošana mācību darbā un pašizglītībā. Mācību līdzeklis studentiem, jauniešiem pedagogiem un maģistrantiem. – 2. izd. – Jelgava: LLU, 1997. – 31 lpp.
- 52) Servuta Ā. Vērtējuma un pašvērtējuma sakarības studiju procesā. Disertācija. – Rīga: LU, 1993. – 122 lpp.
- 53) Students J.A. Loģika: Ievads formālajā loģikā un metodoloģijā. – Rīga: Gulbis, 1931. – 162 lpp.
- 54) Students J.A. Vispārīgā pedagoģija. Zinātne un māksla sevis un citu audzināšanā. 1. daļa. – Rīga: RaKa, 1998. – 330 lpp.

- 55) Svence G. Attīstības psiholoģija. – Rīga: Zvaigzne ABC, 1999. – 159 lpp.
- 56) Špona A. Attieksmes būtība un līmeņi. // Pedagoģiskā doma Latvijā no 1940. gada līdz mūsu dienām. – Rīga: Puse, 1998. – 273. - 275.lpp.
- 57) Špona A., Tomsons V. Vērtē studenti. – Rīga, 1996. – 22. lpp.
- 58) Tunne I. Studējošās jaunatnes vērtību orientācija Latvijā. Disertācija. – Rīga: LU, 1997. – 143 lpp.
- 59) Ūsiņš V. Mācību procesa būtība un tā raksturs. // Freidenfelds I., Ūsiņš V. Mācību procesa pilnveide skolā. – Rīga: Zvaigzne, 1985. – 7. -24.lpp.
- 60) Ūsiņš V. Skolēnu izziņas darbības aktivizēšana. // Freidenfelds I., Ūsiņš V. Mācību procesa pilnveide skolā. – Rīga: Zvaigzne, 1985. – 62. -92.lpp.
- 61) Vorobjovs A. Psiholoģija. 4.burtnīca. – Rīga, 1994. – 107 lpp.
- 62) Vorobjovs A. Psiholoģija. Personība darbībā un saskarsmē. // Pedagoģiskā doma Latvijā no 1940. gada līdz mūsu dienām. – Rīga: Puse, 1998. – 303. -306.lpp.
- 63) Zelmenis V. Īss pedagoģijas kurss. – Rīga: Zvaigzne, 1991. – 214 lpp.
- 64) Zimmels G. Saskarsmes spēle. // Kentauris XXI. – Nr 7, 1994. – 84. -95.lpp.
- 65) Žogla I. Skolēna izziņas attieksme un tās veidošanās. Monogrāfija. – Rīga: LU, 1994. – 228 lpp.
- 66) Aitchinson J. Guide to Written English. – London: Cassell, 1996. – 287 pages.
- 67) Allwright R. Language learning through communicative practice. // The Communicative Approach to Language Teaching. Brumfit C. J., Johnson K. (eds). – 6<sup>th</sup> edit. – Oxford: Oxford University Press, 1987. – pp.167 –182.
- 68) Baack E. Portfolio development: an introduction. // English Teaching Forum. – 35/2, April, 1997. – pp.38-43.
- 69) Bachman L.F. Fundamental Considerations in Language Testing. – 2<sup>nd</sup> impression. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – 408 pages.
- 70) Badger R., White G. A process genre approach to teaching writing. // ELT Journal. – 54/2, April, 2000. – pp.153-160.
- 71) Barker L.L. Communication. – 4<sup>th</sup> edit. – Englewood Cliffs: Prentice-Hall Inc., 1987. – 436 pages.
- 72) Beaven M.H. Individualized goal setting, self-evaluation, and peer evaluation. // Evaluating Writing: Describing, Measuring, Judging. Cooper Ch.R., Odell L. (eds). – Buffalo: State University of New York, 1977. – pp.135-156.
- 73) Biaggini E.G. The Reading and Writing of English. – UK: Arrow Books, 1962. – 223 pages.
- 74) Blaxter L., Hughes Ch., Tight M. How to Research. – Buckingham: Open University Press, 1996. – 260 pages.
- 75) Bloor M. Academic writing in computer science: a comparison of genres. // Academic Writing. Intercultural and Textual Issues. Ventola E., Mauranen A. (eds). – Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 1996. – pp.59-87.
- 76) Bloor M., Bloor Th. Cultural expectations and socio-pragmatic failure in academic writing. // Adams P., Heaton B., Howarth P. Sociocultural Issues in English for Academic Purposes. BALEAP 1989 Conference Papers. – London and Basingstoke: Macmillan, 1991. – pp. 1-12.
- 77) Bowen J.D., Madsen H., Hilferty A. TESOL Techniques and Procedures. – Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1985. – 416 pages.
- 78) Brady L., Thaiss Ch. What student portfolios are teaching to us. // Process and Portfolios in Writing Instruction. Classroom Practices in Teaching English. Vol.26. Gill K. (ed.) and the Committee on Classroom Practices. – Illinois: NTCE, 1993. – pp.81-91.

- 79) Brittin N.A., Brittin R.L. *A Writing Apprenticeship*. – 5<sup>th</sup> edit. – New York: Holt, Rinehart and Winston, 1981. – 305 pages.
- 80) Brookes A., Grundy P. *Writing for Study Purposes*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 162 pages.
- 81) Brown G., Yule G. *Teaching the Spoken Language*. – 6<sup>th</sup> printing. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991. – 162 pages.
- 82) Brumfit Ch. *Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1984. – 166 pages.
- 83) Burns A. *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1999. – 259 pages.
- 84) Burns F. *Certificate English Composition*. – Glasgow and London: Collins, 1979. – 94 pages.
- 85) Byrne D. *Teaching Writing Skills*. – Harlow: Longman, 1991. – 154 pages.
- 86) Caulk N. Comparing teacher and student responses to written work. // *TESOL Quarterly*. – 28/1, Spring, 1994. – pp. 181-187.
- 87) Chamot A.U., O'Malley J.M. *The Calla Handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Approach*. – Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, 1994. – 340 pages.
- 88) Chamot A.U., O'Malley J.M. The cognitive academic language learning approach: a bridge to the mainstream. // *The Multicultural Classroom: Readings for Content-Area Teachers*. Richard-Amato P.A., Snow M.A. (eds). – Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, 1992 – pp.39-57.
- 89) Chenoweth N.A., Hayes J.R. Fluency in writing. Generating text in L1 and L2. // *Written Communication*. – 18/1, 2001. – pp.80-98.
- 90) Chomsky N. *Language and Problems of Knowledge*. – Cambridge (Massachusetts), London (England): MIT Press., 1996. – 205 pages.
- 91) Clyne M. Discourse structures and discourse expectations: implications for Anglo-German academic communication in English. // *Discourse Across Cultures. Strategies in World Englishes*. Smith L.E. (ed.) – New York et al: Prentice Hall, 1987. – pp.73-83.
- 92) *Common European Framework of reference for language learning and teaching. Draft 1 of a framework proposal*. – Strasbourg: Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe, Educational Committee, 1996. – 204 pages.
- 93) Connor U. Argumentative patterns in student essays: cross-cultural differences. // *Writing Across Languages: Analysis of L2 Texts*. Connor U., Kaplan R.B. (eds). – Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, 1987. – pp.57-71.
- 94) Connor U., Kaplan R.B. (eds) *Writing Across Languages: Analysis of L2 Texts*. – Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, 1987. – 202 pages
- 95) Connor U., McCagg P. A contrastive study of English prose paraphrases. // *Writing Across Languages: Analysis of L2 Texts*. Connor U., Kaplan R.B. (eds). – Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, 1987. – pp.73-86.
- 96) Cooper Ch.R. Holistic evaluation of writing. // *Evaluating Writing: Describing, Measuring, Judging*. Cooper Ch.R., Odell L. – Buffalo: State University of New York, 1977. – pp. 3-31.
- 97) Cooper Ch.R., Matsuhashi A.A. Theory of the writing process. // *The Psychology of Written Language Developmental and Educational Perspectives*. Martlew M. (ed.) – New York: Wiley, 1983. – pp.3 –41.
- 98) Crusius T.W. *A Teacher's Introduction to Philosophical Hermeneutics*. – Urbana, Illinois: NCTE, 1991. – 117 pages.

- 99) Cummins J. Language proficiency, bilingualism and academic achievement. // *The Multicultural Classroom: Readings for Content-Area Teachers*. Richard-Amato P.A., Snow M.A. (eds). – Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, 1992. – pp.16-26.
- 100) Dawe Ch.W., Dornan E.A. *One to One. Resources for Conference-Centered Writing*. – Boston, Toronto: Little, Brown and Company, 1984. – 374 pages.
- 101) Dewey J. *How We Think*. – Boston: D.C.Heath and Company, 1933. – 301 pages.
- 102) Dixon D. Teaching composition to large classes. // *English Teaching Forum*. – 24/3, 1986. – pp. 2-5, 10
- 103) Ede L. *Work in Progress. A Guide to Writing and Revising*. – New York: StMartin's Press, 1989. – 249 pages.
- 104) Elbow P. A method for teaching writing. // *Ideas for English 101 Teaching Writing in College. Articles from March 1967 to January 1975*, Ohmann R., Coley W.B. (eds) – Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English, 1975. – pp.19-29.
- 105) Ellis R. The empirical evaluation of language teaching materials. // *ELT Journal*. – 51 /1, 1997. – pp. 36-42 .
- 106) Ellis R. *Understanding Second Language Acquisition*. – Oxford: Oxford University Press, 1985. – 327 pages.
- 107) Erikson E.H. *Childhood and Society*. – London: Vintage, 1995. – 397 pages.
- 108) Flower L. *Problem Solving Strategies for Writing*. – 3<sup>rd</sup> edit. – Chicago, IL.: Harcourt Brace Jovanovich, 1989. – 294 pages.
- 109) Flower L. *The Construction of Negotiated Meaning. A Social Cognitive Theory of Writing*. – Southern Illinois University: Carbondale and Edwardsville, 1994. – 335 pages.
- 110) Fulcher G. Writing in the classroom. // *Modern English Teacher*. – 5/3, July, 1996.– pp. 45-48.
- 111) Gallehr D.R. Portfolio assessment in the college writing classroom. // *Process and Portfolios in Writing Instruction. Classroom Practices in Teaching English*, Vol. 26. Gill K. (ed.) and the Committee on Classroom Practices. – Illinois: NTCE, 1993. – pp.75-80.
- 112) Galperin I.R. *Stylistics*. – Moscow: Higher School, 1977. – 332 pages.
- 113) Gibson T. J., Chandler L.A. *Educational Psychology. Mastering Principles and Applications*. Boston: Ally and Bacon, 1988. – 534 pages.
- 114) Gronlund N.E. *Measurement and Evaluation in Teaching*. – 2<sup>nd</sup> edit. – New York: Macmillan, 1971. – 545 pages.
- 115) Halliday M.A.K. *Spoken and Written Language*. – 2<sup>nd</sup> edit. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – 107 pages.
- 116) Hamp-Lyons L., Condon W. Questioning assumptions about portfolio-based assessment. // *College Composition and Communication*. – 44/2, May, 1993. – pp.176-190.
- 117) Hamp-Lyons L., Heasley B. *Study Writing. A Course in Written English for Academic and Professional Purposes*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990.– 168 pages.
- 118) Harmer J. *The Practice of English Language Teaching*. – Harlow: Longman, 1991.– 296 pages.
- 119) Heaton J.B. *Writing English Language Tests*. – Harlow: Longman, 1988. – 192pages.

- 120) Hedge T. Writing. Resource book for teachers. – Oxford: Oxford University Press, 1997. – 168 pages.
- 121) Howatt A.P.R. A History of English Language Teaching. – Oxford: Oxford University Press, 1991. – 394 pages.
- 122) Hull G. The editing process in writing: a performance study of more skilled and less skilled college writers. // *Research in Teaching of English*. – 21/1, Feb., 1987.– pp.8-29.
- 123) Ivancevich J.M., Matteson M.T. Organizational Behavior and Management. – 2<sup>nd</sup> edit. – Homewood, IL: IRWIN, 1990. – 676 pages.
- 124) James C. Contrastive Analysis. – Harlow: Longman, 1993. – 209 pages.
- 125) James W. Psychology: Briefer Course. – New York: Collier Books, 1962. – 476 pages.
- 126) Jenkins J. Native speaker, nonnative speaker and English as a foreign language: time for a change. // *IATEFL Newsletter*. – Issue No 131, May, 1996. – pp. 10-11.
- 127) Jones N.B. Comments on Tony Silva's on the ethical treatment of ESL writers. A defense of using themes and topics to teach ESL/EFL writing. // *TESOL Quarterly*. – 32: 2, 1998. – pp. 338-341.
- 128) Jordan R.R. Academic Writing Course. – UK Collins ELT, 1990. – 144 pages.
- 129) Kaplan R.B. Contrastive rhetoric and second language learning: notes toward a theory of contrastive rhetoric. // *Writing Across Languages and Cultures. Issues in Contrastive Rhetoric. Written Communication Annual. An International Survey of Research and Theory*. Purves A.C. (ed.) – Vol.2. Newbury Park, California: SAGE Publications, 1988. – pp. 275-304.
- 130) Kaplan R.B. Cultural thought patterns in intercultural education. // *Language Learning*. – Vol. 16, 1966. – pp.1-20.
- 131) Kaplan R.B. Cultural thought patterns revisited. // *Writing Across Languages: Analysis of L2 Texts*. Connor U., Kaplan R.B. (eds). – Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, 1987. – pp.9-21.
- 132) Kádár-Fülop J. Culture, writing, and curriculum. // *Writing Across Languages and Cultures. Issues in Contrastive Rhetoric. Written Communication Annual. An International Survey of Research and Theory*. Purves A.C. (ed.) – Vol.2. Newbury Park, California: SAGE Publications, 1988. – pp. 25-50.
- 133) Kelly G.A. A brief introduction to personal construct theory. // *Perspectives in Personal Construct Theory*. Bannister D. (ed.) – London and New York: Academic Press, 1970. – pp.1-29.
- 134) Kelly L. Toward competence and creativity in an open class. // *Ideas for English 101. Teaching Writing in College. Articles from March 1967 to January 1975*, Ohmann R., Coley W.B. (eds) Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English, 1975. – pp. 2-18.
- 135) Kohonen V. Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. // Nunan D. *Collaborative language and Teaching*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1992. – pp.14-39.
- 136) Kontra E.H. Reflections on the purpose of methodology training. // *ELT Journal*. – 51/3, July, 1997. – pp.242-249.
- 137) Kramsch C. Language and Culture. Oxford Introductions to Language Study. Widdowson H.G. (ed.) – Oxford: Oxford University Press, 1998. – 134 pages.
- 138) Krashen S. Language Acquisition and Language Education. – Hemel Hempstead: Prentice Hall, 1989. – 146 pages.
- 139) Laane M.A. Rhetorical and cultural differences in Academic Writing. An Estonian experience. // *Proceedings of International Advanced Writing Conference*.

- Laane M.A. (ed.) – Tallinn Technical University: Language Centre, 1997. – pp. 57-63.
- 140) Lanno J. M. *The Writing Process: A Concise Rhetoric*. – Southeastern Massachusetts University: Little, Brown and Company, 1983.
- 141) Lantolf J.P., Aljaafreh A. L2 learning in the zone of proximal development: A revolutionary experience. // *International Journal of Educational Research*. – 23/7, 1996. – pp. 51-64.
- 142) Lauer J.M., Asher J.W. *Composition Research*. – New York, Oxford: Oxford University Press, 1988. – 302 pages.
- 143) *Learning to Write: First Language/Second Language*. Freedman A., Pringle I., Yalden J. (eds). – Harlow: Longman, 1993. – 295 pages.
- 144) Lengo N. What's an error? // *English Teaching Forum*. – 33/3, July, 1995. – pp. 20-24.
- 145) Levin G. *Short Essays*. – Orlando, Florida: Harcourt Brace Jovanovich, 1989. – 493 pages.
- 146) Linell P. *Written Language Bias in Linguistics*. <http://eserver.org/langs/linell/>
- 147) Littlewood W. *Foreign and Second Language Learning. Language acquisition research and its implications for the classroom*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991. – 154 pages
- 148) Lloyd-Jones R. Primary Trait Scoring. // *Evaluating Writing: Describing, Measuring, Judging*. Cooper Ch.R., Odell L. (eds). – Buffalo: State University of New York, 1977. – pp.33-66.
- 149) Lloyd-Jones R. Tests of writing ability. // *Teaching Composition. 12 Bibliographical Essays*. Tate G.(ed.) – Texas Christian University Press: Fort Worth, 1987. – pp. 155-176.
- 150) Martlew M. Problems and difficulties: cognitive and communicative aspects of writing. // *The Psychology of Written Language Developmental and Educational Perspectives*. Martlew M. (ed.) – New York: Wiley, 1983. – pp.295-335.
- 151) Master P. Using models in EST. // *English Teacher Forum*. – 35/4 October, 1997. – pp.30-36.
- 152) McCarthy M. *Discourse Analysis for Language Teachers*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991. – pp.213.
- 153) Mendonça C.O., Johnson K.E. Peer review negotiations: revision activities in ESL writing instruction. // *TESOL Quarterly*. – 28/4, Winter, 1994. – pp.745-769.
- 154) Mittan R. The peer review process: harnessing students' communicative power. // *Richness in Writing. Empowering ESL Students*. Johnson D.M., Roen D.H. (eds). – New York and London: Longman, 1989. – pp.207-219.
- 155) Morrow K. Communicative language testing: revolution or evolution. // *The Communicative Approach to Language Teaching*. Brumfit. C. J., Johnson K. (eds). – 6<sup>th</sup>edit. – Oxford: Oxford University Press, 1987. – pp. 143 –157.
- 156) Muncie J. Using written teacher feedback in EFL composition classes. // *ELT Journal*. – 54/1, Jan., 2000. – pp.47-53.
- 157) Nazer L. The influence of the first language on the second-language writing. // *Modern English Teacher*. – 5/3, July, 1996. – pp.50-51.
- 158) Nunan D. *Language Teaching Methodology. A Textbook for Teachers*. – Phoenix ELT, 1995. – 264 pages.
- 159) Nuttall Ch. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. – Heinemann, 1982. – 233 pages.
- 160) Oshima A., Hogue A. *Writing Academic English*. – California: Addison-Wesley, 1991. – 264 pages.

- 161) Palardy J.M. Theoretical underpinnings of portfolio assessment. // *Journal of instructional psychology*. – 21/1, 1994. – pp.90-93.
- 162) Pincas A. Learning to write essays: what lies behind competent essay writing. // *Modern English Teacher*. – 3/2, IV, 1994. – pp.31-37
- 163) Pincas A. *Teaching English Writing*. Essential Language Series. – London: Macmillan, 1982. – 136 pages.
- 164) Prodromou L. *Mixed Ability Classes*. MEP Monographs. Holden S. (ed.) – Macmillan Publishers, 1992. – 168 pages.
- 165) Project Year 12. Examination in English (Latvia). – Rīga: ISEC, Apgāds “SI”, 1995. – 53 pages.
- 166) Puhl C.A. Develop, not judge: continuous assessment in the ESL classroom. // *English Teaching Forum*. – 35/2, April, 1997. – pp.2-9.
- 167) Pulverness A. Cultural studies, British studies and EFL. // *Modern English Teacher*. – 4/2, April, 1995. – pp.7-11.
- 168) Raimes A. Why write? From purpose to pedagogy. // *English Teaching Forum*. – XXV/4, Oct., 1987. – pp.36-41, 55.
- 169) Reid J.M. *The Process of Composition*. – 2<sup>nd</sup> edit. – New Jersey: Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, 1988. – 236 pages.
- 170) Richards J. C., Rogers Th.S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. A description and analysis. – Cambridge: Cambridge University Press, 1986. – 171 pages.
- 171) Rogers C. R. *Freedom to Learn*. – Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company, 1969. – pp. 156-166.
- 172) Rogers C.R. Personal thoughts on teaching and learning. // *Interpersonal Dynamics: Essays and Readings on Human Interaction*. – Homewood, Ill.: Dorsey Press, 1964. – pp. 712-714
- 173) Sabaliauskiene R.M. Form or content? // *Proceedings of International Advanced Writing Conference*. Laane M.A. (ed.) – Tallinn Technical University: Language Centre, 1997. – pp.52-56.
- 174) Sandilands B. In defence of process. // *Practical English Teaching*. – June, 1991. – p. 6.
- 175) Santos M.G. Portfolio assessment and the role of learner reflection. // *English Teaching Forum*. – 35/2, April, 1997. – pp.10-14.
- 176) Sheils J. *Communication in the Modern Language Classroom*. – Council of Europe Press, 1993. – 309 pages.
- 177) Shrum J.L., Glisan E.W. *Teacher’s Handbook Contextualized language Instruction*. – Boston, Massachusetts: Heinle and Heinle Publishers, 1994. – 360 pages.
- 178) Singh R.K., De Sarkar M. Interactional process approach to teaching writing. // *English Teaching Forum*. – 32/4, Oct., 1994. – pp.18-23.
- 179) Skeham P. *Individual Differences in Second Language Learning*. – UK: Edward Arnold, 1991. – 168 pages.
- 180) Sorenson Sh. *Webster’s New World Student Writing Handbook*. – 2<sup>nd</sup> edit. USA: Macmillan, 1992. – 591 pages.
- 181) Spence J.T., Cotton J.W., Underwood B.J., Duncan C.P. *Elementary Statistics*. – New Jersey: Prentice Hall, 1990. – 391 pages.
- 182) Sprinthall N.A., Sprinthall R.C. *Educational Psychology. A Developmental Approach*. – New York: Mc Graw-Hill, 1990. – 668 pages.

- 183) Squire J. R. Composing and comprehending: two sides of the same basic process. // *Composing and Comprehending*. Jensen J.M. (ed.) – Urbana, Illinois: NCRE, ERIC, 1984. – pp. 23-31.
- 184) Stevik E. W. *Humanism in Language Teaching*. – Oxford: Oxford University Press, 1991. – 162 pages.
- 185) Stewart M., Zimmer K. *College English and Communication*. – 4<sup>th</sup> edit. – New York: Gregg Division McGraw-Hill, 1982. – 584 pages.
- 186) Swales J.M. *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Long M.H., Richards J.C. (eds). – Cambridge: Cambridge University Press, 1991. – 260 pages.
- 187) Tribble C. *Writing*. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – 172 pages.
- 188) Ur P. *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1996. – 375 pages.
- 189) Vachek J. *Written Language. General Problems and Problems of English*. – The Hague, Paris: Mouton, 1973. – 80 pages.
- 190) Van Dijk T.A. (ed.) *Discourse as Structure and Process*. – Vol.1, Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1997. – 356 pages.
- 191) Van EK J.A. *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools (for the Council of Europe)*. – Harlow: Longman, 1977. – 165 pages.
- 192) Vähäpassi A. The problem of selection of writing tasks in cross-cultural study. // *Writing Across Languages and Cultures. Issues in Contrastive Rhetoric. Written Communication Annual. An International Survey of Research and Theory*. Purves A.C. (ed.) – Vol.2. Newbury Park, California: SAGE Publications, 1988. – pp. 51-78.
- 193) Villiamil O.S., DE Guerrero M.C.M. Assessing the impact of peer revision on L2 writing. // *Applied Linguistics*. –19/4, 1998. – pp. 491-514.
- 194) Wagner K., Magistrale T. *Writing Across Culture. An Introduction to Study Abroad and the Writing Process*. – New York: Peter Lang, 1995. – 154 pages.
- 195) Walshe R.D. *Better Writing, Clearer Thinking!* – Australia: Longman, 1979. – 96pages.
- 196) White R. A pedagogy of writing. // *Proceedings of International Advanced Writing Conference*. Laane M.A. (ed.) – Tallinn Technical University: Language Centre, 1997.– pp.17-26.
- 197) White R. Joining the discourse community. // *Proceedings of International Advanced Writing Conference*. Laane M.A. (ed.) – Tallinn Technical University: Language Centre, 1997. – pp. 7-16.
- 198) White R., Arndt V. *Process Writing*. – Harlow: Longman, 1991. – 184 pages.
- 199) White R., McGovern D. *Writing. English for Academic Studies. Teacher's Book*. – Hemel Hempstead: Prentice Hall, 1995. – 73 pages.
- 200) White R.V. *Teaching Written English*. – Heinemann Educational Books, 1980.– 112 pages.
- 201) Widdowson H.G. Directions in the teaching of discourse. // *The Communicative Approach to Language Teaching*. Brumfit C.J., Johnson K. (eds).– 6<sup>th</sup> edit. – Oxford: Oxford UP, 1987. – pp.49-60.
- 202) Widdowson H.G. New starts and different kinds of failure. // *Learning to Write: First Language/Second Language*. Freedman A., Pringle I., Yalden J. (eds).– Harlow: Longman, 1983. – pp. 34-47.
- 203) Widdowson H.G. *Teaching Language as Communication*. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – 168 pages.



- 204) Widdowson H.G. The teaching of English as communication. // The Communicative Approach to Language Teaching. Brumfit C.J., Johnson K. (eds). – 6<sup>th</sup> edit. – Oxford: Oxford University Press, 1987. – pp.117-121.
- 205) Wiggenshorn M. How to run an obstacle course: teaching composition, grade 10. // They Really Taught Us How to Write. Gender P.A., Harvey L.K., Lloyd D., Wages J.D. (eds) – USA: Council of Teachers of English, 1974. – pp.102-106.
- 206) Williams J.D. Preparing to Teach Writing. – New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah Publishers, 1996. – pp.255-299.
- 207) Williams M., Burden R.L. Psychology for Language Teachers. A Social Constructivist Approach. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997. – 240 pages.
- 208) Winkler V.M. The role of models in technical and scientific writing. // New Essays in Technical and Scientific Communication: Research, Theory, Practice. Baywood's Technical Communication Series. Gould J.R. (ed.) – Vol.2, Farmingdale, N.Y.: Baywood, 1983. – pp.111-122.
- 209) Zamel V. The composing processes of advanced ESL students: six case studies. // TESOL Quarterly. – 17/2, June, 1983. – pp.165-187.
- 210) Zoltán K. Audience and purpose in textbook writing tasks. // novELTy. –5 (4), 1998. – pp.71-81.
- 211) Абызов Ю. Деловой разговор – уже дело. // Слово в нашей речи: сборник статей. – 3-й вып. – Рига: Авотс, 1981. –125 с.
- 212) Бабанский Ю.К. Процесс обучения. // Педагогика. Под ред. Ю.К. Бабанского. – Москва: Просвещение, 1983. – 608 с.
- 213) Батищева И.Р. Проблемы билингвизма и построения письменного текста. // Психология билингвизма. Сборник научных трудов. – Выпуск 260. – Москва, 1986. – 79-87 с.
- 214) Божович Е.Д. Психологические особенности развития личности подростка. – Москва: Знание, 1979. – 40 с.
- 215) Брунер Дж. Процесс обучения. – Москва: изд. Академии педагогических наук РСФСР, 1962. – 84 с.
- 216) Брунер Дж. Психология познания. – Москва: Прогресс, 1977. – 412 с.
- 217) Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – Москва: изд. Академии педагогических наук РСФСР, 1956. –519 с.
- 218) Выготский Л.С. Педагогическая психология. – Москва: Педагогика, 1991. – 479 с.
- 219) Головановская М.К. Социолингвистическая адаптация как одна из постоянных характеристик любого текста. // Психолингвистические исследования: звук, слово, текст. – Калининский государственный университет, 1987. – 144-151 с.
- 220) Де Соссюр Ф. Заметки по общей лингвистике. – Москва: Прогресс, 1990. – 274с.
- 221) Дьюи Д. Психология познания. – Москва: Совершенство, 1997. – 204 с.
- 222) Ермолаева Е. Диалогический подход в современном школьном обучении: Работа на соискание степени доктора педагогики. – Рига: ЛУ, 1997. – 168 с.
- 223) Каракеев, П. О типологии коммуникации. // Знак и общение. Под ред. А.А. Брудный. – Фрунзе: Илим, 1974. – 28-43 с.
- 224) Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка. Под ред. Т.В. Булигина. –Москва: Наука, 1984. – 175 с.
- 225) Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения в 2 томах, том 1. – Москва: Педагогика, 1982. – 656 с.

- 226) Крижанская Ю.С., Третьяков В.П. Грамматика общения. – Ленинград: изд. Ленинградского университета, 1990. – 206 с.
- 227) Леонтьев А.А. Психология общения. – Москва: Смысл, 1997. – 365 с.
- 228) Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – Москва: Педагогика, 1981. – 186 с.
- 229) Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии. // Проблема общения в психологии. – Москва: Наука, 1981. – 3- 23 с.
- 230) Маслоу А.Г. Мотивация и личность. – Санкт-Петербург: ЕВРАЗИЯ, 1999. – 478 с.
- 231) Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. – Москва: Просвещение, 1977. – 240 с.
- 232) Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – Москва: Просвещение, 1991 – 222 с.
- 233) Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – Москва: Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.
- 234) Платонов К.К. О выдах словестного общения. // Знак и общение. Под ред. А.А. Брудный. – Фрунзе: Илим, 1974. – 7 -19 с.
- 235) Поршнев Б.Ф. Социальная психология и история. – 2ое изд. – Москва: Наука, 1979. – 232 с.
- 236) Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения – Москва: Педагогика, 1971. – 208 с.
- 237) Фаенова М.О. Обучение культуре общения на английском языке. –Москва: Высшая школа, 1991. –143 с.

# PIELIKUMI

47 pielikumos ir apkopotas anketas, pirm dati, apkopotie dati, refleksīvās vēstules docētājam, ilustrācijas un rakstu darbu labotāju (tai skaitā šī darba autores) korelācijas dati, kā arī zinātnisko referātu un publikāciju saraksts.

<b>Pielikumu</b>	<b>lpp.</b>
1. 1.anketa. Priekšzināšanas un prasmes rakstu valodā.....	154
2. 1.anketas absolūtie un relatīvie lielumi.....	155
3. 2.anketa. Darba saskarsmes stils (1.jaut.); mācīšanās stils (2.un 3.jaut.); pozitīvā pārdzīvojuma avoti (4.jaut.).....	156
4. 2.anketas absolūtie un relatīvie lielumi.....	157
5. 3.anketa. Līdzaudžu sadarbība (1.-4.jaut.); rakstu darbu aspektu vērtēšanas vieta (5.jaut.).....	160
6. 3.anketas absolūtie un relatīvie lielumi (1.-4.jaut.).....	161
7. 13.ilustrācija. Līdzaudžu sadarbība, 1.kursa beigās (3.anketas 1.-3.jautājums).	167
8. 14.ilustrācija. Līdzaudžu sadarbība, 2.kursa beigās (3.anketas 1.-3.jautājums).	168
9. 15.ilustrācija. Līdzaudžu sadarbība 1.kursa eksperimentālās grupās (3.anketas 1.-3.jautājums).....	169
10. 16.ilustrācija. Līdzaudžu sadarbība 2.kursa eksperimentālās grupās (3.anketas 1.-3.jautājums).....	170
11. 3.anketas absolūtie un relatīvie lielumi (5.jaut.).....	171
12. 17.ilustrācija. Domrakstu aspektu vērtēšanas svarīgums 1.kursa beigās (3.anketas 5.jautājums).....	176
13. 18.ilustrācija. Domrakstu aspektu vērtēšanas svarīgums 2.kursa beigās (3.anketas 5.jautājums).....	177
14. 19.ilustrācija. Domrakstu aspektu vērtēšanas svarīgums 1.kursā (3.anketas 5.jautājums).....	178
15. 20.ilustrācija. Domrakstu aspektu vērtēšanas svarīgums 2.kursā (3.anketas 5.jautājums).....	179
16. 1.refleksīvā vēstule. Studentu rakstveida saziņas apguves process.....	180
17. 1.refleksīvās vēstules absolūtie un relatīvie lielumi.....	181
18. 4.anketa. Rakstveida saziņas apguves procesa pašvērtēšana (1.kursā).....	184
19. 5.anketa. Rakstveida saziņas apguves kursa vērtēšana (1.kursā).....	185

20. 4. un 5. anketas absolūtie un relatīvie lielumi.....	186
21. 6. anketa. Rakstveida saziņas apguves procesa pašvērtēšana (2. kursā).....	187
22. 6. anketas absolūtie un relatīvie lielumi.....	188
23. 2. refleksīvā vēstule. Rakstveida saziņas procesa pašvērtējums (2. kursā).....	192
24. 2. refleksīvās vēstules absolūtie un relatīvie lielumi.....	193
25. 7. anketa. Neatkarības līmeņa pašvērtēšana.....	195
26. 7. anketas 1.-6. jautājuma absolūtie un relatīvie lielumi.....	196
27. 21. ilustrācija. Neatkarības līmeņa pašvērtēšana 1. kursā (7. anketa).....	199
28. 22. ilustrācija. Neatkarības līmeņa pašvērtēšana ak. g. beigās. (7. anketa).....	200
29. 7. anketas 7. jautājums. Problēmas rakstveida saziņas apguvē (absolūtie un relatīvie lielumi).....	201
30. 8. anketa. Līdzaudžu sadarbības pašvērtēšana.....	203
31. 8. anketas absolūtie un relatīvie lielumi.....	204
32. 23. ilustrācija. Līdzaudžu sadarbības pašvērtēšana ak. g. beigās (8. anketa).....	206
33. 9. anketa. Apmierinātība ar akadēmiskās rakstu valodas kursu.....	207
34. 9. anketas absolūtie un relatīvie lielumi.....	208
35. 24. ilustrācija. Apmierinātība ar progresu ak. g. beigās (9. anketa).....	210
36. Rakstu darbu vērtējums (absolūtie un relatīvie lielumi).....	211
37. Rakstu darbu variāciju rinda 1. kursā (absolūtie un relatīvie lielumi).....	215
38. Rakstu darbu variāciju rinda 2. kursā (absolūtie un relatīvie lielumi).....	216
39. 25. ilustrācija Rakstu darbu punktu relatīvais biežums 1. kursā.....	218
40. 26. ilustrācija Rakstu darbu punktu relatīvais biežums 2. kursā.....	219
41. 27. ilustrācija. Rakstu darbu vērtējums pa aspektiem 1. kursā.....	220
42. 28. ilustrācija. Rakstu darbu vērtējums pa aspektiem 2. kursā.....	221
43. 29. ilustrācija. Rakstu darbu vērtējumi pa aspektiem (salīdzinošie grafiki).....	222
44. Teksta adekvātuma pašvērtēšanas/vērtēšanas pamatkritēriju ticamības analīze.....	225
45. Rakstu darbu rezultātu novērtēšana.....	226
46. Rakstu darbu labotāju korelācija.....	238
47. Zinātnisko referātu un publikāciju saraksts.....	240

## Pielikumos lietotie apzīmējumi:

S – ak.g. sākumā

V – ak.g. vidū

B – ak.g. beigās

### 4.pielikumā :

1)patīk macīties:

- a) vienatnē;
- b) pāri ar līdzaudzi;
- c) trīs līdz četru cilvēku grupā;
- d) lielās grupās;

2)mācīšanās vieta:

- a) klasē/auditorijā;
- b) klasē/auditorijā un bibliotekā;
- c) klasē/auditorijā un mājās;
- d) mājās un bibliotekā;

3)mācīšanās veids, kam tiek dota priekšroka:

- a) klausīties un pierakstīt dzirdēto;
- b) lasīt un konspektēt;
- c) rakstīt un pārrakstīt;
- d) analizēt paraugtekstus;
- e) atdarināt paraugtekstus;
- f) apspriest rakstīšanas vadlīnijas;
- g) veikt vingrinājumus;
- h) strādāt ar dažādiem izziņas avotiem;

4)gūst gandarījumu, ja:

- a) rakstu darbus komentē līdzaudži;
- b) rakstu darbus komentē skolotājs/docētājs;
- c) rakstu darbus vērtē ar atzīmi;
- d) tiek sniegta informācija par progresu;
- e) tiek sniegta informācija par to, kas ir jāuzlabo;
- f) jūtaties pārliecinātāks par situācijām, kas agrāk bijušas sarežģītas.

# 1.pielikums. 1.anketa: Priekšzināšanas un prasmes rakstu valodā

## QUESTIONNAIRE 1

I We would appreciate if you chose to give the following information about yourself:

1. Name: ...../ if you decide to give it/
2. Age: ...../ if you decide to give it/
3. Tick /v/ the type of school you have attended:  
 a secondary school                       a technical school/college  
 a gymnasium                                       a university/an institute/ an academy  
 a specialised language school                      .....
4. Tick the basic language of instruction at school:  
 Latvian                                       another language  
 Russian

II We would appreciate if you could give the following information about your previous writing experience at school:

1. Tick the types of writing which were really taught at school  
 informal letters                                       essays about literature  
 formal letters                                       argumentative essays  
 CV     research papers  
 book reports                                       .....
2. Tick if you have been taught at school  
 to fill in an application form  
 to narrate /to tell a story about smth/  
 to describe a person/an object  
 to describe a place  
 to describe a process  
 to define  
 to classify  
 to argue /e.g. about advantages/disadvantages of smth/  
 to compare  
 to contrast  
 to describe causes  
 to describe effects  
 to summarize  
 to comment a partner's /or peer's work  
 .....
3. What are your expectancies/wishes from the university course of Advanced Writing in English?  
Please comment. (You can write in English, Latvian or Russian to answer this question.)

## 2.pielikums

**2.pielikums.1.anketas  
absolūtie un relatīvie lielumi  
(1997.-2001.ak.g., 204 repondentu atbildes)**

	1997./98.		1998./99.		2000./01.		1997.- 2001.	
	summa	procenti	summa	procenti	summa	procenti	summa	procenti
<b>Rakstu darba veids</b>								
1. Personiska vēstule	44	58,67	40	53,33	39	72,22	123	60,29
2. Oficiāla vēstule	28	37,33	33	44,00	30	55,56	91	44,61
3. CV	27	36,00	38	50,67	29	53,70	94	46,08
4. Referāts par grāmatu	27	36,00	32	42,67	22	40,74	81	39,71
5. Konspekts	24	32,00	49	65,33	35	64,81	108	52,94
6. Domraksts par literatūru	51	68,00	36	48,00	33	61,11	120	58,82
7. Argumentatīvs domraksts	19	25,33	21	28,00	12	22,22	52	25,49
8. Pētniecisks darbs	11	14,67	5	6,67	12	22,22	28	13,73
<b>Uzdevuma veids</b>								
1. Aizpildīt anketas	16	21,33	33	44,00	27	50,00	76	37,25
2. Vēstīt, stāstīt	57	76,00	57	76,00	48	88,89	162	79,41
3. Aprakstīt personu	61	81,33	64	85,33	44	81,48	169	82,84
4. Aprakstīt vietu	52	69,33	53	70,67	43	79,63	148	72,55
5. Aprakstīt procesu	27	36,00	27	36,00	20	37,04	74	36,27
6. Definēt	17	22,67	15	20,00	10	18,52	42	20,59
7. Klasificēt	17	22,67	10	13,33	15	27,78	42	20,59
8. Argumentēt	42	56,00	40	53,33	41	75,93	123	60,29
9. Salīdzināt	55	73,33	52	69,33	41	75,93	148	72,55
10. Pretstāstīt	26	34,67	15	20,00	11	20,37	52	25,49
11. Aprakstīt cēloņus	23	30,67	21	28,00	21	38,89	65	31,86
12. Aprakstīt rezultātus	20	26,67	10	13,33	11	20,37	41	20,10
13. Konspektēt	33	44,00	31	41,33	35	64,81	99	48,53
14. Komentēt līdzaudžu darbus	27	36,00	26	34,67	30	55,56	83	40,69
<b>Respondentu skaits</b>	<b>75</b>		<b>75</b>		<b>54</b>		<b>204</b>	

**3.pielikums. 2.anketa: Darba saskarsmes stils. (1.jaut.)  
Mācīšanās stils. (2.un 3.jaut.) Pozitīva pārdzīvojuma avoti. (4.jaut.)**

**QUESTIONNAIRE 2**

**I We would appreciate if you chose to give the following information about yourself:**

1 Name ..... /if you decide to give it/

2 Year /Put a circle /O/ around your answer/:

1st /2nd /3rd /4th /5th

3 Department:

Day / Night / Open University

**II We would appreciate if you could give the following information about your learning preferences. /Put a circle around your answer./**

1 In class do you like learning

a/ individually? Yes / No

b/ in pairs? Yes /No

c/ in groups of three /four? Yes /No

d/ in a large group? Yes /No

2 Do you want to

a/ spend all your learning time in the classroom? Yes /No

or...

b/ spend some time in the classroom and some time in libraries? Yes /No

c/ spend some time in the classroom and some time at home? Yes /No

d/ spend the biggest part of learning time at home and libraries? Yes /No

e/ .....

3 Do you like learning

a/ by listening and taking notes? Yes/No

b/ by reading and taking notes? Yes/No

c/ by writing and rewriting? Yes/No

d/ by discussing model texts? Yes/No

e/ by imitating model texts? Yes/No

f/ by discussing the basic guidelines of written discourse? Yes/No

g/ by doing exercises? Yes/No

h/ by working with dictionaries, grammar books and other sources? Yes/No

i/ .....

4 Do you get a sense of satisfaction from

a/ having your work commented by a peer/partner? Yes/No

b/ having your work commented by the teacher? Yes/No

c/ having your work graded? Yes/No

d/ being told that you have made progress? Yes/No

e/ being told what you should improve? Yes/No

f/ feeling more confident in situations that you found difficult before? Yes/No



4.pielikums. 2.anketas absolūtie un relatīvie lielumi  
(1998.gads, 131 respondenta atbildes)

respondents	1.patik mācīties			2.mācīšanās vieta				3.mācīšanās veids								4.gūst gandarījumu					
	ind.	2g.	3-4g liel	1k.	2k/b	3k/m	4m/b	1kl.	2l	3r	4d	5m	6va	7vi	8a	1vk	2mk	3a	4p	5u	6d
1998. gada maijs																					
1.kurss																					
D I b	1	1					1								1						1
	2	1	1		1		1		1			1				1			1		1
	3	1	1	1		1	1	1	1					1	1	1	1	1	1	1	1
	4		1	1		1	1		1		1			1	1			1	1	1	1
	5	1		1		1	1		1		1			1	1			1	1	1	1
	6	1	1	1		1	1	1	1	1	1			1	1	1		1	1	1	1
	7	1	1	1		1	1	1	1					1					1	1	1
	8	1	1			1	1	1	1					1	1	1		1	1	1	1
	9	1	1	1		1		1	1	1	1			1	1	1		1	1	1	1
	10	1	1	1	1		1	1	1		1			1				1		1	1
V I a	11	1			1									1						1	
	12		1		1			1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1
	13		1	1		1		1	1		1			1	1	1			1	1	1
	14	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1			1	1	1
	15		1	1		1		1	1		1	1	1	1	1	1			1	1	1
	16	1	1	1		1			1					1	1			1	1	1	1
V I i	17	1	1	1	1	1	1		1		1	1	1	1	1	1		1	1	1	1
	18	1	1			1	1				1	1	1	1	1	1		1	1	1	1
	19	1			1	1	1	1			1	1	1								
	20		1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	21	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	22	1		1		1		1	1		1			1				1	1	1	1
	23	1	1	1		1				1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1
	24			1		1		1	1		1	1	1	1					1	1	1
V I g	25	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	26		1	1		1		1	1		1	1	1	1	1	1			1	1	1
	27		1	1	1			1		1	1	1	1	1	1			1	1	1	1
	28		1			1		1	1			1	1	1	1	1			1	1	1
	29		1			1		1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1
	30			1		1			1	1	1				1						
	31	1		1	1		1	1	1					1	1	1					1
	32		1	1		1						1	1	1		1			1	1	1
	33		1	1	1		1		1	1				1	1	1			1	1	1
	34		1	1		1	1	1	1					1	1	1			1	1	1
	35	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	36	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1
	37	1	1			1	1	1	1		1	1	1	1	1			1	1	1	1
	38	1	1	1		1	1		1		1	1	1	1	1	1			1	1	1
	39		1	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1
	40	1	1	1		1	1		1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1
	41	1	1		1	1	1	1	1					1	1	1	1	1	1	1	1
	42	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1
	43	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1				1	1	1
	44	1	1		1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	45	1	1	1		1	1		1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1
	46	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1
	47		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1
	48	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1
	49	1	1		1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1
	50	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2.kurss																					
D II zv	51		1	1	1		1			1	1			1		1	1	1	1	1	1
	52	1	1	1	1	1			1	1	1				1			1	1	1	1
V II h	53	1	1	1	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1
	54	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1
	55	1	1	1		1			1	1				1	1	1			1	1	1
	56			1		1			1	1				1	1	1			1	1	1
	57	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1
	58			1		1	1		1		1	1	1	1	1	1			1	1	1
	59	1	1	1		1		1			1			1					1	1	1
	60	1	1	1		1	1	1	1				1	1	1	1	1	1	1	1	1

## 4.pielikums

respondents	1. patik mācīties			2. mācīšanās vieta				3. mācīšanās veids								4. gūst gandarījumu						
	ind.	2g.	3-4g	liel	1k.	2k/b	3k/m	4m/b	1kl.	2l	3r	4d	5m	6va	7vi	8a	lvk	2mk	3a	4p	5u	6d
61		1	1			1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
62		1		1			1		1						1	1	1	1	1	1	1	1
63			1	1			1						1	1	1			1	1	1	1	1
64	1			1	1				1						1	1		1	1	1	1	1
65		1	1	1	1	1	1		1												1	1
66		1	1	1	1	1	1		1			1			1	1		1	1	1	1	1
V II g 67	1			1		1	1		1			1			1	1	1	1	1	1	1	1
68	1	1			1	1	1			1	1	1		1	1	1		1	1	1	1	1
69		1				1			1	1		1			1			1	1	1	1	1
70	1	1							1	1		1	1	1			1	1	1	1	1	1
71	1	1	1			1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
72	1	1	1	1	1	1	1		1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
73		1	1			1	1		1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
74		1	1			1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
75			1			1			1			1					1	1		1		
1998. gada septembris/oktobris																						
1.kurss																						
V I c 76	1	1	1			1			1		1			1	1		1	1	1	1	1	1
77	1	1	1			1	1		1	1	1	1		1	1		1	1	1	1	1	1
78		1	1				1		1		1	1		1	1			1	1	1	1	1
79	1	1			1	1			1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1
80	1	1			1	1			1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1
81	1	1	1			1	1		1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1
82	1	1				1	1	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
83	1	1	1		1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
84	1	1			1	1			1	1	1			1	1	1		1	1	1	1	1
85	1	1	1			1	1		1	1	1	1		1	1			1	1	1	1	1
86	1	1	1			1	1		1			1	1			1	1	1	1	1	1	1
87	1			1			1	1	1	1				1	1	1	1	1	1	1	1	1
88	1		1			1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
89		1	1	1		1	1					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
90		1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2.kurss																						
V II c 91		1	1			1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
92		1	1			1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
93	1	1	1			1	1		1	1		1		1	1			1	1	1	1	1
94	1	1	1			1	1		1	1	1	1		1	1			1	1	1	1	1
95	1	1	1			1	1		1	1	1	1		1	1			1	1	1	1	1
96		1	1			1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
97		1	1			1	1		1	1		1		1	1			1	1	1	1	1
V II 98	1		1			1	1		1	1		1	1	1	1			1	1	1	1	1
99		1	1			1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
100	1		1			1	1		1	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
101	1	1	1			1	1		1	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
102	1	1	1		1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
103	1	1	1			1	1		1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
104	1		1			1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
105		1	1	1		1	1	1	1	1				1	1	1	1	1	1	1	1	1
106	1		1			1	1		1	1				1	1	1	1	1	1	1	1	1
107	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1		1	1			1	1	1	1	1
108	1		1			1	1		1	1		1	1		1			1	1	1	1	1
109	1	1			1	1			1	1		1		1	1			1	1	1	1	1
110			1			1	1		1	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
V II h 111		1	1			1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
112	1		1	1		1	1		1	1		1	1	1	1			1	1	1	1	1
113		1	1			1	1		1	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
114		1	1			1	1		1	1	1	1		1	1			1	1	1	1	1
115		1	1			1	1		1	1	1	1		1	1			1	1	1	1	1
116		1	1	1		1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
117		1	1			1	1		1	1		1		1	1			1	1	1	1	1
118		1	1			1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
119	1	1				1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
120	1	1				1	1		1	1		1		1	1			1	1	1	1	1
121	1	1	1			1	1		1	1		1		1	1			1	1	1	1	1
122	1	1	1			1	1		1	1		1	1	1	1			1	1	1	1	1
V II j 121		1	1			1	1		1	1	1	1		1	1			1	1	1	1	1
122		1	1			1	1		1	1	1	1		1	1			1	1	1	1	1
123		1	1			1	1		1	1		1		1	1			1	1	1	1	1

## 4. pielikums

respondents	1. patik mācīties			2. mācīšanās vieta				3. mācīšanās veids								4. gūst gandarījumu						
	ind.	2g.	3-4g liel	1k.	2k/b	3k/m	4m/b	1kl.	2l	3r	4d	5m	6va	7vi	8a	1vk	2mk	3a	4p	5u	6d	
124		1	1			1	1			1	1	1			1	1			1	1		
125	1	1				1	1			1	1		1		1	1			1	1		1
126	1	1			1	1			1	1		1			1	1			1	1		1
127	1	1	1			1	1			1	1	1		1	1	1			1	1	1	1
128	1	1	1			1	1		1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1
129		1			1		1			1	1	1			1	1			1	1	1	1
130	1	1			1		1		1		1			1					1	1	1	1
131	1					1	1		1	1	1			1	1				1	1	1	1
Summa	81	105	91	32	46	78	106	15	79	107	53	87	44	76	98	83	63	110	80	113	109	111
Procenti	61,8	80,2	69,5	24,4	35,1	59,5	80,9	11,5	60,3	81,7	40,5	66,4	33,6	58,0	74,8	63,4	48,1	84,0	61,1	86,3	83,2	84,7

**5.pielikums. 3.anketa:**  
**Vienaudžu sadarbība (1.-4.jautājums)**  
**Rakstu darbu vērtēšanas vieta (5.jautājums)**

QUESTIONNAIRE 3

I. We would appreciate if you could give the following information about yourself.

1 What department student are you?

- 1st     2<sup>nd</sup>     3<sup>rd</sup>     4<sup>th</sup>     5<sup>th</sup>

2 What department student are you?

- Day                       Night                       Open University

II. We would appreciate if you could express your attitude towards peer feedback/partners commentaries.

1. Have your groupmates commented your works?

- always     often                       seldom                       no

2. Are your groupmate's commentaries necessary for you?

- a lot                       a little                       no                               never thought about it

3. Are your groupmate's commentaries useful?

- a lot                       a little                       no                               never thought about it

4. What types of commentaries would you like to receive?

- praising     suggesting     critical                       depending on the need

5. Give points 1-5 in the order of importance you want to be commented on more (e.g. 1 for the least important, but 5 for the most important).

- content  
 organization  
 vocabulary  
 grammar  
 mechanics (spelling, punctuation, presentation)

**6.pielikums. 3.anketas 1.-4.jautājuma absolūtie un relatīvie lielumi**  
(1997. -1999.ak.g.)

Respon- denti	1. jautājums				2. jautājums				3. jautājums				4. jautājums				
	biežums				nepieciešamība				noderīgums				vērtēšanas veids				
	vien- mēr	bieži	reti	nekad	ļoti	mazliet	nav	neesmu par to domājis	ļoti	mazliet	nav	neesmu par to domājis	slavē- jošs	ierosi- nošs	kri- tisks	atkarī- bā no vajadz.	
<b>1.kurss</b>																	
<b>Sākumā</b>																	
VIC	1			1		1				1				1			
	2		1			1				1				1		1	
	3		1				1				1					1	
	4				1		1				1			1	1		
	5				1		1				1			1	1		
	6			1			1				1				1		
	7		1				1			1				1			
	8		1				1			1				1			
	9		1				1			1						1	
	10			1			1				1			1	1		
	11				1		1				1			1			
	12			1			1				1			1		1	
	13				1	1				1			1	1	1		
	14			1			1				1					1	
	15				1	1				1						1	
<b>Summa</b>		0	4	5	6	7	8	0	0	7	8	0	0	1	11	5	6
<b>Procenti</b>		0,0	26,7	33,3	40,0	46,7	53,3	0,0	0,0	46,7	53,3	0,0	0,0	6,7	73,3	33,3	40,0
<b>Vidā</b>																	
VIC	1		1			1				1				1	1		
	2		1				1				1			1		1	
	3			1			1			1				1			
	4		1				1				1			1	1		
	5		1				1			1						1	
	6			1			1				1			1	1	1	
	7			1				1			1			1	1		
	8				1					1						1	
	9	1					1			1						1	1
	10		1					1			1			1			1
	11		1				1			1				1			
	12			1			1			1				1			
	13		1					1			1			1	1		
	14		1				1				1					1	
	15		1					1			1				1		
	16		1				1				1			1	1		
<b>Summa</b>		1	10	5	0	9	6	1	0	8	8	0	0	0	12	5	6
<b>Procenti</b>		6,3	62,5	31,3	0,0	56,3	37,5	6,3	0,0	50,0	50,0	0,0	0,0	0,0	75,0	31,3	37,5
<b>Beigās</b>																	
VIC	1		1			1				1				1			
	2	1				1				1				1			
	3	1				1				1				1	1		
	4	1				1				1				1			
	5	1				1					1			1			
	6	1					1				1			1			
	7	1				1				1						1	
	8		1			1				1						1	
	9	1				1				1				1			
	10	1				1				1				1			
	11		1			1					1			1	1		
	12	1					1				1			1			
	13	1					1				1			1			
<b>Summa</b>		10	3	0	0	10	3	0	0	8	5	0	0	0	11	2	2
<b>Procenti</b>		76,9	23,1	0,0	0,0	76,9	23,1	0,0	0,0	61,5	38,5	0,0	0,0	0,0	84,6	15,4	15,4
<b>2.kurss</b>																	
<b>Sākumā</b>																	
V I E	1				1		1				1						1
	2					1			1		1						1
	3		1			1				1				1			
	4				1		1				1			1			
	5			1			1			1				1			

## 6.pielikums

Respondenti	1. jautājums				2. jautājums				3. jautājums				4. jautājums				
	biežums				nepieciešamība				nodotgums				vērtēšanas veids				
	vienmēr	bieži	reti	nekad	ļoti	mazliet	nav	neesmu par to domājis	ļoti	mazliet	nav	neesmu par to domājis	slavējošs	ierosinošs	kritisks	atkarība no vajadz.	
	6		1			1				1						1	
	7	1			1				1							1	
	8			1				1	1							1	
	9	1				1				1						1	
	10		1		1				1						1		
	11		1					1				1				1	
	12			1				1		1				1			
V II H	13		1			1				1				1			
	14		1			1				1						1	
	15			1	1				1					1			
	16		1			1			1					1			
	17		1		1				1					1			
	18		1		1				1						1		
	19		1			1				1						1	
	20		1			1				1				1	1		
	21		1			1				1				1			
	22	1				1			1							1	
	23		1			1			1					1			
	24		1		1				1						1		
V II J	25		1		1				1					1	1		
	26			1				1				1				1	
	27			1				1				1				1	
	28			1		1					1			1			
	29		1			1				1						1	
	30			1				1				1				1	
	31			1				1		1					1		
	32			1				1	1					1			
	33			1				1	1					1			
	34		1			1				1				1			
	35		1			1						1		1			
	36		1			1				1						1	
Summa		0	4	19	13	8	18	0	10	15	15	1	5	0	17	6	15
Procenti		0,0	11,1	52,8	36,1	22,2	50,0	0,0	27,8	41,7	41,7	2,8	13,9	0,0	47,2	16,7	41,7
Vidā																	
V II E	1	1					1				1						1
	2		1			1					1				1		1
	3	1					1				1				1		
	4	1						1			1				1		
	5	1				1						1					1
	6	1				1				1					1		
	7	1				1				1					1		
	8	1				1				1						1	
	9		1				1				1						1
	10	1					1				1				1		
	11		1				1				1				1		
	12	1					1				1				1		
	13		1			1				1					1		
V II I	14		1			1				1					1	1	
	15	1				1				1							1
	16			1			1			1					1		
	17		1			1				1					1		
	18		1			1				1					1		
	19		1				1				1				1		
	20	1				1					1						1
	21	1					1				1				1		
	22	1				1					1				1		
	23		1				1				1				1		
	24		1				1				1				1		
V II H	25	1				1				1						1	
	26	1				1				1							1
	27		1			1				1					1		
	28	1				1				1					1	1	
	29		1				1			1							1
	30		1				1			1						1	
	31	1				1				1					1		

## 6.pielikums

Respondenti	1. jautājums				2. jautājums			3. jautājums			4. jautājums						
	biežums				nepieciešamība			noderīgums			vērtēšanas veids						
	vienmēr	bieži	reti	nekad	joti	mazliet	nav	neesmu par to domājis	joti	mazliet	nav	neesmu par to domājis	slavējošs	ierosinošs	kritisks	atkarībā no vajadz.	
	32		1			1				1						1	
	33	1				1				1					1		
	34		1				1			1					1		
V II J	35		1					1							1		
	36			1			1			1						1	
	37	1				1				1						1	
	38			1		1				1				1			
	39	1				1				1				1			
	40		1				1					1		1			
	41	1				1				1				1			
	42	1				1				1						1	
	43			1			1			1				1			
	44		1			1				1				1			
	45			1		1				1				1			
Summa		22	18	5	0	27	15	2	1	23	19	1	1	0	30	6	11
Procenti		48,9	40,0	11,1	0,0	60,0	33,3	4,4	2,2	51,1	42,2	2,2	2,2	0,0	66,7	13,3	24,4
Beigās																	
V II I	1	1				1				1					1	1	
	2	1					1			1							1
	3		1			1				1							1
	4		1				1			1				1			
	5	1					1			1				1	1		1
	6	1				1				1				1			
	7		1			1				1				1			
	8		1			1				1				1			
	9	1				1				1				1			
	10	1				1				1							1
	11	1				1				1				1			
V II H	12	1					1			1							1
	13	1					1			1							1
	14	1				1				1				1			1
	15	1				1				1				1			1
	16	1				1				1			1		1		
V II E	17	1					1				1						1
	18	1					1			1							1
	19	1						1			1						1
	20		1				1			1				1			
	21		1				1			1				1			
	22		1			1				1				1	1		1
	23		1				1			1				1	1		
	24		1			1				1				1			
	25	1					1			1				1			
	26	1					1			1				1			
	27	1					1			1				1			
V II J	28		1			1				1							1
	29		1			1				1				1			
	30		1			1				1				1			
	31	1				1				1				1			
	32	1				1				1				1			
	33	1					1			1				1			
	34		1			1				1				1			1
	35	1					1			1				1			
	36		1				1			1				1			1
	37				1				1	1							1
Summa		22	14	0	1	19	15	2	1	14	21	2	0	1	24	6	15
Procenti		59,5	37,8	0,0	2,7	51,4	40,5	5,4	2,7	37,8	56,8	5,4	0,0	2,7	64,9	16,2	40,5
Salīdzinošie dati (1. kursa beigās)																	
Eksperimentālās grupas																	
V I J	1		1			1				1							1
	2			1			1			1				1			
	3			1		1				1				1			
	4	1				1				1				1		1	
	5			1					1	1							1
	6			1			1					1		1			
	7			1			1				1			1			

## 6.pielikums

Respondenti	1. jautājums				2. jautājums			3. jautājums			4. jautājums					
	biežums				nepieciešamība			noderīgums			vērtēšanas veids					
	vienmēr	bieži	reti	nekad	ļoti	mazliet	nav	neesmu par to domājis	ļoti	mazliet	nav	neesmu par to domājis	slavējošs	ierosiņošs	kritisks	atkarībā no vajadz.
	8		1				1			1						1
V I F/G	9	1				1				1						1
	10	1				1				1				1		
	11	1			1				1					1		
	12	1			1				1					1		
	13	1			1				1						1	
	14	1				1				1						
	15	1			1				1					1		
	16	1			1				1	1						1
	17	1			1				1							1
	18	1			1				1					1		1
	19	1					1		1							1
	20	1			1				1					1		1
	21	1				1				1				1		
	22	1			1				1					1		
	23	1				1			1					1		1
	24	1			1				1					1		1
	25	1				1			1							1
	26	1			1				1					1		
	27	1				1				1				1		
	28	1			1				1				1	1		1
	29	1				1			1				1			
	30	1			1				1					1		
	31	1			1				1					1		
	32	1			1				1					1		
	33	1				1				1						1
	34	1					1			1				1		
Summa	9	19	6	0	18	12	3	1	17	16	0	1	2	21	10	7
Procenti	26,5	55,9	17,6	0,0	52,9	35,3	8,8	2,9	50,0	47,1	0,0	2,9	5,9	61,8	29,4	20,6
<b>Kontroles grupas</b>																
V I I C	1	1				1			1					1		
	2		1			1			1					1		
	3		1			1			1					1		
	4		1			1			1							1
	5		1			1						1				1
	6		1			1				1						1
	7		1			1			1							1
V I I E	8			1		1				1						1
	9			1				1		1						1
	10	1			1				1					1		
	11			1		1				1				1		
	12		1			1			1					1		
	13		1			1			1							1
	14	1			1				1							1
	15			1				1	1							1
	16	1				1			1							1
	17		1		1				1							1
	18		1					1				1				1
	19			1				1	1					1		
V I I H	20		1			1				1				1		
	21		1			1				1						1
	22			1	1				1					1		
	23		1			1			1					1		
	24		1			1			1					1		
	25		1			1			1							1
	26		1			1			1							1
	27		1			1				1				1		1
	28		1			1			1					1		
	29	1				1			1							1
	30		1			1			1					1		
	31		1			1			1							1
V I I J	32		1			1			1					1		1
	33			1					1				1			1
	34			1					1				1			1
	35			1		1				1			1			

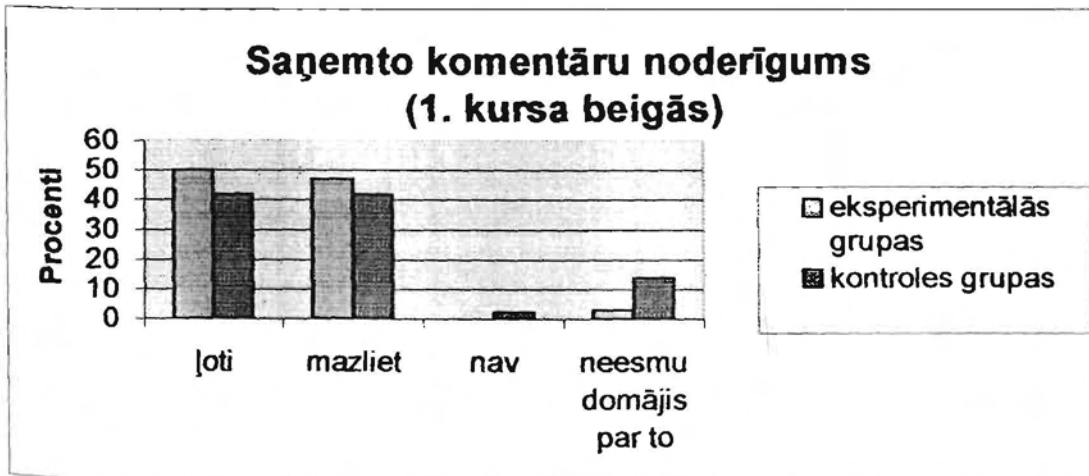
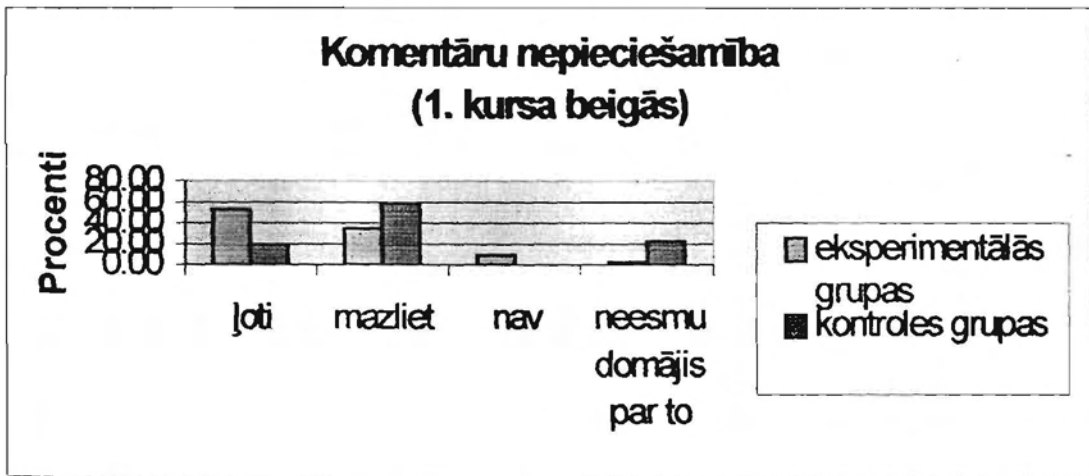
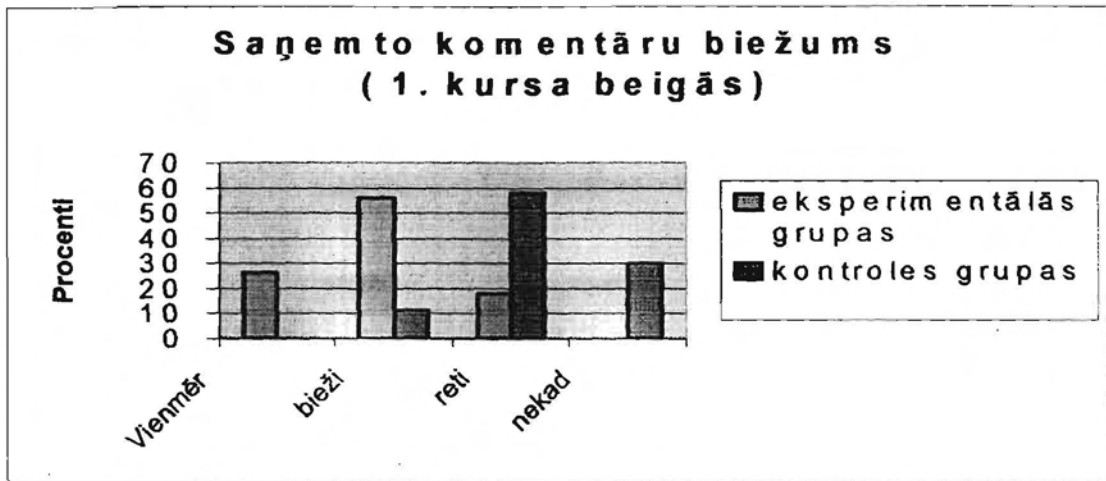


## 6.pielikums

Respondenti	1. jautājums				2. jautājums				3. jautājums				4. jautājums				
	biežums				nepieciešamība				noderīgums				vērtēšanas veids				
	vienmēr	bieži	reti	nekad	ļoti	mazliet	nav	neesmu par to domājis	ļoti	mazliet	nav	neesmu par to domājis	slavējošs	ierosiņošs	kritisks	atkarībā no vajadz.	
	36		1			1				1						1	
	37			1				1				1				1	
	38			1				1		1					1		
	39			1				1	1					1			
	40			1				1	1					1			
	41		1			1				1				1			
	42		1			1						1		1			
	43		1			1				1						1	
Summa		0	5	25	13	8	25	0	10	18	1	6	0	20	6	19	
Procenti		0,0	11,6	58,1	30,2	18,6	58,1	0,0	23,3	41,9	2,3	14,0	0,0	46,5	14,0	44,2	
Salīdzinošie dati (2. kursa beigās)																	
Eksperimentālās grupas																	
V II I	1	1				1				1				1	1		
	2	1					1				1					1	
	3		1			1					1					1	
	4		1				1				1			1			
	5	1					1				1			1	1	1	
	6	1				1				1				1			
	7		1			1				1				1			
	8		1			1				1				1			
	9	1				1				1				1			
	10	1				1					1					1	
	11	1				1					1			1			
V II H	12	1					1			1						1	
	13	1					1				1					1	
	14	1				1				1				1		1	
	15	1				1				1				1		1	
	16	1				1				1			1		1		
V II E	17	1					1				1					1	
	18	1					1				1					1	
	19	1						1				1				1	
	20		1				1			1				1			
	21		1				1				1			1			
	22		1			1					1			1	1	1	
	23		1			1				1				1	1		
	24		1			1				1				1			
	25	1					1				1			1			
	26	1					1				1			1			
	27	1					1				1			1			
V II J	28		1			1				1						1	
	29		1			1					1			1			
	30		1			1				1				1			
	31	1				1				1				1			
	32	1				1					1			1			
	33	1					1				1			1			
	34		1			1					1					1	
	35	1					1	1			1			1			
	36		1				1				1					1	
	37				1				1		1					1	
Summa		22	14	0	1	19	15	2	1	14	21	2	0	1	24	6	15
Procenti		59,5	37,8	0,0	2,7	51,4	40,5	5,4	2,7	37,8	56,8	5,4	0,0	2,7	64,9	16,2	40,5
Kontroles grupas																	
D II Zv	1	1					1				1				1		
	2					1					1				1		
V II H	3			1			1				1					1	
	4				1		1				1			1	1	1	
	5			1			1				1			1	1	1	
	6			1		1					1						1
	7			1					1				1				1
	8		1				1				1			1			1
	9			1				1			1				1		
	10			1			1				1			1			
	11			1		1				1				1	1	1	
	12		1			1					1			1	1	1	
	13		1						1	1							1

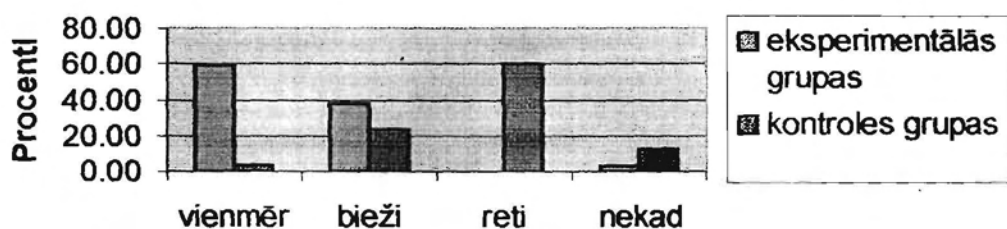
## 6.pielikums

Respon- denti	1. jautājums				2. jautājums				3. jautājums				4. jautājums				
	biežums				nepieciešamība				noderīgums				vērtēšanas veids				
	vien- mēr	bieži	reti	nekad	joti	mazliet	nav	neesmu par to domājis	joti	mazliet	nav	neesmu par to domājis	slavē- jošs	ierosi- nošs	kri- tisks	atkari- bā no vajadz.	
	14		1		1				1					1		1	
	15		1			1				1				1			
	16	1			1				1						1		
V II G	17		1		1					1					1		
	18		1			1				1					1		
	19			1	1							1		1			
	20		1		1				1					1			
	21		1		1				1					1		1	
	22		1		1				1					1		1	
	23	1			1				1							1	
	24	1			1				1							1	
	25		1			1				1					1		
Summa		1	6	15	3	12	10	1	2	10	12	1	2	1	14	9	10
Procenti		4,0	24,0	60,0	12,0	48,0	40,0	4,0	8,0	40,0	48,0	4,0	8,0	4,0	56,0	36,0	40,0

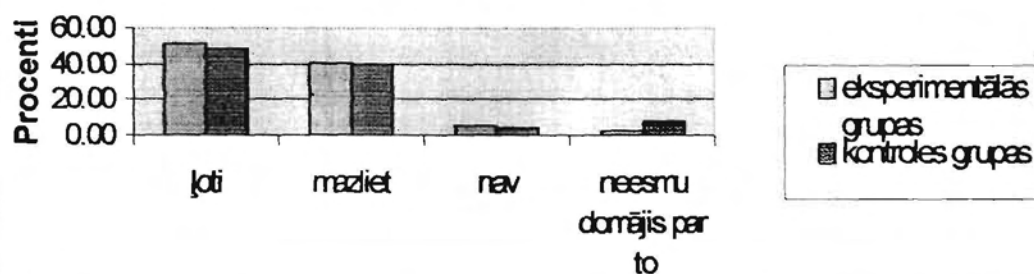


7.pielikums. 13.ilustrācija:  
Līdzaudžu sadarbība 1.kursa beigās: eksperimentālās un kontroles grupas  
(3.anketas 1.-3. jautājums)

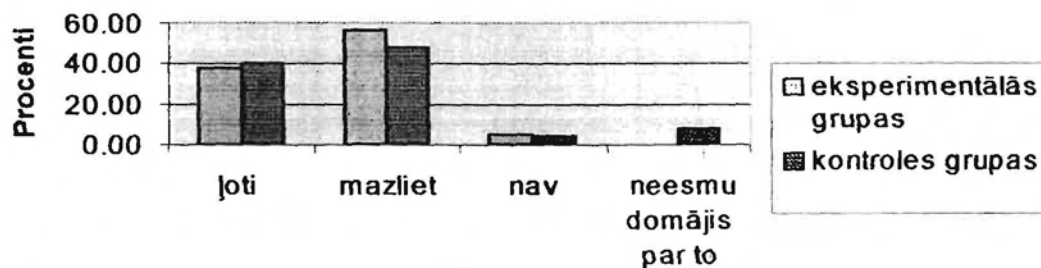
### Saņemto komentāru biežums (2. kursa beigās)



### Komentāru nepieciešamība (2. kursa beigās)

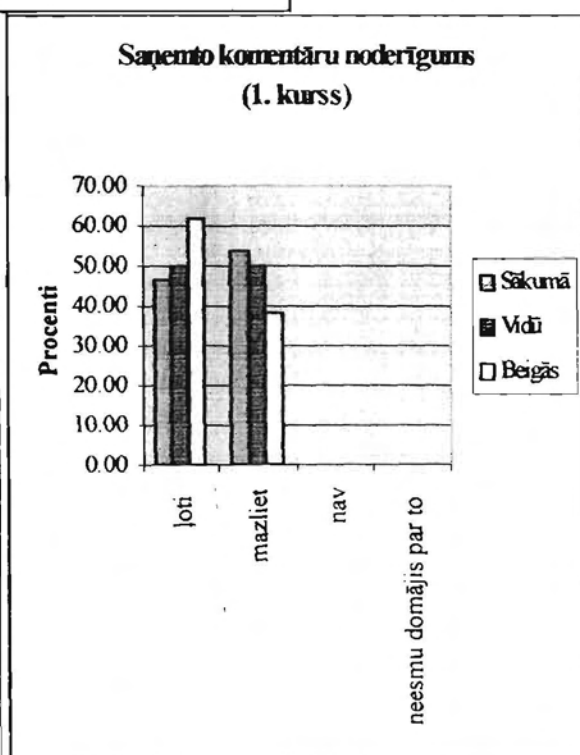
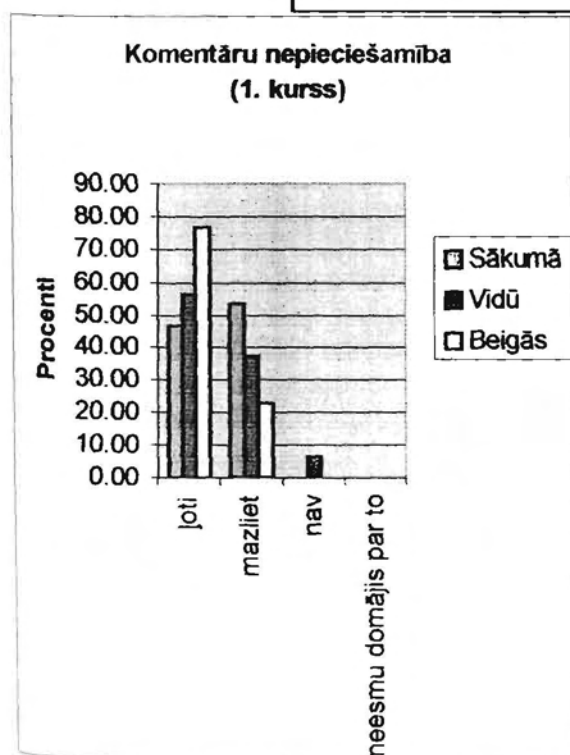
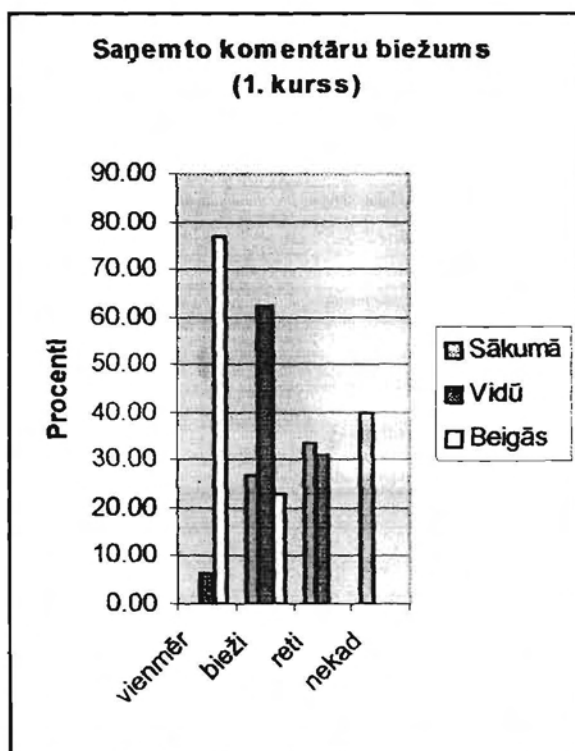


### Saņemto komentāru noderīgums (2. kursa beigās)



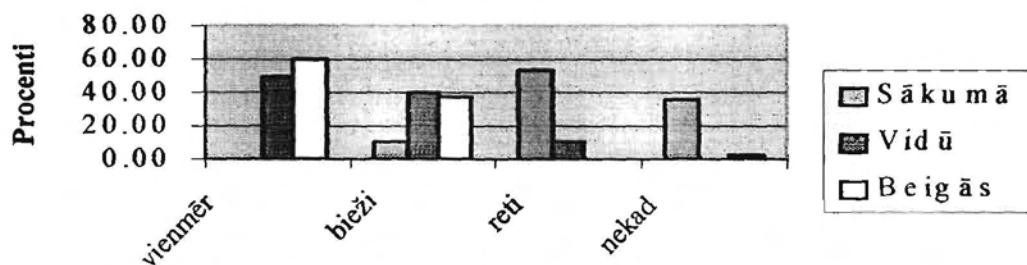
8.pielikums. 14.ilustrācija:

Līdzaudžu sadarbība 2.kursa beigās: eksperimentālās un kontroles grupas  
(3. anketas 1.-3.jautājums)



9.pielikums 15.ilustrācija:  
Līdzaudžu sadarbība 1.kursa eksperimentālās grupās  
(3.anketas 1.-3. jautājums)

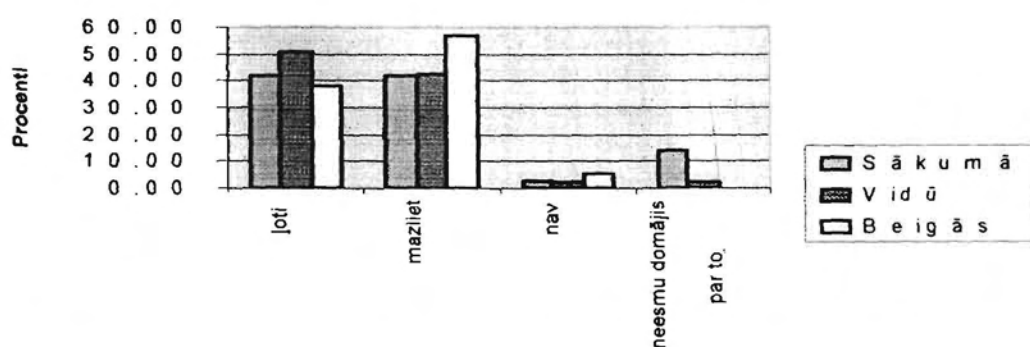
### Saņemto komentāru biežums (2. kurss)



### Komentāru nepieciešamība (2. kurss)



### Saņemto komentāru noderīgums (2. kurss)



10.pielikums. 16.ilustrācija:  
Līdzaudžu sadarbība: 2.kursa eksperimentālās grupās  
(3.anketas 1.-3. jautājums)

11.pielikums. 3.anketas 5.jautājuma: absolūtie un relatīvie lielumi

	1.saturs					2.kompozīcija					3.vārdu krājums					4.gramatika					5.teksta izveides kultūra				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1.kurss																									
Sākumā																									
VIC	1	1							1					1		1							1		
	2				1				1						1						1			1	
	3				1				1					1						1			1		
	4			1					1						1					1			1		
	5			1					1						1					1			1		
	6	1							1					1						1			1		
	7		1						1					1						1			1		
	8	1							1					1						1			1		
	9		1						1					1						1			1		
	10	1							1					1						1			1		
	11			1					1					1						1			1		
	12				1	1								1						1			1		
	13				1									1						1			1		
	14		1						1					1						1			1		
	15				1				1					1						1			1		
Summa	4,0	3,0	3,0	1,0	4,0	4,0	5,0	2,0	3,0	1,0	2,0	3,0	3,0	3,0	4,0	2,0	2,0	0,0	5,0	6,0	3,0	2,0	7,0	3,0	0,0
Procenti	26,7	20,0	20,0	6,7	26,7	26,7	33,3	13,3	20,0	6,7	13,3	20,0	20,0	20,0	26,7	13,3	13,3	0,0	33,3	40,0	20,0	13,3	46,7	20,0	0,0
Vidū																									
VIC	1				1	1								1						1			1		
	2				1				1					1						1			1		
	3			1										1					1					1	
	4	1							1					1						1			1		
	5				1				1					1					1			1			
	6				1	1								1					1			1			
	7				1				1					1					1			1			
	8		1						1					1					1			1			
	9				1				1					1					1			1			
	10		1						1					1					1			1			
	11				1									1					1			1			
	12				1									1					1			1			
	13			1					1					1					1			1			
	14				1				1					1					1			1			
	15				1									1					1			1			
	16				1				1					1					1			1			
Summa	1,0	2,0	2,0	4,0	7,0	4,0	1,0	6,0	3,0	2,0	7,0	5,0	3,0	1,0	0,0	1,0	3,0	3,0	4,0	5,0	3,0	5,0	2,0	4,0	2,0
Procenti	6,3	12,5	12,5	25,0	43,8	25,0	6,3	37,5	18,8	12,5	43,8	31,3	18,8	6,3	0,0	6,3	18,8	18,8	25,0	31,3	18,8	31,3	12,5	25,0	12,5
Beigās																									
VIC	1				1	1								1					1			1			
	2				1				1					1					1			1			
	3				1				1					1					1			1			
	4				1				1					1					1			1			
	5				1	1								1					1			1			
	6				1				1	1				1					1			1			
	7	1							1					1					1			1			
	8				1				1	1				1					1			1			
	9		1						1	1				1					1			1			
	10				1				1	1				1					1			1			
	11				1				1	1				1					1			1			
	12				1				1	1				1					1			1			
	13		1						1	1				1					1			1			
Summa	1	2	0	5	5	2	1	3	2	5	6	1	2	3	1	2	2	6	1	2	2	7	2	2	0
Procenti	7,7	15,4	0,0	38,5	38,5	15,4	7,7	23,1	15,4	38,5	46,2	7,7	15,4	23,1	7,7	15,4	15,4	46,2	7,7	15,4	15,4	53,8	15,4	15,4	0,0
2.kurss																									
Sākumā																									
VIC	1			1					1					1					1			1			
	2			1					1					1					1			1			
	3		1						1					1					1			1			
	4		1						1					1					1			1			
	5	1							1					1					1			1			
	6		1						1					1					1			1			
	7				1				1					1					1			1			
	8				1				1					1					1			1			
	9				1				1					1					1			1			
	10				1				1					1					1			1			
	11	1							1					1					1			1			
	12				1				1					1					1			1			
	13				1				1					1					1			1			
	14				1				1					1					1			1			
	15	1							1					1					1			1			
	16				1				1					1					1			1			

11.pielikums

	1.saturs					2.kompozīcija					3.vārdu krājum					4.gramatika					5.teksta izveides kultūra				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17					1		1						1						1		1				
18					1				1				1			1						1			
19					1	1							1			1								1	
20		1				1							1							1				1	
21				1					1				1							1	1				
22		1							1				1							1	1				
23	1							1						1					1					1	
24		1							1				1			1								1	
V II J 25		1				1								1					1					1	
26	1						1						1							1				1	
27	1						1						1							1				1	
28		1				1							1						1					1	
29		1						1						1	1									1	
30				1					1			1				1								1	
31				1					1				1				1				1				
32				1			1						1							1				1	
33			1			1							1							1				1	
34	1						1						1							1				1	
35					1	1							1						1					1	
36									1									1			1				
Summa	7	10	4	5	10	14	7	3	7	5	1	8	13	9	5	6	4	3	8	15	8	6	13	8	1
Procenti	19,4	27,8	11,1	13,9	27,8	38,9	19,4	8,3	19,4	13,9	2,8	22,2	36,1	25,0	13,9	16,7	11,1	8,3	22,2	41,7	22,2	16,7	36,1	22,2	2,8
Vidū																									
V II E 1					1		1						1						1		1				
2			1							1		1					1							1	
3					1			1						1			1				1				
4				1					1	1								1				1			
5				1						1		1						1			1				
6	1						1						1					1							1
7			1				1						1						1	1					
8			1				1					1							1						1
9	1								1			1							1						1
10					1				1				1					1			1				
11	1									1			1					1							1
V III 12					1				1				1					1			1				
13				1					1	1								1			1				
14					1				1				1					1			1				
15				1					1	1								1			1				
16	1						1						1						1						1
17		1							1	1									1					1	
18					1				1				1					1			1				
19					1				1				1					1			1				
20					1				1				1					1			1				
21			1						1				1				1				1				
V III 22				1					1	1								1			1				
23					1	1							1					1			1				
24					1		1						1					1			1				
25					1			1					1					1			1				
26	1						1						1					1			1				1
27		1							1					1				1			1				
28		1				1							1					1			1				
29				1				1					1					1			1				
30	1						1						1					1			1				1
31	1								1				1					1			1				1
V III 32		1				1							1					1			1				1
33				1						1			1					1			1				
34				1				1					1					1			1				
35			1							1	1							1			1				
36				1						1	1							1			1				
37	1						1							1				1			1				
38			1				1							1				1			1				1
39				1						1			1					1			1				
40					1			1					1					1			1				
41			1				1						1					1			1				
Summa	8	4	7	10	12	4	10	5	9	13	9	7	12	10	3	2	11	13	10	5	18	8	4	3	8
Procenti	19,5	9,8	17,1	24,4	29,3	9,8	24,4	12,2	22,0	31,7	22,0	17,1	29,3	24,4	7,3	4,9	26,8	31,7	24,4	12,2	43,9	19,5	9,8	7,3	19,5
Beigās																									
V III 1					1					1			1					1			1				
2					1					1			1					1			1				
3	1								1				1					1			1				1
4					1				1				1					1			1				
5					1				1				1					1			1				
6			1						1				1					1			1				
7	1						1						1					1			1				1



11.pielikums

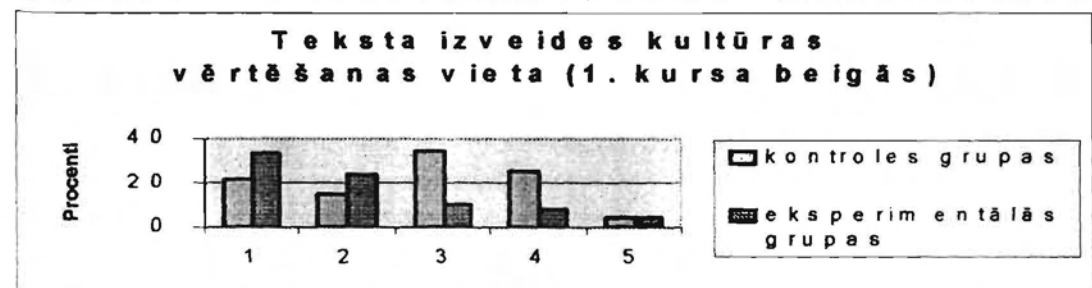
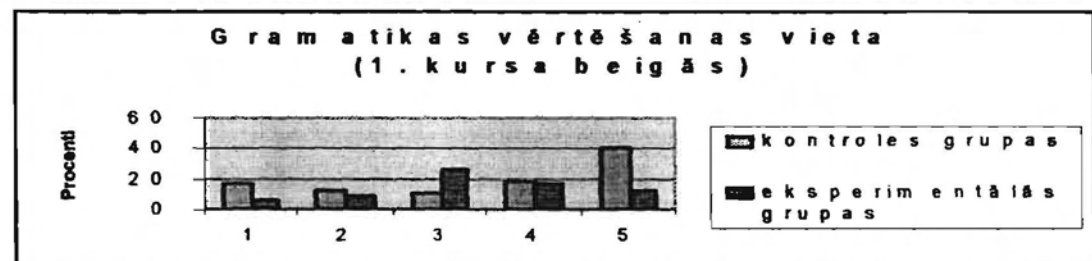
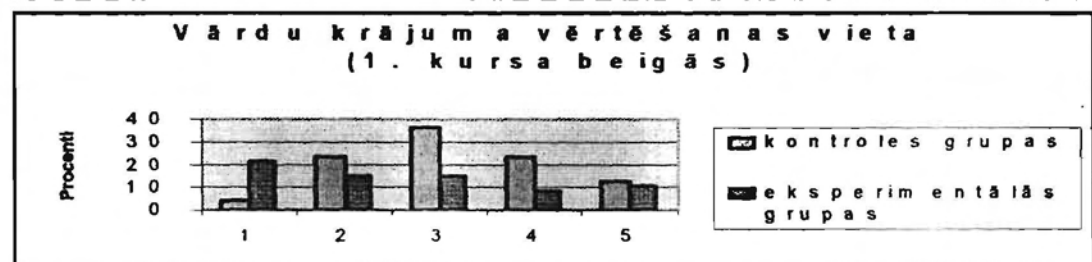
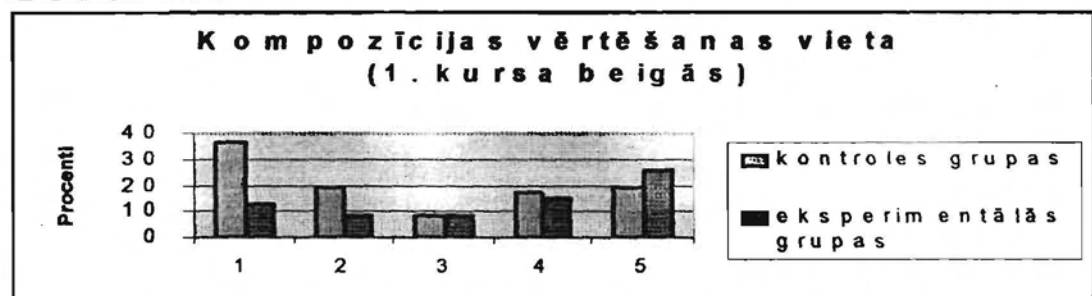
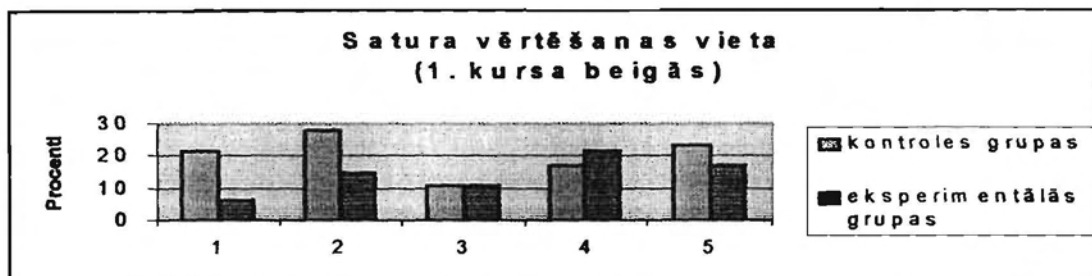
	1. saturs					2. kompozīcija					3. vārdu krājums					4. gramatika					5. teksta izveides kultūra				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8				1						1	1							1				1			
9					1	1						1							1				1		
10				1						1		1						1				1			
V II H 11					1						1		1				1				1				
12	1									1		1						1						1	
13					1						1		1				1				1				
14					1		1							1				1			1				
15	1									1		1						1				1			
V II E 16					1						1		1				1				1				
17					1					1		1					1				1				
18	1							1							1				1				1		
19	1									1			1				1						1		
20			1								1		1			1								1	
21				1						1		1					1				1				
22	1							1							1			1						1	
23					1					1			1				1				1				
24				1							1		1					1			1				
25					1	1							1					1			1				
V II J 26					1								1			1					1				
27				1						1	1						1					1			
28			1			1						1							1				1		
29		1				1							1					1		1		1			
30					1					1		1						1		1		1			
31				1						1	1							1		1		1			
32			1			1						1						1						1	
33				1						1		1						1			1				
34	1									1		1						1			1			1	
35	1										1			1						1		1			
Summa	9	1	4	7	14	5	4	2	12	12	3	16	10	4	2	3	8	13	7	4	15	6	6	5	3
Procenti	25,7	2,9	11,4	20,0	40,0	14,3	11,4	5,7	34,3	34,3	8,6	45,7	28,6	11,4	5,7	8,6	22,9	37,1	20,0	11,4	42,9	17,1	17,1	14,3	8,6
Saīdzinošie grafiki (1. kursa beigās/2. kursa sākumā)																									
Kontroles gr.																									
V II C 1			1				1								1			1						1	
2				1						1		1					1						1		
3					1					1		1					1			1			1		
4				1						1		1		1				1			1				
5	1							1				1								1			1		
6		1					1						1							1			1		
7		1					1						1							1			1		
V II E 8			1				1						1							1		1			
9			1				1						1							1		1			
10		1					1						1						1			1			
11		1					1						1						1				1		
12	1									1				1						1				1	
13		1					1						1							1			1		
14					1					1			1					1			1				
15					1			1					1						1		1				
16					1					1			1				1				1		1		
17			1							1			1			1					1				
18	1							1					1							1				1	
19					1		1						1				1							1	
V II H 20					1					1			1				1						1		
21		1				1							1						1			1			
22	1									1			1						1		1		1		
23					1					1			1					1			1				
24					1			1					1						1		1		1		
25					1					1			1				1				1		1		
26					1	1							1				1				1			1	
27		1				1							1							1				1	
28				1						1			1							1	1			1	
29		1								1			1							1	1			1	
30	1									1			1							1				1	
31										1			1							1				1	
V II J 32			1				1						1				1				1			1	
33	1									1			1							1			1		
34	1									1			1							1			1		
35							1						1							1			1		
36					1					1			1				1				1			1	
37					1					1			1				1				1			1	
38					1					1			1				1				1			1	
39					1					1			1				1				1			1	
40					1		1						1							1			1		
41	1			1			1						1							1			1		
42					1	1							1							1			1		
43					1					1			1							1			1		

11.pielikums

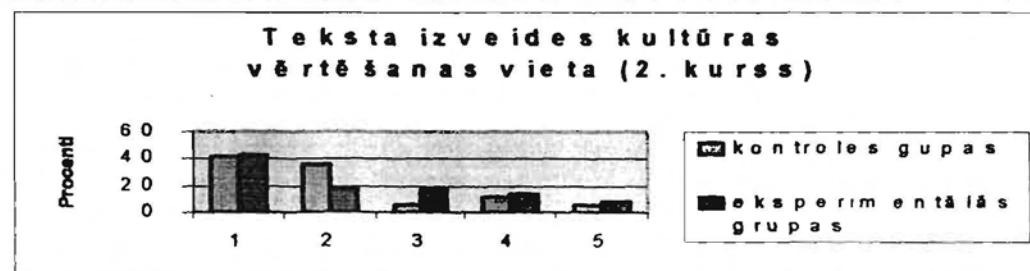
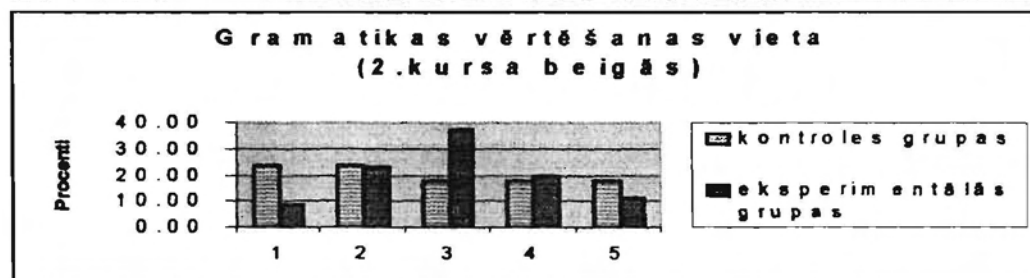
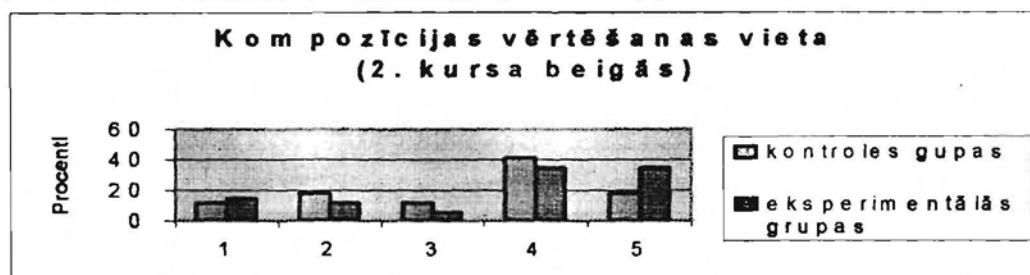
	1.saturs					2.kompozīcija					3.vārdu krājiens					4.gramatika					5.teksta izveides kultūra				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
VIA 44	1									1				1					1					1	
45			1						1		1							1						1	
46	1							1					1						1					1	
47			1						1			1						1			1			1	
Summa	10	13	5	8	11	17	9	4	8	9	2	11	17	11	6	8	6	5	9	19	10	7	16	12	2
Procenti	21,3	27,7	10,6	17,0	23,4	36,2	19,1	8,5	17,0	19,1	4,3	23,4	36,2	23,4	12,8	17,0	12,8	10,6	19,1	40,4	21,3	14,9	34,0	25,5	4,3
<b>Eksperimentālās grupas</b>																									
VII 1	1		1			1								1					1					1	
2					1				1				1					1			1				1
3	1									1			1						1			1			1
4			1					1				1							1						1
5			1					1				1							1						1
6				1						1			1						1			1			1
7		1				1										1				1			1		1
8		1							1					1					1						1
VIF 9			1							1				1				1							1
10			1						1				1						1						1
11			1							1			1						1						1
12				1						1	1								1				1		1
13	1							1					1							1					1
14				1						1			1						1			1			1
15					1					1		1							1				1		1
16				1						1		1						1							1
17		1								1						1			1						1
18		1						1							1				1						1
19				1		1							1						1			1			1
20					1					1			1						1			1			1
VIC 21					1	1							1						1				1		1
22					1				1				1						1						1
23					1					1			1						1						1
24					1					1			1						1				1		1
25					1	1							1						1				1		1
26				1						1	1								1						1
27	1							1							1				1						1
28				1						1	1								1						1
29		1								1			1						1						1
30				1						1	1								1			1			1
31				1						1	1								1				1		1
32				1						1	1								1				1		1
33		1								1			1						1						1
Summa	3	7	5	10	8	6	4	4	7	12	10	7	7	4	5	3	4	12	8	6	11	11	5	4	2
Procenti	9,1	21,2	15,2	30,3	24,2	18,2	12,1	12,1	21,2	36,4	30,3	21,2	21,2	12,1	15,2	9,1	12,1	36,4	24,2	18,2	33,3	33,3	15,2	12,1	6,1
<b>Saldziņošie grafiki (2. kursa beigās)</b>																									
<b>Kontroles grupas</b>																									
DII 1					1					1				1				1							1
VIII 2					1					1				1				1							1
3					1					1				1				1							1
4					1					1				1				1							1
5					1					1				1				1							1
6				1						1				1				1							1
7					1	1				1				1				1							1
8					1			1					1					1							1
9					1					1				1				1							1
10				1						1				1				1							1
11					1					1				1				1							1
VIC 12					1					1				1				1							1
13	1									1				1				1							1
14			1							1				1				1							1
15			1					1					1					1							1
16					1			1					1					1							1
17	1									1				1				1							1
Summa	2	3	2	1	9	2	3	2	7	3	2	1	9	4	1	4	4	3	3	3	7	6	1	2	1
Procenti	11,8	17,6	11,8	5,9	52,9	11,8	17,6	11,8	41,2	17,6	11,8	5,9	52,9	23,5	5,9	23,5	23,5	17,6	17,6	17,6	41,2	35,3	5,9	11,8	5,9
<b>Eksperimentālās grupas</b>																									
VIII 1					1					1				1				1							1
2					1					1				1				1							1
3	1									1				1				1							1
4					1					1				1				1							1
5					1					1				1				1							1
6					1					1				1				1							1
7	1							1					1				1								1
8					1					1	1							1							1
9					1	1				1				1				1							1
10					1					1				1				1							1
VIII 11					1					1				1				1							1

## 11.pielikums

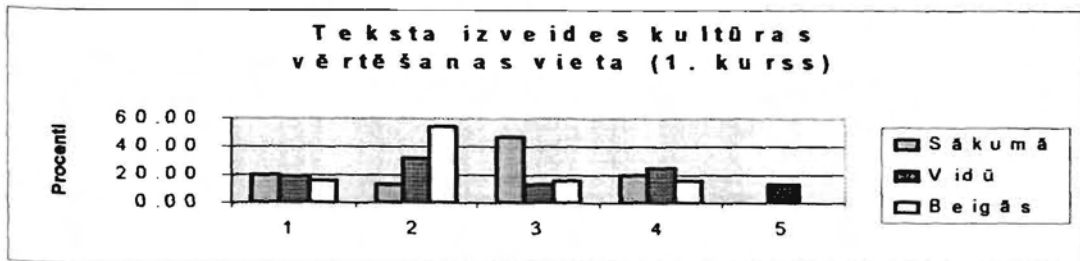
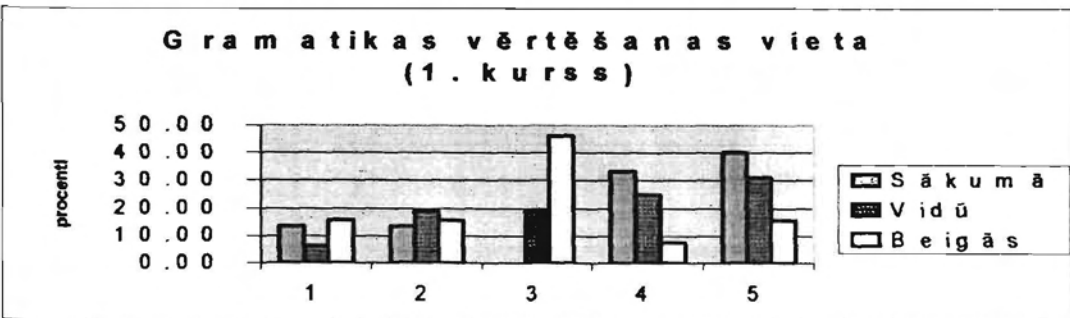
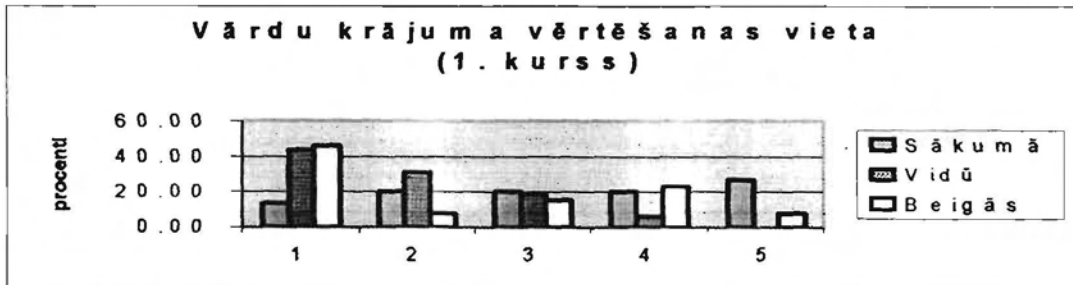
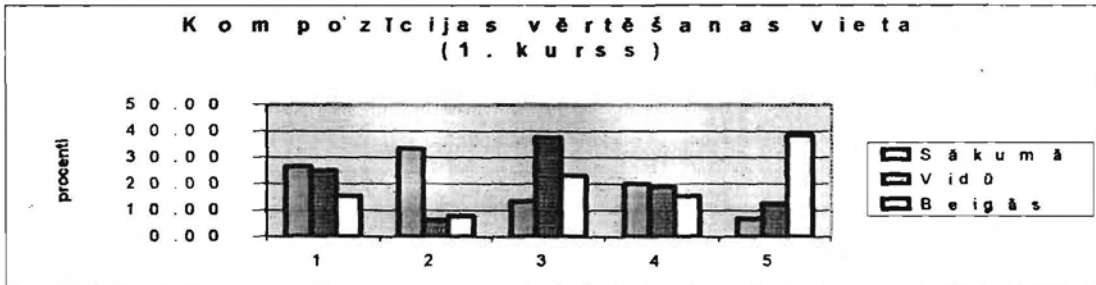
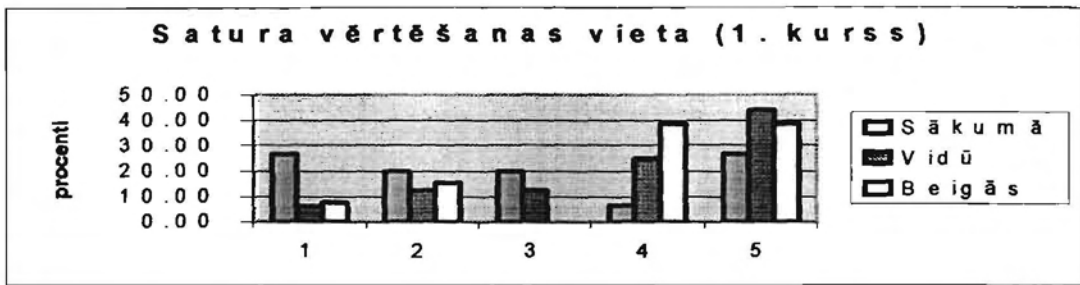
	1.saturs					2.kompozīcija					3.vārdu krājumam					4.gramatika					5.teksta izveides kultūra				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12	1									1		1						1					1		
13				1				1				1				1				1					
14				1		1							1			1				1					
15	1								1		1					1						1			
V P E 16				1				1				1				1				1					
17				1				1				1				1				1					
18	1						1							1			1					1			
19	1								1		1		1			1							1		
20			1						1			1			1								1		
21				1					1		1					1				1					
22	1						1							1			1						1		
23					1				1			1				1				1					
24				1					1		1					1				1					
25					1	1						1					1				1				
V P J 26					1				1				1		1						1				
27				1						1	1					1						1			
28			1			1						1							1				1		
29		1				1							1						1			1			
30					1			1				1					1			1					
31				1					1	1						1					1				
32			1			1						1					1						1		
33				1						1	1					1				1					
34	1							1				1					1						1		
35	1								1			1							1			1			
Summa	9	1	4	7	14	5	4	2	12	12	3	16	10	4	2	3	8	13	7	4	15	6	6	5	3
Procenti	25,7	2,9	11,4	20,0	40,0	14,3	11,4	5,7	34,3	34,3	8,6	45,7	28,6	11,4	5,7	8,6	22,9	37,1	20,0	11,4	42,9	17,1	17,1	14,3	8,6



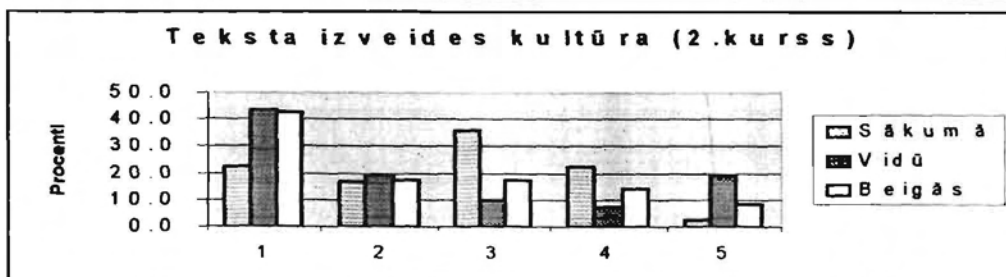
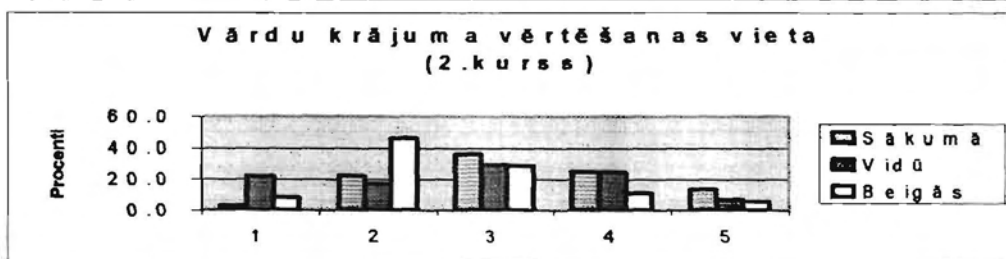
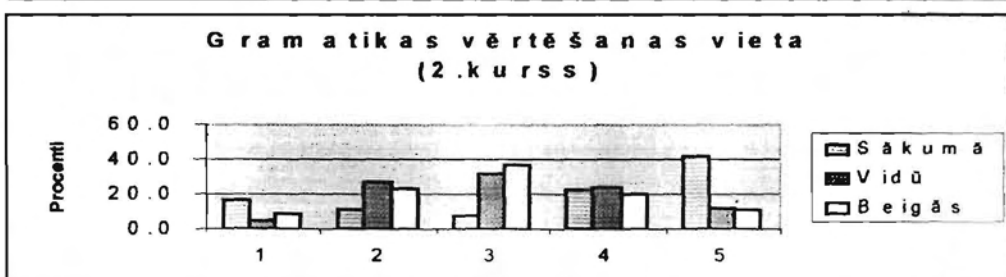
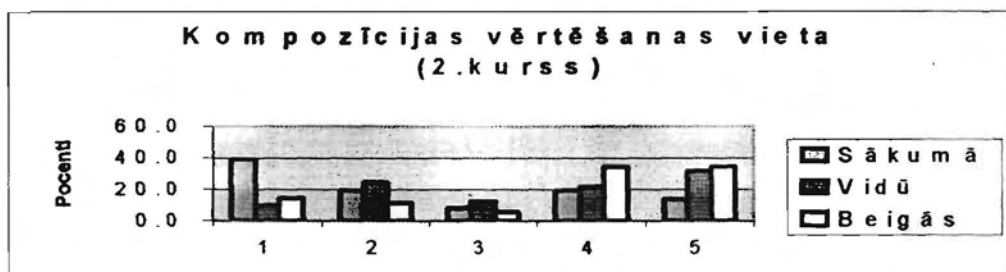
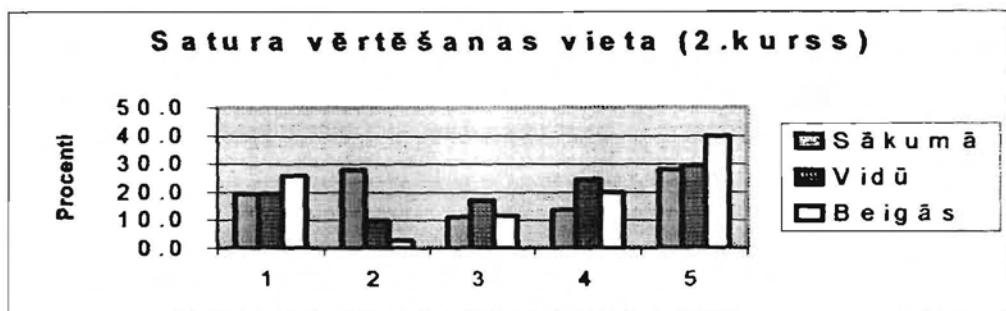
12.pielikums. 17.ilustrācija:  
Domrakstu aspektu vērtēšanas svarīgums 1.kursa beigās,  
pieaugošā secībā: vismazāk svarīgs (1) – vissvarīgākais (5)  
(3.anketas 5. jautājums)



13.pielikums. 18.ilustrācija:  
Domrakstu vērtēšanas svarīgums 2.kursa beigās,  
pieaugošā secībā: vismazāk svarīgs (1) – vissvarīgākais (5)  
(3.anketas 5. jautājums)



14.pielikums. 19.ilustrācija.  
 Domrakstu aspektu vērtēšanas svarīgums 1.kursā,  
 pieaugošā secībā: vismazāk svarīgs (1) – vissvarīgākais (5)



15.pielikums. 20.ilustrācija:  
 Domrakstu aspektu vērtēšanas svarīgums 2.kursā,  
 pieaugošā secībā: vismazāk svarīgs (1) – vissvarīgākais (5)  
 (3.anketas 5. jautājums)

**16.pielikums. 1.refleksīvā vēstule:  
Studentu rakstveida saziņas apguves process**

REFLECTIVE LETTER 1

- 1) How much time does it usually take for you to write (100-150 word essays)? Give reasons: Why?
- 2) How do you work at your essay (i.e. what are your strategies of writing)?  
What stages of the writing process and in what order do you usually use? (brainstorming: clustering, asking questions, listing ideas/ planning/ drafting/ revising for content and structure/ editing for grammar, vocabulary, mechanics by using dictionaries, grammar books/ proofreading) What do you need to start it (clothing, room, drink, food, etc) First, ... .Second, ... .,etc.
- 3) Do you read it aloud, use inner dialogues, etc?
- 4) Are you usually satisfied with your final copy?
- 5) Do you prefer writing on the theme of your choice or do you like to write if a theme is given? (Suggest ideas for future work)
- 6) Do you use sources in your essays? What difficulties do you face while using them?
- 7) What was easy while writing essays? Why?
- 8) What was difficult? Why? What is necessary to overcome the difficulties?
- 9) Comment on the usefulness of the materials given.
- 10) Comment on the theory given.
- 11) Does your partners' commentaries help you to improve your work? (Suggest ideas)
- 12) Does the instructor's (teacher's) commentary make you think and improve your work? Why?
- 13) Do you think that journal writing helps you in developing writing skills? How?
- 14) Suggest ideas for future work.



**17.pielikums. 1.refleksīvā vēstule:  
Studentu rakstīšanas process  
absolūtie un relatīvie lielumi  
(1998./99.ak.g.vidus, 45 otrā kursa respondentu atbildes)**

	Summa	Procenti	nr.p.k.
<b>1.Cik laika Jūs patērējat 100-150 vārdu garam domrakstam?</b>			
0,5-1st.	21	46,67	1
2-3 st.	6	13,33	2
3-4 st.	5	11,11	2
1,5-2 st.	4	8,89	3
vairākas dienas	4	8,89	3
1-1,5 st.	3	6,67	4
0-0,5 st.	2	4,44	5
1 diena	1	2,22	6
<b>2.Kā Jūs darbu pārlasāt?</b>			
klusu	28	62,22	1
skali	16	35,56	2
nepārlasa	1	2,22	3
<b>3.Vai esat apmierināts ar galaproduktu, uzrakstīto tekstu?</b>			
dažreiz	29	64,44	1
vienmēr	11	24,44	2
nekad	5	11,11	3
<b>4. Vai vēlaties rakstīt par dotu vai paša izvēlētu tēmu?</b>			
abi gadījumi ir nepieciešami	18	40,00	1
par dotu plašu tēmu vai, ja dotas izvēles iespējas	15	33,33	2
par dotu konkrētu tēmu	11	24,44	3
par paša izvēlētu tēmu	9	20,00	4
nav atbildes	2	4,44	5
<b>5. Vai izmantojat papildus izziņas avotus (medijus, presi utt.)?</b>			
dažreiz	21	46,67	1
nekad	14	31,11	2
parasti	9	20,00	3
nav atbildes	1	2,22	4
<b>6. Kas Jums ir viegli, rakstot?</b>			
pārrakstīt pēc komentāru saņemšanas	5	11,11	1
virsraksta izdomāšana	2	4,44	2
ideju rosināšana	2	4,44	2
viss	1	2,22	3
plānošana	1	2,22	3
saturs	1	2,22	3
atbalsta ideju atlase	1	2,22	3
viss, ja dota tēma	1	2,22	3
tēmas izvēlēšanās	1	2,22	3
rakstīt par interesantu tēmu	1	2,22	3
pierakstīt idejas	1	2,22	3
nav atbildes	1	2,22	3

## 17.pielikums

<b>7.Kas Jums ir grūti, rakstot?</b>			
viss	15	33,33	1
plānošana	10	22,22	2
tēzes teikums un atbalsta informācija	8	17,78	3
iesākt	4	8,89	4
gramatika	4	8,89	4
ierobežots teksta garums	3	6,67	5
turpināt ideju	3	6,67	5
saturs	2	4,44	6
vārdu krājums	2	4,44	6
tēmas izvēlēšanās	2	4,44	6
ideju rosināšana	2	4,44	6
apmierināt lasītāju	2	4,44	6
teksta pārstrādāšana atbilstoši ieteikumiem	1	2,22	7
strādāt pēc docētāja norādījumiem, prasībām	1	2,22	7
individuālu konsultāciju trūkums	1	2,22	7
nepareiza skolas pieredze	1	2,22	7
sašaurināt tēmu	1	2,22	7
nenovirzīties no uzdevuma mērķa	1	2,22	7
verbalizēt domas	1	2,22	7
sadalīt uzmanību	1	2,22	7
analizēt līdzaudžu darbu	1	2,22	7
apvienot teksta struktūru ar tēmu	1	2,22	7
kūtrums	1	2,22	7
intereses trūkums	1	2,22	7
nogurums	1	2,22	7
laika trūkums	1	2,22	7
apnikums	1	2,22	7
atdarināt modeli	1	2,22	7
pareizrakstība	1	2,22	7
<b>8. Vai dotie materiāli ir nodertīgi?</b>			
jā	39	86,67	1
dažreiz grūti izprast	4	8,89	2
vajag vēl	1	2,22	3
nav vajadzīgi	0	0,00	
<b>9. Vai teorija ir noderīga?</b>			
jā	34	75,56	1
vajag drīzāk vairāk praksi	3	6,67	2
garlaicīga	2	4,44	3
nepietiekoši komentēta	1	2,22	4
nav laika to pārlasīt	1	2,22	4
sarežģīta	1	2,22	4
nav vajadzīga, nepalīdz rakstot	1	2,22	4
pagaidām nav noderīga	1	2,22	4
sākumā grūti izprotama	1	2,22	4

17.pielikums

<b>10. Vai līdzaudžu komentāri palīdzau uzlabot darbu?</b>			
jā	28	62,22	1
jā, ja tie ir konstruktīvi	10	22,22	2
jā, bet tie ir kļūdaini	2	4,44	3
ne vienmēr	2	4,44	3
nav izprotami	2	4,44	3
nē	1	2,22	4
dažreiz jau pats zin, kas ir jāuzlabo	1	2,22	4
<b>11. Vai docētāja komentāri palīdz uzlabot darbu?</b>			
jā	39	86,67	1
nē	2	4,44	2
nepatīk kritika	2	4,44	2
jā, bet mutvārdos	1	2,22	3
tie ir pārāk vispārīgi	1	2,22	3
nav atbildes	1	2,22	3
<b>12. Kāds ir Jūsu viedoklis par žurnālrakstīšanu?</b>			
pozitīvs	24	53,33	1
nav vajadzīga, jo prasa laiku	2	4,44	2
nelabo kļūdas	2	4,44	2
noderīgi, ja to uztver nopietni	1	2,22	3
interesanti, bet nepalīdz uzlabot rakstītprasmes	1	2,22	3
grūti rosināt idejas	1	2,22	3
bail, ka kāds var izlasīt	1	2,22	3
<b>13. Kādi ir Jūsu ierosinājumi turpmākam darbam?</b>			
apmierināti, nav ierosinājumu	7	15,56	1
vairāk paraugtekstus, piemērus	3	6,67	2
apvienot teoriju ar praksi	2	4,44	3
nosaukt mācību grāmatas	2	4,44	3
vairāk rakstīt, mazāk teorijas	2	4,44	3
komentēt grupās	2	4,44	3
dot autentiskus piemērus	2	4,44	3
nenoteikt precīzus darbu iesniegšanas termiņus	1	2,22	4
sniegt mutvārdu konsultācijas	1	2,22	4
apskatīt vairāk domrakstus, kursa darbus	1	2,22	4
grupās rakstīt domrakstus	1	2,22	4
strādāt pie projektiem	1	2,22	4
analizēt tipiskās kļūdas nodarbībās	1	2,22	4
komentēt un diskutēt nodarbībās	1	2,22	4
apgūt gramatiku, pareizrakstību, vārdu dalīšanu zilbēs, stilu	1	2,22	4
strādāt ar tekstu plānojumu	1	2,22	4
strādāt ar datoru	1	2,22	4
analizēt avīžu un žurnālu rakstus	1	2,22	4
diskutēt par tekstu saturu un kompozīciju	1	2,22	4

**18.pielikums. 4.anketa:**  
**Rakstveida saziņas apguves procesa pašvērtēšana**

QUESTIONNAIRE 4 (SELF -EVALUATION)

Dear students,

We would appreciate if you evaluated your own work during the first semester in Academic Writing.

1 Group:.....

2 Name and surname:.....

3 My aim (choose one) why I took this course was

- to learn punctuation
- to learn how to write different letters
- to learn to communicate in writing after graduating university
- to learn grammar
- to learn new words
- to develop my communication skills in writing
- to learn theory about writing
- to analyse a lot of models
- to prepare for the test
- to learn homophones and troublesome words
- to write my journal
- to get a test at the end of the semester
- I did not have a definite aim
- .....

4 Comment on the choice in point 1 ( Why you chose this and not other variants)

5 I evaluate my personal commitment (work) in improving my writing skills

- I did all the tasks and also learnt a lot on my own, by using additional sources
- I did all the tasks regularly
- I did all the tasks, but irregularly
- I did not do some tasks
- 

6 Comment: What exactly you should do to give yourself a better grade next semester.  
Give specific information (First, ... . Second,... .)

7 I feel improvement in my writing skills

- strongly agree
- agree
- partly agree
- do not agree

**19.pielikums. 5.anketa:  
Rakstveida saziņas apguves kursa vērtēšana**

QUESTIONNAIRE 5 (EVALUATION OF THE COURSE)

Dear students,

We would appreciate if you evaluated the first semester in Academic Writing.

Group:.....

Name:.....(if you decide to mention it)

1) The theory provided was

very necessary       necessary       not very necessary       not necessary

2) The materials provided were

very necessary       necessary       not very necessary       not necessary

3) Practice was provided enough to master the theory

strongly agree       agree       partly agree       do not agree

4) The classes were

very interesting       interesting       partly interesting       not interesting

5) Peer work helped me to develop my writing skills and become more independent  
in evaluating my own works

strongly agree       agree       partly agree       do not agree

6) The teacher's comments (written/oral) helped me to develop my writing skills and  
become more independent in evaluating my works

strongly agree       agree       partly agree       do not agree

7) I liked the course because

1)

2)

3)

8) I did not like the course because

1)

2)

3)

9) My future expectations (needs and suggestions) in Academic Writing. Next  
semester I would like to

1)

2)

3)

.....

20.pielikums. 4.un 5.anketa: Pašvērtēšana un kursa novērtēšana: absolūtie un relatīvie lielumi  
(1998./99.ak.g.vidus, 1.kursa 16 respondentu atbildes)

98. Dec.	1.ieguldītais darbs				2.progress				3.teorija				4.materiāli				5.prakse				6.interesantums				7.līdzaudžu palīdzība				8.docētāja palīdzība							
Vida	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
Vlc			1		1				1				1					1			1						1				1				1	
2		1				1				1				1				1				1					1				1				1	
3		1					1			1				1				1				1					1				1				1	
4		1				1				1				1				1				1					1				1				1	
5		1				1				1				1				1				1					1				1				1	
6		1				1				1				1				1				1					1				1				1	
7	1				1				1				1				1				1				1				1				1			
8	1					1				1				1				1				1					1				1				1	
9		1				1				1				1				1				1					1				1				1	
10		1				1				1				1				1				1					1				1				1	
11	1					1				1				1				1				1					1				1				1	
12		1				1				1				1				1				1					1				1				1	
13	1					1				1				1				1				1					1				1				1	
14		1				1				1				1				1				1					1				1				1	
15		1				1				1				1				1				1					1				1				1	
16		1				1				1				1				1				1					1				1				1	
Summa	4	11	1	0	2	13	1	0	6	10	0	0	5	11	0	0	4	11	1	0	3	11	2	0	6	7	3	0	8	8	0	0				
Procenti	25,0	68,8	6,3	0,0	12,5	81,3	6,3	0,0	37,5	62,5	0,0	0,0	31,3	68,8	0,0	0,0	25,0	68,8	6,3	0,0	18,8	68,8	12,5	0,0	37,5	43,8	18,8	0,0	50,0	50,0	0,0	0,0				

**21.pielikums. 6.anketa:**  
**Rakstveida saziņas apguves procesa pašvērtējums**

QUESTIONNAIRE 6

1) I feel more confident and independent in writing now than in September?

strongly agree       agree       partly agree       do not agree

2) Now I realize better how I can learn to communicate in written form.

strongly agree       agree       partly agree       do not agree

3) To learn to communicate in written form, I need

	Strongly agree	Agree	Partly agree	Do not agree
Theory				
Materials				
Practice				
Partner's comments				
Teacher's comments				
Portfolio (gradual assessment)				
Tests				
Other Sources ( dictionaries,etc.)				
Journals				
.....				

4) I know better to evaluate my work.

strongly agree       agree       partly agree       do not agree

5) I know better to evaluate my partner's work

strongly agree       agree       partly agree       do not agree

6) I need to work at in future( Put a tick: V)

	Strongly agree	Agree	Partly agree	Do not agree
A)TEXT:				
content				
organization				
grammar				
vocabulary				
spelling				
punctuation				
presentation				
B) The WRITING PROCESS:				
generating ideas				
drafts				
global revising				
local revising				
proofreading				
how to comment my partner's work				
.....				

7) Other suggestions or comments to add ( concerning any of the points mentioned before) , or future work in the next semester.











## 23.pielikums. 2.refleksīvā vēstule: Rakstveida saziņas procesa pašvērtēšana

### Reflective Letter 2

- 1) What's your opinion about portfolio assessment? (*a chance given to revise and improve your work after getting feedback from different readers: peers and a teacher*) Comment the answer, please.
- 2) Do you think that it would be better to write and to be tested/not tested without *a chance for improvement* (rewriting the essay) ? Comment the answer, please.
- 3) Do you think that there is no need to work at the improvement of the *same work* but just write new essays? Comment the answer, please.
- 4) Do you think that by writing *once* and being *corrected* by different readers you will be able to improve the text revision and editing skills? Comment the answer, please.
- 5) Are you sure that you will never have to *evaluate* (at least express your impression about) another person's piece of writing? Why? Comment the answer, please.
- 6) Do you think that you will never have to write under *the time pressure* in your educational and professional domain? Comment the answer, please.
- 7) Do you think that in future you do not need to use dictionaries, grammar books or a computer to check the language while writing? Comment the answer, please.
- 8) Do you think that being confident and independent in writing is closely linked with ability to evaluate *your own* and your *partner's work*? Comment the answer, please.
- 9) Do you think that if a person feels a need to learn more about organization and content of a text does not need to train *global* revising skills? Comment the answer, please.
- 10) Do you think that if a person feels a need to learn more about grammar, vocabulary, spelling and punctuation does not need to train *local* revising skills? Comment the answer, please.
- 11) If you know what aspects you have to work at more (theory, practice, content, organization, etc) do you think that you do not know what you need to *focus on* to learn to communicate better in written form? Comment the answer, please.
- 12) Do you agree that by regularly putting down your *impressions* of what you have read, seen, felt helps you to enlarge your vocabulary, makes you verbalize your thoughts, makes you analyse the world around you. Comment the answer, please.
- 13) Do you think that by selecting information for your essays you were not given a chance to express *your opinion* about the topic? Comment the answer, please.
- 14) Do you think that in future you do not need to read (e.g. books, magazines, etc) watch TV, listen to the radio, or *use other sources* to make your essays more interesting? Comment the answer, please.
- 15) Now you have got a unique chance to tailor the Academic Writing course according to the student needs concerning *academic studies and future profession* (*teacher and translator*): what *skills* will be necessary and *how* you could develop them.

**24.pielikums. 2.refleksīvā vēstule: absolūtie un relatīvie lielumi ( 1998./99.ak.g.beigas, 32 otrā kursa respondentu atbildes)**

	Summa	Procenti
<b>1. Attieksme pret portfeli jeb nepārtraukto vērtēšanu:</b>		
<b>a) pozitīva</b>		
ir dota iespēja uzlabot darbu	17	53,13
var redzēt kļūdainās vietas	5	15,63
var redzēt progresu	3	9,38
docētāja komentāri ir vērtīgāki, vajadzīgāki	3	9,38
var atkārtot pirms ieskautes	1	3,13
var apmainīties ar pieredzi	1	3,13
liek domāt par iespējamām kļūdām, ko citi ievēros	1	3,13
interesanta ideja	1	3,13
<b>b) negatīva</b>		
prasa laiku	6	18,75
kļūdainos darbus nevajag pārrakstīt, galvenais ir redzēt un izprast kļūdas	2	6,25
grūti ir uzlabot darbu, jo visi spēki ir veltīti pirmajam melnrakstam	2	6,25
līdzaudžu komentāri ir formāli	1	3,13
līdzaudžu komentāri ir noderīgi, ja tiek uztverti nopietni	1	3,13
līdzaudžu komentāri nav nepieciešami, jo katrs rakstīs kā gribēs	1	3,13
līdzaudžu komentāri nav nepieciešami, jo tie ne vienmēr ir skaidri un pareizi	1	3,13
garlaicīgi pārrakstīt, ja nezin ko un kā jādara	1	3,13
ne vienmēr piekrītu komentāriem	1	3,13
<b>2. Vajadzība komentēt līdzaudžu darbus nākotnē</b>		
vajadzēs	23	71,88
tas būs atkarīgs no nodarbošanās	1	3,13
nepatīk to darīt, jo nav objektīvs	1	3,13
nevaru vērtēt, jo nezinu valodu	1	3,13
komentēšu, ja tas otram būs noderīgi	1	3,13
viedokļa izteikšana un vērtēšana ir atšķirīgas lietas (vērtēt var docētājs)	1	3,13
man nerūp citu cilvēku darbi	1	3,13
komentēšana ir gaumes jautājums	1	3,13
komentēt nav viegli	1	3,13
gribu iemācīties komentēt, jo tas nav viegls process	1	3,13
nezinu, ko nākotnē darīšu	1	3,13
<b>3. Viedoklis par līdzaudžu komentāriem</b>		
piekrītu, ka prasmes komentēt ir saistītas ar prasmi rakstīt	11	34,38
komentēt var, ja līdzaudzis ir pārliecināts un pieredzējis	7	21,88
daži prot rakstīt, bet ne vērtēt	5	15,63
daļēji piekrītu, ka prasmes komentēt ir saistītas ar prasmi rakstīt	3	9,38
komentāri palīdz rakstīt	1	3,13
komentēšana ir laba ideja, ja ir brīvs laiks	1	3,13
nepatīk vērtēt citu darbus	1	3,13
zinu savas kļūdas un varu atbildēt par tām - neesmu drošs par citu darbiem	1	3,13
nevaru atbildēt	1	3,13
ja zinu kā vērtēt, tad protu arī rakstīt	1	3,13
vēl jāapgūst gramatiku un ortogrāfiju, lai vērtētu	1	3,13

<b>4. Viedoklis par žurnālrakstīšanu</b>		
vajadzīga aktivitāte	12	37,50
palīdz vērot un izprast pasauli	3	9,38
nav konkrētas atbildes	3	9,38
nepalīdz uzlabot vārdu krājumu	2	6,25
palīdz apgūt jaunu vārdu krājumu	2	6,25
nav vajadzīgs, jo nekad to nepārlasu	2	6,25
palīdz mācīties	2	6,25
nav laika apsēties un padomāt	1	3,13
rakstīšanas problēmas parādās arī rakstot žurnālu	1	3,13
palīdz izvēlēties tēmu	1	3,13
palīdz organizēt domas	1	3,13
vajadzīgs, bet aizmirstu rakstīt	1	3,13
palīdz apgūt valodu, bet uztvēru kā obligātu, formālu prasību ("ķeksīša" dēļ)	1	3,13
palīdz labāk izteikties	1	3,13
nevajag akadēmiskā rakstu valodā	1	3,13
palīdz atkārtot interpunkciju	1	3,13
<b>5. Ierosinājumi</b>		
vajag pievērsties gramatikai	3	9,38
nepieciešams vairāk ievērot tulku vajadzības	2	6,25
vajag pievērsties vārdu krājumam	2	6,25
vajag mācīt domrakstus, vēstules un kursa darbus	2	6,25
vajag vienu visaptverošu mācību grāmatu	1	3,13
programma ir laba, bet vajag interesantas, progresīvas metodes	1	3,13
vajag pievērsties saturam	1	3,13
vajag pievērsties interpunkcijai	1	3,13
vajag apgūt ortogrāfijas likumus	1	3,13
vajag mācīt biznesa vēstules	1	3,13
vajag akcentēt praksi un tūlītēju pārbaudi, un atkal praksi	1	3,13
prakse ir pietiekošā daudzumā	1	3,13
vajag pievērsties pētnieciskai darbībai (dažādām rakstīšanas skolām)	1	3,13
vajag mācīties analizēt zinātniskos tekstus	1	3,13
vajag minēt izzīņas avotus	1	3,13

**25.pielikums. 7.anketa:**  
**Neatkarības līmeņa rakstveida saziņas apgūvē pašvērtēšana**

QUESTIONNAIRE 7  
EVALUATION OF THE LEVEL OF INDEPENDENCE

- 1) I know how to evaluate the task and how to do it.  
strongly agree       agree       partly agree       do not agree   
Why 'yes' ? Why 'not' ?
- 2) I know what sources (peers, teacher's advice, newspapers, notes, books, etc.)  
I can use to do the task more successfully.  
strongly agree       agree       partly agree       do not agree   
Comment your preferences and give reasons. ( Why?)
- 3) I work regularly at my tasks in writing.  
strongly agree       agree       partly agree       do not agree   
Why 'yes' ? Why 'not' ?
- 4) I feel improvement in writing in certain aspects:  
selecting of information (content)   
planning (organization)   
selecting language means (grammar, vocabulary)   
mechanics (spelling, punctuation, presenting the work)   
Why 'yes' ? Why 'not' ?
- 5) I feel more independent in my writing process. (See points 1 and 2)  
strongly agree       agree       partly agree       do not agree
- 6) I feel more independent in commenting peer works.  
strongly agree       agree       partly agree       do not agree
- 7) My problems are (or I have no problems)
- a) while writing
    - 1
    - 2
    - 3
  - b) while evaluating what is written
    - 1
    - 2
    - 3
  - c) while evaluating my partner's work
    - 1
    - 2
    - 3
  - d) while evaluating my learning process in Academic Writing
    - 1
    - 2
    - 3
- 8) To solve these problems, I need
- 1
  - 2
  - 3

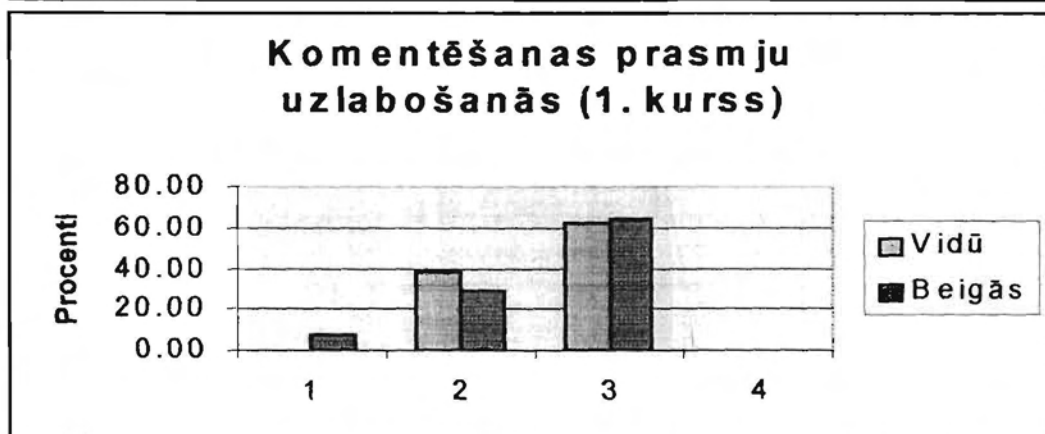
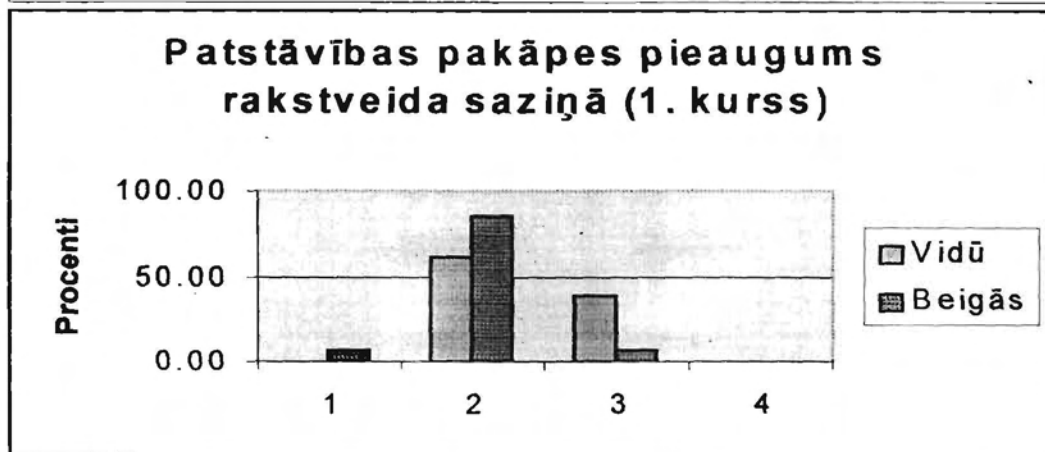
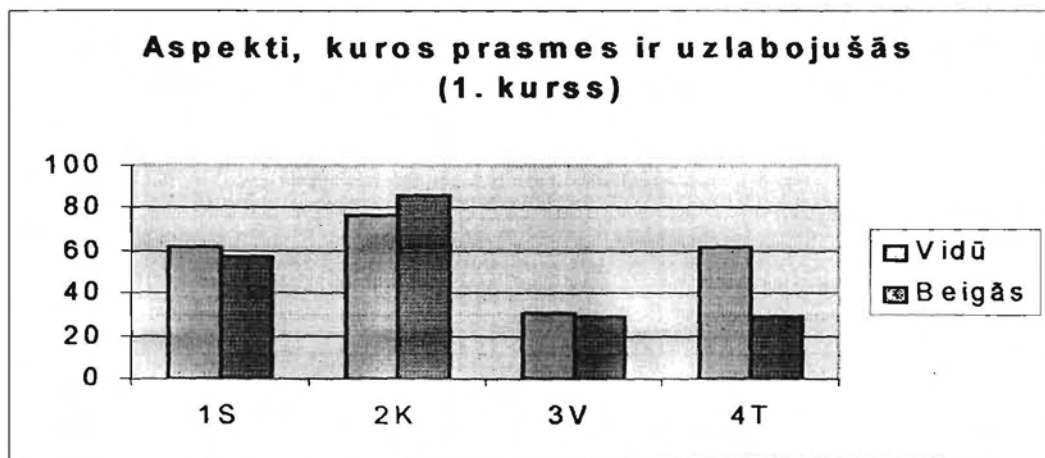
**26.pielikums. 7.anketas absolūtie un relatīvie lielumi**  
(1998./99.ak.g. vidus un beigās, 1.un 2.kursa respondentu atbildes)

	1.prot rīkoties ar uzdevumu				2.zin kādus avotus izmantot				3.strādā regulāri				4.prasmes ir uzlabojušās				5.kļūst patstāvīgāks rakstīšana				6.kļūst patstāvīgāks komentešana				
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1S	2K	3V	4T	1	2	3	4	1	2	3	4	
<b>99. marts</b>																									
<b>Vida</b>																									
Vic 1		1			1					1						1						1			
2			1			1					1		1	1	1	1			1				1		
3				1			1				1		1	1	1	1			1			1			
4			1				1				1		1	1		1			1				1		
5			1				1				1		1	1		1			1				1		
6				1			1				1		1	1					1				1		
7				1			1			1			1		1	1			1				1		
8			1				1				1		1	1	1	1			1			1			
9				1			1				1		1	1				1					1		
10				1			1				1			1					1			1			
11				1			1				1			1					1				1		
12				1			1				1				1			1					1		
13				1			1				1			1				1				1			
Summa	0	4	9	0	1	12	0	0	0	3	7	3	0	8	10	4	8	0	8	5	0	0	5	8	0
Procenti	0,0	30,8	69,2	0,0	7,7	92,3	0,0	0,0	0,0	23,1	53,8	23,1	0,0	61,5	76,9	30,8	61,5	0,0	61,5	38,5	0,0	0,0	38,5	61,5	0,0
<b>99. maijs</b>																									
<b>Beigās</b>																									
<b>1.kurss</b>																									
Vic 1			1			1				1				1			1					1			
2			1			1				1				1			1					1			
3				1			1				1			1	1	1	1					1			
4				1			1				1			1		1			1				1		
5			1				1				1			1				1					1		
6			1				1				1			1				1					1		
7				1			1				1			1	1			1					1		
8				1			1				1			1	1	1	1		1				1		
9				1			1				1			1				1					1		
10				1			1				1			1	1			1					1		
11			1				1				1			1	1			1				1			
12			1				1				1			1		1		1					1		
13				1			1				1			1		1		1			1				
14			1				1				1			1	1	1		1					1		
Summa	0	8	6	0	3	11	0	0	0	5	7	2	0	8	12	4	4	1	12	1	0	1	4	9	0
Procenti	0,0	57,1	42,9	0,0	21,4	78,6	0,0	0,0	0,0	35,7	50,0	14,3	0,0	57,1	85,7	28,6	28,6	7,1	85,7	7,1	0,0	7,1	28,6	64,3	0,0

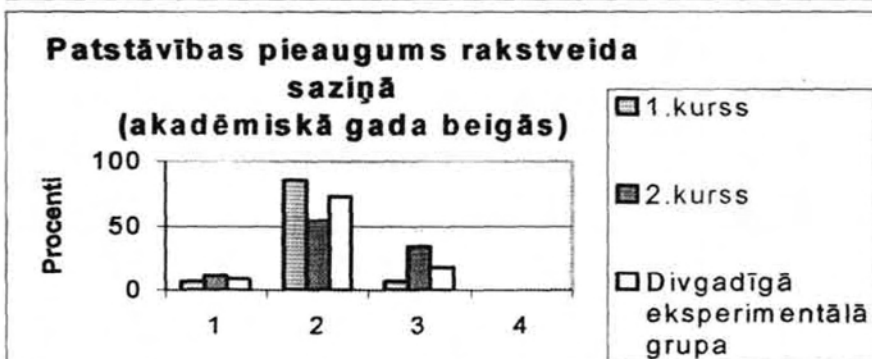


	1. prot rīkots ar uzdevumu				2. zin kādus avotus izmantot				3. strādā regulāri				4. prasmes ir uzlabojušas				5. kļūst patstāvīgāks rakstīšanā				6. kļūst patstāvīgāks komentēšanā			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1S	2K	3V	4T	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>2. kurss</b>																								
V II e	1		1			1					1		1	1				1				1		
2			1			1					1		1	1				1					1	
3		1				1					1		1	1	1	1		1					1	
4			1			1					1		1					1					1	
5			1			1					1		1	1				1					1	
6	1					1			1				1	1			1				1			
7		1				1					1			1				1					1	
8			1			1					1			1		1		1				1		
9			1			1					1		1	1			1					1		
10			1			1				1		1	1				1					1		
11	1					1				1		1	1	1				1				1		
V II h	12			1			1				1		1	1				1				1		
13		1					1				1		1	1				1				1		
14		1					1		1				1	1		1		1				1		
15				1			1			1		1	1	1	1	1		1				1		
16			1				1				1		1	1	1	1		1			1			
V II j	17	1					1				1		1	1	1	1		1				1		
18		1					1			1			1	1				1					1	
19		1					1				1			1	1			1				1		
20			1				1			1			1	1			1					1		
21		1				1				1			1	1			1			1				
22			1				1			1			1	1	1			1			1			
23				1			1			1			1	1	1			1				1		
24				1			1			1			1	1	1			1				1		
25			1				1			1			1	1	1	1		1				1		
26			1				1			1			1	1	1			1				1		
27		1					1			1			1	1				1				1		
V II j	28		1					1			1		1	1				1				1		
29				1			1				1		1					1					1	
30			1					1		1			1	1		1		1				1		
31				1			1			1			1	1	1			1				1		
32				1			1			1			1	1	1	1		1				1		
33			1				1			1			1	1	1			1				1		
34				1				1			1			1				1					1	
35			1				1				1		1	1	1			1				1		
36			1				1				1		1	1	1		1					1		
37				1			1				1		1	1	1	1		1				1		
Summa	4	19	12	2	5	26	6	0	6	12	16	3	23	35	14	12	4	22	11	0	4	19	12	2
Procenti	10,8	51,4	32,4	5,4	13,5	70,3	16,2	0,0	16,2	32,4	43,2	8,1	62,2	94,6	37,8	32,4	10,8	59,5	29,7	0,0	10,8	51,4	32,4	5,4

		1. prot rīkoties ar uzdevumu				2. zin kādus avotus izmantot				3. strādā regulāri				4. prasmes ir uzlabojušas				5. kļūst patstāvīgāks rakstīšana				6. kļūst patstāvīgāks komentēšana			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1S	2K	3V	4T	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>Divgadīgā eksperimentālā grupa</b>																									
V II i	1	1				1					1			1	1	1	1						1		
	2		1				1				1			1	1					1				1	
	3		1				1				1			1	1					1				1	
	4		1				1			1				1						1				1	
	5		1			1				1	1			1	1			1				1			
	6		1			1				1				1	1					1			1		
	7			1			1			1				1	1					1				1	
	8			1			1			1				1	1	1				1				1	
	9		1				1			1				1	1		1						1		
	10		1				1			1				1	1	1				1				1	
	11		1					1		1				1						1				1	
	Summa	2	7	2	0	2	8	1	0	3	6	2	0	4	11	6	3	1	8	2	0	2	5	4	0
	Procenti	18,2	63,6	18,2	0,0	18,2	72,7	9,1	0,0	27,3	54,5	18,2	0,0	36,4	100,0	54,5	27,3	9,1	72,7	18,2	0,0	18,2	45,5	36,4	0,0
<b>2. kurss</b>																									
V II e	1			1			1				1			1	1							1			
	2			1			1				1			1	1							1		1	
	3		1				1				1			1	1	1	1					1		1	
	4			1			1				1			1	1							1		1	
	5			1			1				1			1	1							1		1	
	6		1				1			1				1	1			1				1		1	
	7			1			1				1			1	1					1				1	
	8			1		1					1			1	1		1					1		1	
	9			1			1				1			1	1			1				1		1	
	10			1			1				1			1	1					1			1	1	
	11		1				1				1			1	1							1		1	
V II h	12			1			1				1			1	1							1		1	
	13		1				1				1			1	1							1		1	
	14		1				1			1				1	1		1					1		1	
	15			1			1			1				1	1	1	1					1		1	
	16		1				1			1				1	1	1	1					1		1	
V II j	17		1				1			1				1	1							1		1	
	18				1		1				1			1	1							1		1	
	19				1		1			1				1	1		1					1		1	
	20			1			1			1				1	1	1						1		1	
	21			1			1			1				1	1	1	1					1		1	
	22		1			1				1				1	1	1						1		1	
	23				1		1			1				1	1							1		1	
	24		1				1			1				1	1							1		1	
	25		1				1			1				1	1		1					1		1	
	26				1		1			1				1	1	1	1					1		1	
	Summa	2	12	10	2	3	18	5	0	3	6	14	3	19	24	8	9	3	14	9	0	2	14	8	2
	Procenti	7,7	46,2	38,5	7,7	11,5	69,2	19,2	0,0	11,5	23,1	53,8	11,5	73,1	92,3	30,8	34,6	11,5	53,8	34,6	0,0	7,7	53,8	30,8	7,7



27.pielikums. 24.ilustrācija:  
Neatkarības līmeņa pašvērtēšana 1.kursā (7.anketa):  
ļoti piekrīt (1) – nepiekrīt (4)



28.pielikums. 22.ilustrācija:

Neatkarības līmeņa pašvērtēšana akadēmiskā gada beigās (7.anketa):  
ļoti piekrīt (1) – nepiekrīt (4)

29.pielikums. 7.anketas 7.jautājums:  
**Problēmas rakstu valodas apgūvē:  
 absolūtie un relatīvie lielumi**

(1998./99.ak.g., 49 pirmā un otrā kursa respondentu atbildes)

	Summa	Procenti
<b>1.Problēmas, rakstot</b>		
plānojums	20	40,82
idejas	15	30,61
ievads, sākums	13	26,53
gramatika	9	18,37
ortogrāfija	7	14,29
izklāstīt idejas labi, interesanti	7	14,29
vārdu krājums	5	10,20
nobeigums	5	10,20
interpunkcija	4	8,16
informācijas atlase	4	8,16
saziņas mērķa ievērošana	3	6,12
saturs	3	6,12
stiils	2	4,08
izziņas avotu izmantošana	2	4,08
teksta turpināšana	2	4,08
noskaņojums	2	4,08
atkārtošanās tekstā	1	2,04
teksta sasaiste	1	2,04
tēmas izvēle	1	2,04
uzdevuma izpratne	1	2,04
nepatīk būt kritizētam, patīk kritizēt	1	2,04
slinkums	1	2,04
<b>2. Problēmas, pašvērtējot uzrakstīto</b>		
savu kļūdu neredzēšana	9	18,37
nav atbildes/nav problēmu	6	12,24
gramatika	4	8,16
stila un valodas kļūdu izlabošana	3	6,12
saturs	3	6,12
interpunkcija	3	6,12
plānojums	3	6,12
ortogrāfija	3	6,12
vārdu krājums	2	4,08
uzrakstītā izmaiņošana	2	4,08
nespēja vērtēt, kritizēt sevi	2	4,08
nespēja atšķirt būtisko no nebūtiskā	2	4,08
uzmanības trūkums	1	2,04
nespēja koncentrēties	1	2,04
nogurums	1	2,04
domu neskaidrība	1	2,04
nespēja definēt problēmu	1	2,04
ievads	1	2,04
neprasme papildināt iztrūkstošo informāciju	1	2,04
neprasme noformēt tekstu	1	2,04
neprasme izmantot teoriju	1	2,04

<b>3. Problēmas, vērtējot līdzaudžu rakstu darbu</b>		
neprasme sniegt adekvātu vērtējumu	10	20,41
kompozīcija	6	12,24
gramatika	5	10,20
atrast kļūdas, labot tās	4	8,16
izprast ideju	3	6,12
koncentrēties	2	4,08
nav atbildes/nav problēmu	2	4,08
noteikt problēmas	2	4,08
saturs	2	4,08
nespēja būt objektīvam	2	4,08
nespēja kritizēt	2	4,08
nespēja būt konstruktīvam	2	4,08
vērtēt atbilstību uzdevumam	1	2,04
rūpēties par līdzaudža jūtām	1	2,04
valoda (vārdu krājums, gramatika)	1	2,04
interpunkcija	1	2,04
patīk, ka iesaka, nepatīk ieteikt	1	2,04
<b>4. Problēmas pašvērtējot mācīšanās procesu</b>		
nav atbildes/nav problēmu	10	73,47
izprast savas problēmas, pašvērtēt	8	16,33
būt objektīvam	2	4,08
laika trūkums	1	2,04
nav interesanti strādāt atkārtoti	1	2,04
ir grūti mainīt attieksmi pret to, kas nav interesanti	1	2,04

**30.pielikums. 8.anketa:  
Līdzaudžu sadarbības pašvērtēšana**

QUESTIONNAIRE 8  
EVALUATION OF PEER OR GROUP WORK

1) I know why it is necessary to work with partners.

strongly agree                       agree                       partly agree                       do not agree

2) Tick the given suggestions and add your reasons why you think so.

share knowledge

learn to help critically

learn to help others to improve their written communication

learn to comment constructively

learn to think creatively

.....

3) I know how to plan work with peers (what to do)

strongly agree                       agree                       partly agree                       do not agree

4) I know how to divide duties in group work ( what will each member do)

strongly agree                       agree                       partly agree                       do not agree

5) I know how and what to comment in the written text to help the partner

strongly agree                       agree                       partly agree                       do not agree

6) I know what are the results of our group work (what is achieved)

strongly agree                       agree                       partly agree                       do not agree

7) The results of group work are:

we have realized the importance of peer work

we have learnt how to plan peer work

we know how to divide duties in peer work

we have learnt how and what to evaluate in the written text

.....

8) I have improved my group work skills

strongly agree                       agree                       partly agree                       do not agree

Thank you for cooperation

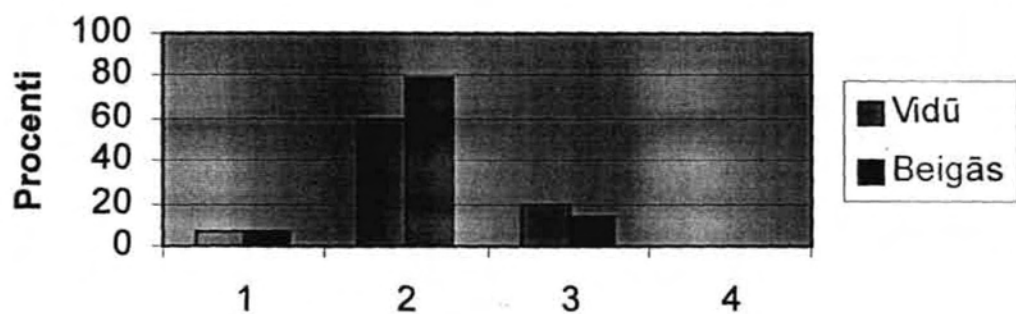
**31.pielikums. 8.anketas absolūtie un relatīvie lielumi**  
(1998./99.ak.g.vidus un beigas, 1.un 2.kursa respondentu atbildes)

	1.apzinās nepiec.				2.prot to pamatot					3.zin kā plānot				4.prot sadaftt pienāk.				5.zina kā/ko koment.				6.apzinās rezultātus				7.rezultāti ir				8.progress							
	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1S	2P	3Sa.	4Ve.	1	2	3	4				
99.marts																																					
Vida																																					
Vīc	1	1			1				1	1				1				1				1							1	1	1	1					
2		1			1	1	1		1	1						1				1				1								1	1				
3		1			1	1	1	1	1	1						1				1				1				1	1			1	1				
4	1				1	1			1			1				1				1				1				1					1				
5	1				1	1	1	1	1			1				1				1				1				1					1				
6		1			1				1			1				1				1				1					1	1	1						
7			1		1	1	1					1				1				1				1					1	1	1						
8			1		1	1	1	1	1			1				1				1				1					1	1	1						
9		1			1			1				1				1				1				1					1	1	1						
10			1		1	1			1			1				1				1				1					1	1	1						
11			1				1		1			1				1				1				1					1	1	1						
12		1					1		1			1				1				1				1				1	1	1	1						
13	1				1			1				1				1				1				1					1	1	1						
Summa	3	6	4	0	11	6	7	5	9	0	7	6	0	1	6	4	2	0	6	7	0	1	9	3	0	6	2	4	10	1	9	3	0				
Procenti	20,0	40,0	26,7	0,0	73,3	40,0	46,7	33,3	60,0	0,0	46,7	40,0	0,0	6,7	40,0	26,7	13,3	0,0	40,0	46,7	0,0	6,7	60,0	20,0	0,0	40,0	13,3	26,7	66,7	6,7	60,0	20,0	0,0				
99. Maijs																																					
Belgās																																					
I.kurss																																					
Vīc	1	1			1				1	1				1				1				1							1	1	1						
2		1					1					1				1				1				1					1			1					
3	1				1	1		1	1	1						1				1				1				1				1					
4		1							1			1				1				1				1				1				1					
5	1	1			1		1		1			1				1				1				1				1	1	1	1	1					
6	1	1				1	1					1				1				1				1					1			1					
7	1				1		1		1			1				1				1				1					1			1					
8			1		1				1			1				1				1				1					1			1					
9		1			1		1					1				1				1				1					1			1					
10		1			1	1	1		1			1				1				1				1				1	1	1	1						
11		1			1	1		1	1			1				1				1				1				1	1	1	1						
12	1						1		1			1				1				1				1					1			1					
13	1						1	1				1				1				1				1					1			1					
14		1			1	1						1				1				1				1					1			1					
Summa	3	10	1	0	9	6	8	3	6	0	7	7	0	0	6	7	1	0	3	11	0	0	10	3	1	10	3	2	6	1	11	2	0				
Procenti	21,4	71,4	7,1	0,0	64,3	42,9	57,1	21,4	42,9	0,0	50,0	50,0	0,0	0,0	42,9	50,0	7,1	0,0	21,4	78,6	0,0	0,0	71,4	21,4	7,1	71,4	21,4	14,3	42,9	7,1	78,6	14,3	0,0				

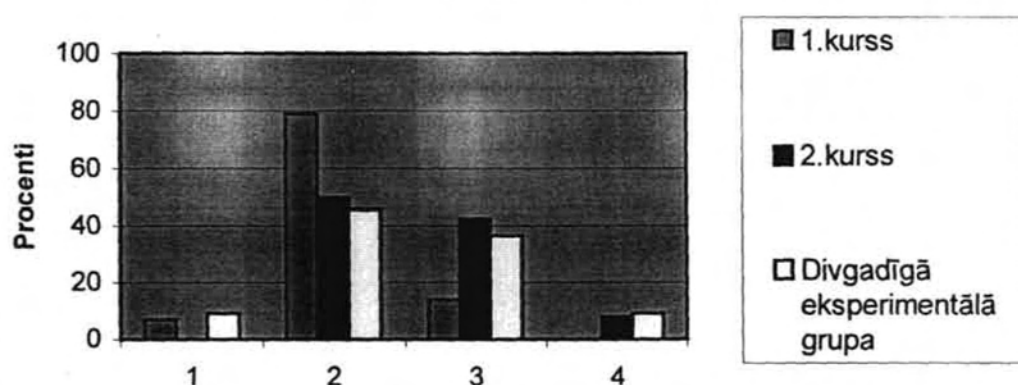


	1.apzinās nepiec.				2.prot to pamatot					3.zin kā plānot				4.prot sadalīt pienāk.				5.zinā kā/ko koment.				6.apzinās rezultātus				7.rezultāti ir				8.progress			
	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1S	2P	3Sa.	4Ve.	1	2	3	4
<b>2.kurss</b>																																	
V II e	1	1			1			1					1				1						1							1			
	2		1		1			1				1				1				1			1						1				
	3			1			1				1					1				1			1						1				
	4		1		1			1			1					1			1			1						1					
	5	1			1	1						1					1					1										1	
	6			1	1							1			1	1						1				1			1			1	
	7	1			1							1			1					1			1			1						1	
	8		1		1	1			1				1				1			1			1		1			1				1	
	9	1			1			1				1				1				1			1			1		1				1	
	10	1			1	1					1					1				1			1					1					
	11		1					1				1				1				1			1									1	
V II h	12		1		1	1		1	1			1				1				1			1		1		1		1			1	
	13	1			1	1		1	1			1				1				1			1		1		1		1			1	
	14	1			1	1					1				1					1			1		1		1		1			1	
	15	1			1				1			1				1				1			1				1		1			1	
	16	1			1	1					1				1					1			1		1		1		1			1	
V II j	17	1				1			1			1				1				1			1		1		1		1			1	
	18		1						1			1				1				1			1				1					1	
	19		1			1					1				1					1			1				1					1	
	20		1		1	1		1			1				1					1			1				1					1	
	21	1			1	1			1			1				1				1			1				1					1	
	22	1			1			1				1				1				1			1				1					1	
	23		1		1	1					1				1					1			1				1					1	
	24		1		1		1	1	1		1				1					1			1		1		1		1			1	
	25	1			1	1		1	1	1		1			1					1			1		1		1		1			1	
	26		1		1				1			1				1				1			1				1					1	
Summa	4	12	9	1	20	16	7	7	13	1	11	12	2	3	7	10	6	1	8	17	0	0	9	11	6	11	7	9	20	0	13	11	2
Procenti	10,8	32,4	24,3	2,7	54,1	43,2	18,9	18,9	35,1	2,7	29,7	32,4	5,4	8,1	18,9	27,0	16,2	2,7	21,6	45,9	0,0	0,0	24,3	29,7	16,2	29,7	18,9	24,3	54,1	0,0	35,1	29,7	5,4
<b>2.kursa divgadīgā eksperimentālā grupa</b>																																	
V II i	1				1	1			1	1					1				1							1		1		1			1
	2		1			1	1		1	1				1						1					1								1
	3			1		1	1							1						1				1					1				1
	4	1			1	1			1	1					1					1				1									1
	5	1			1	1		1	1	1					1					1				1					1				1
	6	1				1			1						1					1				1				1					1
	7		1			1	1		1	1					1					1				1				1					1
	8			1		1	1			1					1					1				1				1					1
	9		1			1	1			1					1					1				1				1					1
	10	1			1	1		1	1	1					1					1				1				1					1
	11		1			1			1						1					1				1				1					1
Summa	5	4	2	0	11	9	6	8	9	1	5	5	0	1	5	5	0	1	7	2	1	3	2	5	1	7	6	6	10	1	5	4	1
Procenti	45,5	36,4	18,2	0,0	100,0	81,8	54,5	72,7	81,8	9,1	45,5	45,5	0,0	9,1	45,5	45,5	0,0	9,1	63,6	18,2	9,1	27,3	18,2	45,5	9,1	63,6	54,5	54,5	90,9	9,1	45,5	36,4	9,1

### Progress līdzaudžu sadarbības organizēšanā (1. kurss)



### Progress līdzaudžu sadarbības organizēšanā (akadēmiskā gada beigās)



32.pielikums. 23.ilustrācija:  
Līdzaudžu sadarbības pašvērtēšana (8.anketa):  
ļoti piekrīt (1) – nepiekrīt (4)

**33.pielikums. 9.anketa:**  
**Apmierinātība ar akadēmiskās rakstu valodas kursu**

QUESTIONNAIRE 9  
SATISFACTION ABOUT THE COURSE OF ACADEMIC WRITING

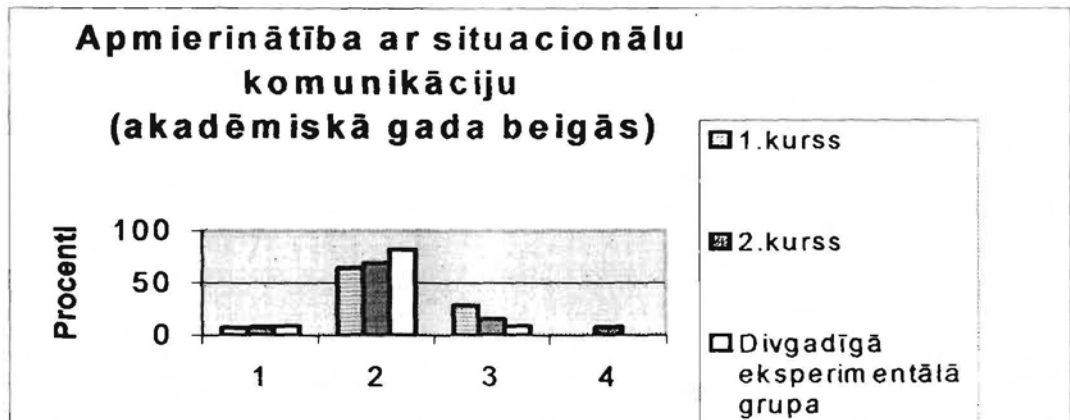
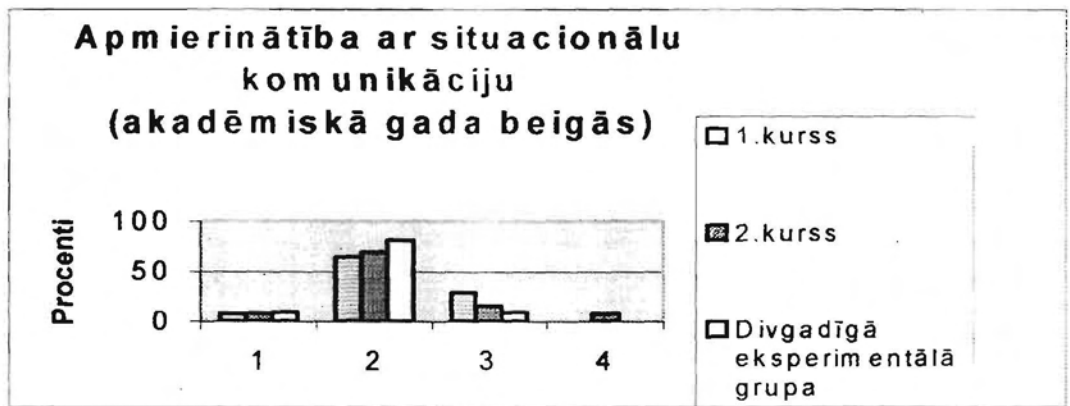
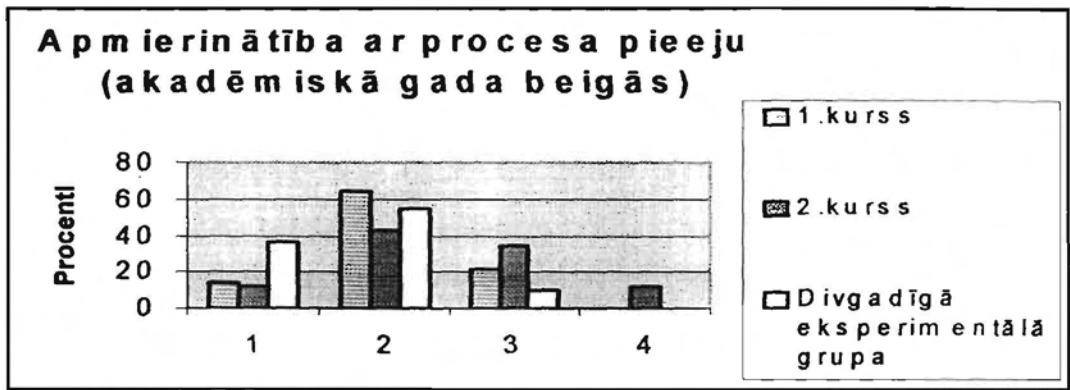
- 1) I like the process approach ( drafting, peer comments, teacher's comments, portfolio assessment)  
strongly agree       agree       partly agree       do not agree
- 2) I like situational communication (when I've given the purpose, e.g. to compare, to define, to summarise, etc.)  
strongly agree       agree       partly agree       do not agree
- 3) I like to work alone  
strongly agree       agree       partly agree       do not agree
- 4) I like to work with peers  
strongly agree       agree       partly agree       do not agree
- 5) I am satisfied with my results, i.e. progress this semester ( Remember that developing skills is life long process)  
strongly agree       agree       partly agree       do not agree
- 6) Why 'yes'? Why 'no'?
- 7) Expectancies for future work  
a) from myself  
1  
2  
3  
b) from peers  
1  
2  
3  
c) from the teacher  
1  
2  
3
- 8) Suggestions for the course organization. ( Mention which year: 1 or 2)  
a) theory (e.g. themes to be covered, etc)  
1  
2  
3  
b) materials  
1  
2  
3  
c) practice  
1  
2  
3  
d) class organization  
1  
2  
3  
e) home tasks  
1  
2  
3

**34.pielikums. 9.anketas absolūtie un relatīvie lielumi**  
(1998./99.ak.g.beigas)

	1. patfk procesa pieeja				2. patfk situacion.komunik.				3.patfk strādāt vienatnē				4.patfk darbs ar līdzaudziem				5.apmier.ar progresu			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
99. maijs																				
Beigas																				
I.kurss																				
Vic 1		1				1				1					1				1	
2			1				1					1				1				1
3		1				1						1			1					1
4		1				1						1			1					1
5			1				1				1					1				1
6		1					1				1					1				1
7			1				1					1								1
8		1				1					1				1					1
9		1				1					1				1					1
10		1				1					1				1					1
11		1					1			1					1					1
12		1				1					1				1					1
13	1					1					1				1				1	
14	1					1					1				1					1
Summa	2	9	3	0	1	9	4	0	2	4	6	2	0	9	4	0	1	10	3	0
Procenti	14,3	64,3	21,4	0,0	7,1	64,3	28,6	0,0	14,3	28,6	42,9	14,3	0,0	64,3	28,6	0,0	7,1	71,4	21,4	0,0
2.kurss																				
V II 1				1			1				1				1					1
2				1			1				1				1					1
3		1				1					1				1					1
4			1			1				1					1					1
5			1			1				1					1					1
6			1		1					1					1		1			1
7			1			1					1				1					1
8	1					1				1					1					1
9		1				1				1					1					1
10	1					1				1					1					1
11				1			1			1					1					1
V II h 12			1			1				1					1					1
13			1			1				1					1					1
14		1				1					1				1					1
15		1				1					1				1					1
16	1					1					1				1					1
V II i 17		1				1				1					1					1
18			1			1				1					1					1
19		1				1				1					1					1
20	1					1				1					1					1
21	1				1					1					1					1
22	1					1				1					1					1
23		1				1				1					1					1
24		1				1				1					1					1
25		1				1				1					1					1
26	1					1				1					1					1
27		1				1				1					1					1
V II j 28			1				1			1					1					1
29		1				1				1					1					1
30		1				1				1					1					1
31		1				1				1					1					1
32		1				1				1					1					1
33		1			1					1					1					1
34			1			1				1					1					1
35		1				1			1						1					1
36		1				1				1					1					1
37			1			1				1					1					1
Summa	7	17	10	3	3	27	5	2	11	14	12	0	4	16	11	6	4	18	14	1
Procenti	18,9	45,9	27,0	8,1	8,1	73,0	13,5	5,4	29,7	37,8	32,4	0,0	10,8	43,2	29,7	16,2	10,8	48,6	37,8	2,7

## 34.pielikums

	1. patik procesa pieeja				2. patik situacion,komunik.				3.patik strādāt vienatnē				4.patik darbs ar līdzaudziem				5.apmier.ar progresu			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>2.kurss</b>																				
VII	1			1			1				1				1					1
	2			1			1			1					1					1
	3	1				1				1	1			1				1		
	4		1			1				1					1				1	
	5		1			1				1					1				1	
	6		1		1				1						1	1	1			
	7		1			1					1			1						1
	8	1				1				1				1	1					1
	9		1				1		1					1					1	
	10	1				1			1					1					1	
	11			1			1		1						1					1
VIIh	12			1			1		1						1				1	
	13			1			1		1						1				1	
	14		1				1				1		1						1	
	15		1				1				1		1						1	
	16	1					1				1		1						1	
VIIj	17			1				1		1					1			1		
	18		1				1			1					1					1
	19		1				1			1					1				1	
	20		1				1			1					1				1	
	21		1				1			1					1				1	
	22		1				1			1					1				1	
	23			1			1			1					1					1
	24		1					1			1				1				1	
	25		1				1			1					1					1
	26			1			1				1			1						1
Summa	3	11	9	3	2	18	4	2	9	9	8	0	3	9	8	6	3	13	9	1
Procenti	11,5	42,3	34,6	11,5	7,7	69,2	15,4	7,7	34,6	34,6	30,8	0,0	11,5	34,6	30,8	23,1	11,5	50,0	34,6	3,8
<b>Dīgādīgā eksperimentālā grupa</b>																				
VIIi	1			1			1				1				1					1
	2			1			1				1				1					1
	3		1				1				1				1				1	
	4	1					1				1				1					1
	5	1					1				1				1				1	
	6	1					1				1				1				1	
	7		1				1				1				1					1
	8		1				1				1				1				1	
	9		1				1				1				1					1
	10	1					1				1				1					1
	11		1				1				1				1				1	
Summa	4	6	1	0	1	9	1	0	2	5	4	0	1	7	3	0	1	5	5	0
Procenti	36,4	54,5	9,1	0,0	9,1	81,8	9,1	0,0	18,2	45,5	36,4	0,0	9,1	63,6	27,3	0,0	9,1	45,5	45,5	0,0



35.pielikums. 24.ilustrācija:  
Apmierinātība ar progresu akadēmiskā gada beigās (9.anketa):  
ļoti piekrīt (1) – nepiekrīt(4)

**36.pielikums. Rakstu darbu vērtējums:**  
**absolūtie un relatīvie lielumi**  
 (1997.-99.ak.g., 74 pirmā un otrā kursa rakstu darbi)

		Saturs			Kompozīcija			Valoda			Teksta izveides kultūra			
		S	V	B	S	V	B	S	V	B	S	V	B	
IF/G 1		3	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	4	
2		1	1	3	2	2	3	3	3	4	2	3	4	
3		4	3	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	
4		2	4	3	2	3	3	3	4	3	3	4	4	
5		4	5	5	4	5	3	4	4	5	4	4	5	
6		4	3	3	3	3	3	4	4	5	4	4	5	
7		3	4	4	3	3	4	3	4	4	3	3	3	
8		4	4	3	3	4	4	3	4	5	3	5	5	
9		3	4	5	3	3	3	3	4	4	2	3	3	
10		2	2	5	3	2	5	4	4	4	3	4	4	
11		1	3	3	2	2	3	2	3	3	2	3	3	
12		2	3	4	3	3	3	3	4	4	3	4	4	
13		1	3	3	2	4	3	2	3	4	2	4	4	
14		2	3	4	2	3	4	2	3	3	2	4	3	
15		2	2	4	3	2	3	2	3	4	3	3	4	
16		2	3	4	2	3	5	1	1	2	2	3	2	
Aritm.vid.	1.k. 1.gr.	2,5	3,2	3,8	2,7	3,0	3,4	2,9	3,5	3,9	2,8	3,6	3,8	
I SU 1		3	4	Eksperimenta pārtraukums	3	5	Eksperimenta pārtraukums	4	4	Eksperimenta pārtraukums	4	4	Eksperimenta pārtraukums	
2		4	5		4	4		4	4		4	5		5
3		3	4		2	5		4	3		4	4		4
4		1	4		2	5		3	4		4	3		5
5		3	5		3	4		3	3		3	4		5
6		3	3		3	4		3	3		3	3		4
7		3	4		3	4		3	4		4	3		4
8		3	5		3	3		3	3		3	3		3
9		3	4		4	3		3	4		4	4		5
10		4	5		3	5		3	3		3	3		4
11		1	5		4	5		4	4		4	4		4
Aritm.vid.	1.k. 2.gr.	2,8	4,4	3,1	4,3	3,4	3,5	3,6	4,3					
II 1		3	5	Eksperim. pārtr.	2	5	Eksperim. pārtr.	3	4	Eksperim. pārtr.	3	4	Eksperim. pārtr.	
2		2	3		2	3		2	3		2	4		
3		4	5		4	4		4	4		4	5		
4		4	5		3	3		2	3		2	4		
5		4	5		5	5		4	5		4	4		
6		4	5		3	4		3	4		3	4		
7		2	4		3	3		3	3		2	3		
Aritm.vid.	1.k. 3.gr.	3,3	4,6	3,1	3,9	3,0	3,7	2,7	4,0					
I C 1		3	2	4	2	3	4	2	3	2	3	3	4	
2		3	3	5	3	4	5	3	4	4	3	5	5	
3		3	3	5	3	2	4	3	3	4	4	3	4	
4		4	3	5	2	3	5	4	4	4	4	4	5	
5		3	3	4	4	3	5	4	3	3	4	4	5	
6		3	3	4	3	4	5	3	3	3	3	4	3	
7		2	2	5	2	3	5	2	2	4	2	3	4	
8		3	3	5	2	3	5	3	4	4	3	4	5	
9		3	3	5	2	3	4	3	3	3	3	4	5	
10		3	3	5	2	2	5	2	3	3	3	4	5	
11		3	3	5	3	3	5	3	3	2	3	3	4	
12		3	4	5	2	3	5	3	3	4	3	4	4	
Aritm.vid.	1.k. 4.gr.	3,0	2,9	4,8	2,5	3,0	4,8	2,9	3,2	3,3	3,2	3,8	4,4	

## 36.pielikums

		Saturs			Kompozīcija			Valoda			Teksta izveides kultūra		
		S	V	B	S	V	B	S	V	B	S	V	B
II I	1	5	5	4	4	5	5	4	4	4	4	4	5
	2	3	2	5	4	2	5	3	3	3	5	3	4
	3	3	5	4	3	5	5	4	4	5	4	5	5
	4	3	4	5	4	3	5	3	3	3	4	4	4
	5	5	4	5	3	4	5	4	5	5	4	4	5
	6	3	4	5	4	3	4	3	4	3	4	4	4
	7	4	4	5	3	5	5	4	3	4	3	3	3
	8	3	4	5	3	4	5	3	3	4	4	4	3
	9	3	4	5	3	5	5	4	3	4	4	4	4
	10	3	3	4	3	3	5	3	3	4	4	4	4
Aritm.vid.	2.k.1.gr.	3,5	3,9	4,7	3,4	3,9	4,9	3,5	3,5	3,9	4,0	3,9	4,1
II H	1	2	3	5	3	4	5	4	3	5	4	4	5
	2	1	4	5	3	3	4	4	3	3	2	3	4
	3	3	4	4	3	4	5	4	3	5	3	3	5
	4	2	3	5	3	3	5	4	4	4	4	4	5
	5	3	4	5	3	4	5	4	3	4	3	5	5
Aritm.vid.	2.k.2.gr.	2,2	3,6	4,8	3,0	3,6	4,8	4,0	3,2	4,2	3,2	3,8	4,8
II E	1	3	3	4	2	3	3	3	3	3	2	3	4
	2	3	4	5	3	3	4	4	4	3	4	4	5
	3	4	5	5	3	4	5	4	5	5	4	5	5
	4	3	3	5	3	3	5	2	2	2	3	3	3
	5	3	5	5	3	4	4	3	5	4	3	5	4
	6	4	4	5	3	4	5	4	4	5	4	5	5
	7	3	3	5	2	3	5	3	3	3	2	4	5
	8	4	4	5	2	3	5	3	3	3	3	4	4
	9	3	3	4	3	3	3	4	4	3	3	4	4
	10	4	5	5	3	4	5	3	4	3	3	4	3
Aritm.vid.	2.k.3.gr.	3,4	3,9	4,8	2,7	3,4	4,4	3,3	3,7	3,4	3,1	4,1	4,2
II J	1	3	3	4	3	4	3	4	4	4	4	5	5
	2	3	3	5	3	4	5	4	4	3	3	5	4
	3	3	4	4	3	5	5	3	4	2	3	5	4
	4	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4
	5	3	4	4	3	3	3	4	4	4	4	5	5
	6	3	5	5	3	5	5	2	2	2	3	3	3
	7	3	4	5	3	4	5	4	4	4	4	3	3
	8	3	5	5	3	5	5	4	4	4	4	5	5
	9	3	3	5	3	3	5	4	2	2	3	2	2
Aritm.vid.	2.k.4.gr.	3,1	3,8	4,6	3,1	4,0	4,3	3,7	3,6	3,2	3,6	4,1	3,9



## 36.pielikums

		Saturs			Kompozīcija			Valoda			Teksta izveides kultūra			
		S	V	B	S	V	B	S	V	B	S	V	B	
<b>Saldzinošie dati: 1.kurss</b>														
1		3	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	4	
2		1	1	3	2	2	3	3	3	4	2	3	4	
3		4	3	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	
4		2	4	3	2	3	3	3	4	3	3	4	4	
5		4	5	5	4	5	3	4	4	5	4	4	5	
6		4	3	3	3	3	3	4	4	5	4	4	5	
7		3	4	4	3	3	4	3	4	4	3	3	3	
8		4	4	3	3	4	4	3	4	5	3	5	5	
9		3	4	5	3	3	3	3	4	4	2	3	3	
10		2	2	5	3	2	5	4	4	4	3	4	4	
11		1	3	3	2	2	3	2	3	3	2	3	3	
12		2	3	4	3	3	3	3	4	4	3	4	4	
13		1	3	3	2	4	3	2	3	4	2	4	4	
14		2	3	4	2	3	4	2	3	3	2	4	3	
15		2	2	4	3	2	3	2	3	4	3	3	4	
16		2	3	4	2	3	5	1	1	2	2	3	2	
17		3	4	Eksperimenta pārtraukums	3	5	Eksperimenta pārtraukums	4	4	Eksperimenta pārtraukums	4	4	Eksperimenta pārtraukums	
18		4	5		4	4		4	4		4	5		5
19		3	4		2	5		4	3		4	4		4
20		1	4		2	5		3	4		3	5		5
21		3	5		3	4		3	3		3	4		5
22		3	3		3	4		3	3		3	3		4
23		3	4		3	4		3	4		3	4		4
24		3	5		3	3		3	3		3	3		3
25		3	4		4	3		3	4		4	5		5
26		4	5		3	5		3	3		3	3		4
27		1	5		4	5		4	4		4	4		4
28		3	5		2	5		3	4		3	4		4
29		2	3		2	3		2	3		2	3		4
30		4	5		4	4		4	4		4	4		5
31		4	5		3	3		2	3		2	3		4
32		4	5		5	5		4	5		4	5		4
33		4	5		3	4		3	4		3	4		4
34		2	4		3	3		3	3		2	3		3
35		3	2	4	2	3	4	2	3	2	3	3	4	
36		3	3	5	3	4	5	3	4	4	3	5	5	
37		3	3	5	3	2	4	3	3	4	4	3	4	
38		4	3	5	2	3	5	4	4	4	4	4	5	
39		3	3	4	4	3	5	4	3	3	4	4	5	
40		3	3	4	3	4	5	3	3	3	3	4	3	
41		2	2	5	2	3	5	2	2	4	2	3	4	
42		3	3	5	2	3	5	3	4	4	3	4	5	
43		3	3	5	2	3	4	3	3	3	3	4	5	
44		3	3	5	2	2	5	2	3	3	3	4	5	
45		3	3	5	3	3	5	3	3	2	3	3	4	
46		3	4	5	2	3	5	3	3	4	3	4	4	
Aritm.vid.	1.kurss	2,8	3,6	4,2	2,8	3,4	4,0	3,0	3,5	3,6	3,1	3,9	4,1	

## 36.pielikums

		Satura			Kompozīcija			Valoda			Teksta izveides kultūra		
		S	V	B	S	V	B	S	V	B	S	V	B
<b>Salīdzinošie dati: 2.kurss</b>													
1		2	3	5	3	4	5	4	3	5	4	4	5
2		1	4	5	3	3	4	4	3	3	2	3	4
3		3	4	4	3	4	5	4	3	5	3	3	5
4		2	3	5	3	3	5	4	4	4	4	4	5
5		3	4	5	3	4	5	4	3	4	3	5	5
6		3	3	4	2	3	3	3	3	3	2	3	4
7		3	4	5	3	3	4	4	4	3	4	4	5
8		4	5	5	3	4	5	4	5	5	4	5	5
9		3	3	5	3	3	5	2	2	2	3	3	3
10		3	5	5	3	4	4	3	5	4	3	5	4
11		4	4	5	3	4	5	4	4	5	4	5	5
12		3	3	5	2	3	5	3	3	3	2	4	5
13		4	4	5	2	3	5	3	3	3	3	4	4
14		3	3	4	3	3	3	4	4	3	3	4	4
15		4	5	5	3	4	5	3	4	3	3	4	3
16		3	3	4	3	4	3	4	4	4	4	5	5
17		3	3	5	3	4	5	4	4	3	3	5	4
18		3	4	4	3	5	5	3	4	2	3	5	4
19		4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4
20		3	4	4	3	3	3	4	4	4	4	5	5
21		3	5	5	3	5	5	2	2	2	3	3	3
22		3	4	5	3	4	5	4	4	4	4	3	3
23		3	5	5	3	5	5	4	4	4	4	5	5
24		3	3	5	3	3	5	4	2	2	3	2	2
Aritm. vid.	<b>2.kurss</b>	3,0	3,8	4,7	2,9	3,7	4,5	3,6	3,5	3,5	3,3	4,0	4,2

### 37.pielikums. Rakstu darbu variāciju rinda 1.kursā: absolūtie un relatīvie lielumi

(1997.-99.ak.g., 28-46 studentu rakstu darbi)

Punktu variantes vērtība	Saturs			Kompozīcija			Valoda			Teksta izveides kultūra		
	S	V	B	S	V	B	S	V	B	S	V	B
<b>VI F/G</b>												
1	3	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
2	6	2	0	5	4	0	4	0	1	6	0	1
3	3	7	4	9	9	11	7	5	3	7	7	4
4	4	6	8	1	2	3	4	10	9	3	8	8
5	0	1	4	0	1	2	0	0	3	0	1	3
<b>DISU</b>												
1	2	0	Eksperimenta pārtraukums	0	0	Eksperimenta pārtraukums	0	0	Eksperimenta pārtraukums	0	0	Eksperimenta pārtraukums
2	0	0		2	0		0	0		0	0	
3	7	1		6	2		7	5		5	1	
4	2	5		3	4		4	6		5	6	
5	0	5		0	5		0	0		1	4	
<b>VII</b>												
1	0	0	Eksperimenta pārtraukums	0	0	Eksperimenta pārtraukums	0	0	Eksperimenta pārtraukums	0	0	Eksperimenta pārtraukums
2	2	0		2	0		1	0		3	0	
3	2	0		3	3		3	3		3	1	
4	3	2		1	2		2	3		1	5	
5	0	5		1	2		0	1		0	1	
<b>VIC</b>												
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	1	1	0	7	2	0	3	1	2	1	0	0
3	10	6	0	4	8	0	7	8	4	8	4	1
4	1	5	4	1	2	3	2	3	6	3	7	5
5	0	0	8	0	0	9	0	0	0	0	1	6
<b>1.kursa punktu absolūtais biežums</b>												
1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
2	9	3	0	16	6	0	8	2	3	10	0	1
3	25	14	4	22	22	11	24	21	7	23	13	5
4	11	18	12	6	10	6	12	22	15	12	26	12
5	1	11	12	1	8	11	0	1	3	1	7	9
<b>1.kursa punktu relatīvais biežums procentos</b>												
1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,2	2,2	0,0	0,0	0,0	0,0
2	19,6	6,5	0,0	34,8	13,0	0,0	17,4	4,3	10,7	21,7	0,0	3,6
3	54,3	30,4	14,3	47,8	47,8	39,3	52,2	45,7	25,0	50,0	28,3	17,9
4	23,9	39,1	42,9	13,0	21,7	21,4	26,1	47,8	53,6	26,1	56,5	42,9
5	2,2	23,9	42,9	2,2	17,4	39,3	0,0	2,2	10,7	2,2	15,2	32,1

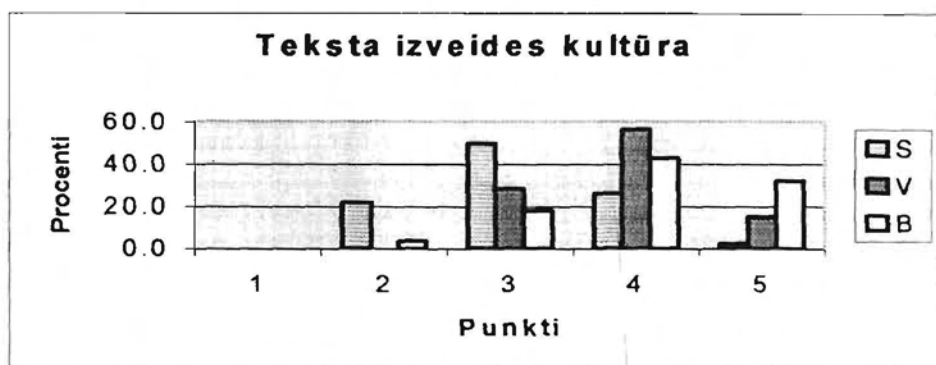
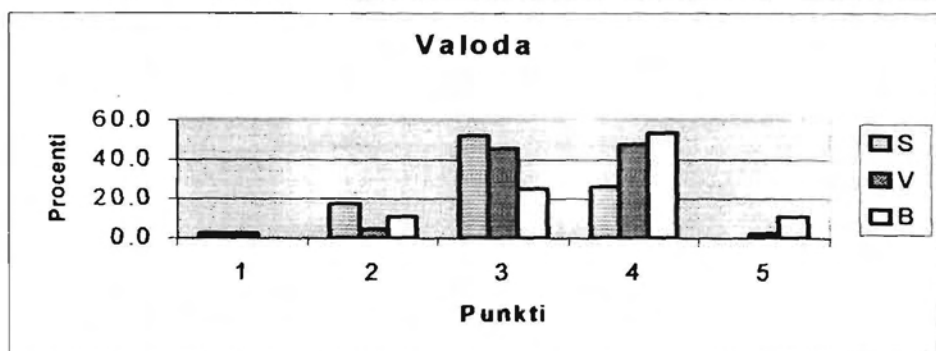
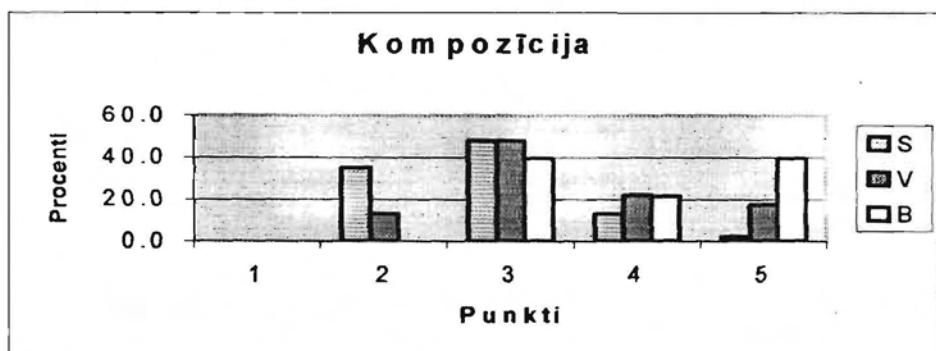
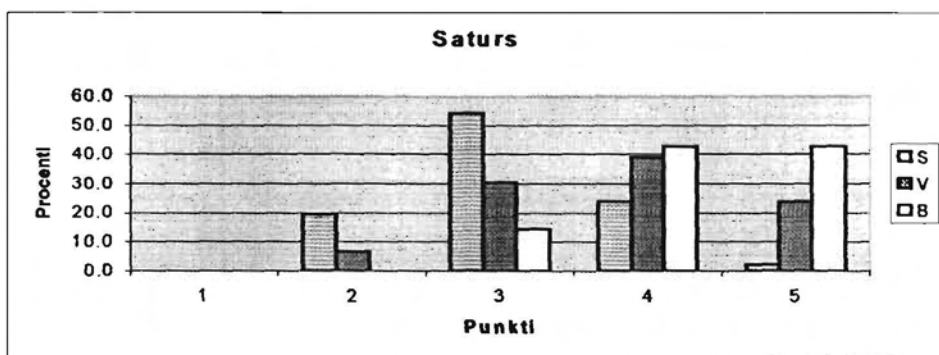
**38.pielikums. Rakstu darbu variāciju rinda 2.kursā  
absolūtie un relatīvie lielumi  
(1997.-99.ak.g., 34 studentu rakstu darbi)**

Punktu variantes vērtība	Saturs			Kompozīcija			Valoda			Teksta izveides kultūra		
	S	V	B	S	V	B	S	V	B	S	V	B
<b>V III</b>												
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
3	7	1	0	6	3	0	5	6	3	1	2	2
4	1	6	3	4	2	1	5	3	5	8	7	5
5	2	2	7	0	4	9	0	1	2	1	1	3
<b>V II H</b>												
1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
3	2	2	0	5	2	0	0	4	1	2	2	0
4	0	3	1	0	3	1	5	1	2	2	2	1
5	0	0	4	0	0	4	0	0	2	0	1	4
<b>V II E</b>												
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	3	0	0	1	1	1	2	0	0
3	6	4	0	7	6	2	5	3	6	5	2	2
4	4	3	2	0	4	2	4	4	1	3	5	4
5	0	3	8	0	0	6	0	2	2	0	3	4
<b>V II J</b>												
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0	1	2	3	0	1	1
3	8	4	0	8	3	3	1	0	1	4	2	2
4	1	3	4	1	3	0	7	7	5	5	1	3
5	0	2	8	0	3	6	0	0	0	0	5	3
<b>2.kursa punktu absolūtais biežums</b>												
1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	2	1	0	3	1	0	2	3	4	3	1	1
3	23	11	0	26	14	5	11	13	11	12	8	6
4	6	15	10	5	12	4	21	15	13	18	15	13
5	2	7	27	0	7	25	0	3	6	1	10	14
<b>2.kursa punktu relatīvais biežums</b>												
1	2,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
2	5,9	2,9	0,0	8,8	2,9	0,0	5,9	8,8	11,8	8,8	2,9	2,9
3	67,6	32,4	0,0	76,5	41,2	14,7	32,4	38,2	32,4	35,3	23,5	17,6
4	17,6	44,1	29,4	14,7	35,3	11,8	61,8	44,1	38,2	52,9	44,1	38,2
5	5,9	20,6	79,4	0,0	20,6	73,5	0,0	8,8	17,6	2,9	29,4	41,2

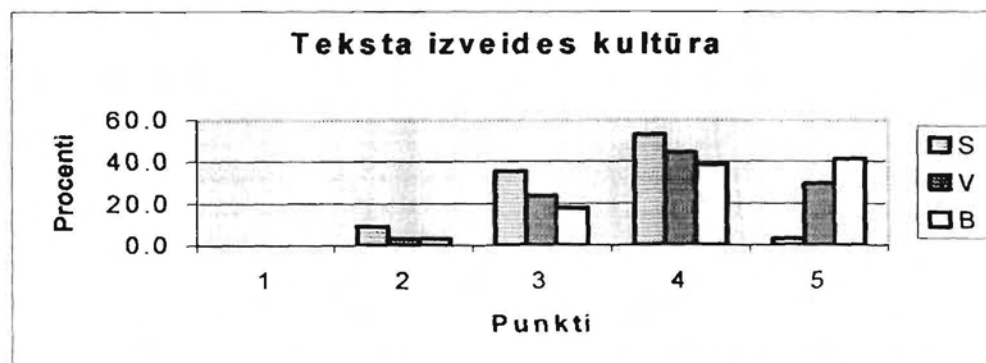
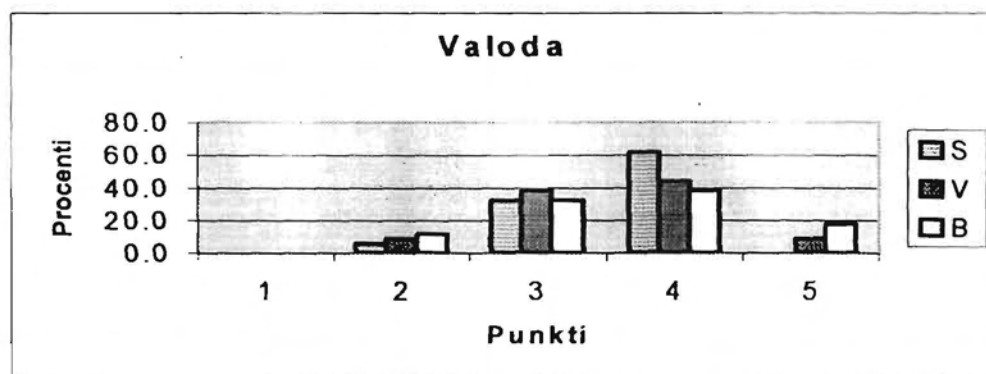
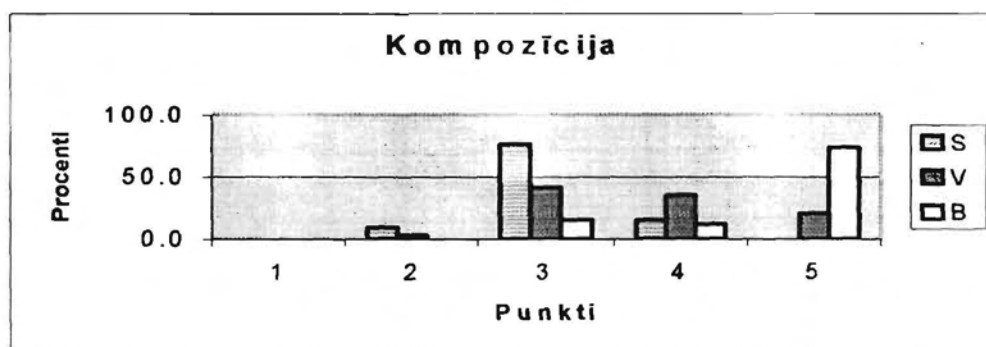
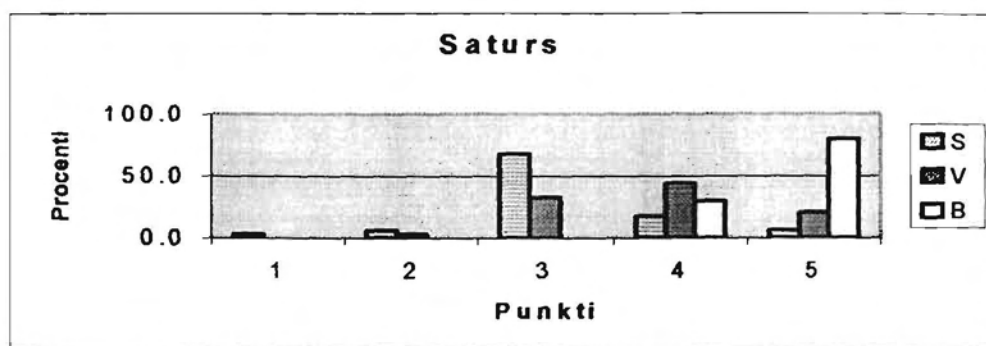
## 38.pielikums

Punktu variantes vērtība	Saturis			Kompozīcija			Valoda			Teksta izveides kultūra		
	S	V	B	S	V	B	S	V	B	S	V	B
<b>2.kursa grupas</b>												
<b>V II H</b>												
1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
3	2	2	0	5	2	0	0	4	1	2	2	0
4	0	3	1	0	3	1	5	1	2	2	2	1
5	0	0	4	0	0	4	0	0	2	0	1	4
<b>V II E</b>												
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	3	0	0	1	1	1	2	0	0
3	6	4	0	7	6	2	5	3	6	5	2	2
4	4	3	2	0	4	2	4	4	1	3	5	4
5	0	3	8	0	0	6	0	2	2	0	3	4
<b>V II J</b>												
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0	1	2	3	0	1	1
3	8	4	0	8	3	3	1	0	1	4	2	2
4	1	3	4	1	3	0	7	7	5	5	1	3
5	0	2	8	0	3	6	0	0	0	0	5	3
<b>2.kursa punktu absolūtais biežums</b>												
1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	4	4	4	7	7	7	9	12	16	19	20	21
3	20	13	2	20	15	7	10	11	9	14	11	8
4	5	9	7	1	10	3	16	12	8	10	8	8
5	0	5	20	0	3	16	0	2	4	0	9	11
<b>2.kursa punktu relatīvais biežums</b>												
1	4,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
2	16,7	16,7	16,7	29,2	29,2	29,2	37,5	50,0	66,7	79,2	83,3	87,5
3	83,3	54,2	8,3	83,3	62,5	29,2	41,7	45,8	37,5	58,3	45,8	33,3
4	20,8	37,5	29,2	4,2	41,7	12,5	66,7	50,0	33,3	41,7	33,3	33,3
5	0,0	20,8	83,3	0,0	12,5	66,7	0,0	8,3	16,7	0,0	37,5	45,8

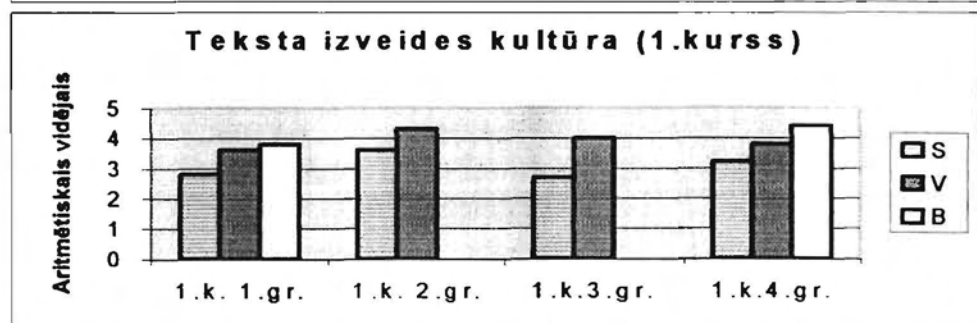
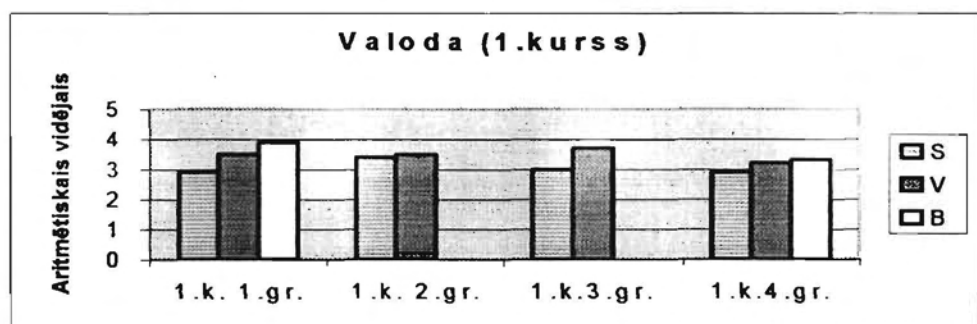
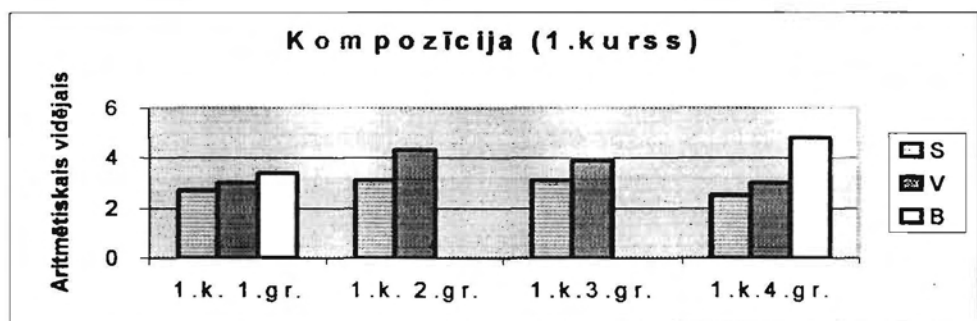
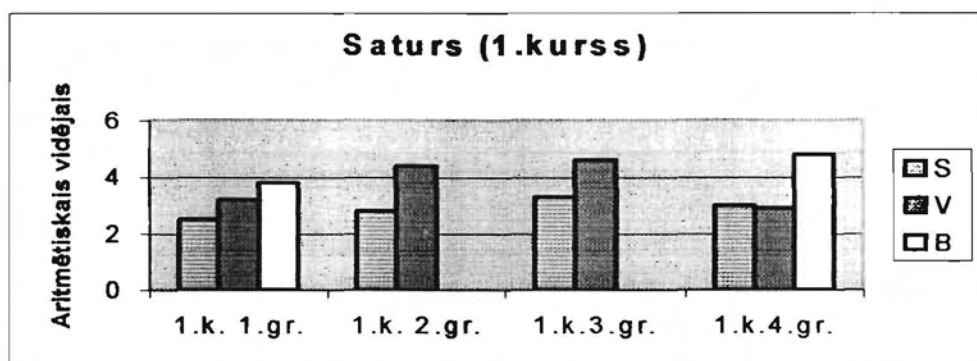
<b>Divgadīgās eksperimentālās grupas punktu absolūtais biežums</b>												
<b>V II</b>												
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
3	7	1	0	6	3	0	5	6	3	1	2	2
4	1	6	3	4	2	1	5	3	5	8	7	5
5	2	2	7	0	4	9	0	1	2	1	1	3
<b>Divgadīgās eksperimentālās grupas punktu relatīvais biežums</b>												
1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
2	0,0	10,0	0,0	0,0	10,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
3	70,0	10,0	0,0	60,0	30,0	0,0	50,0	60,0	30,0	10,0	20,0	20,0
4	10,0	60,0	30,0	40,0	20,0	10,0	50,0	30,0	50,0	80,0	70,0	50,0
5	20,0	20,0	70,0	0,0	40,0	90,0	0,0	10,0	20,0	10,0	10,0	30,0



39.pielikums. 25.ilustrācija:  
I.kursa rakstu darbu punktu relatīvais biežums

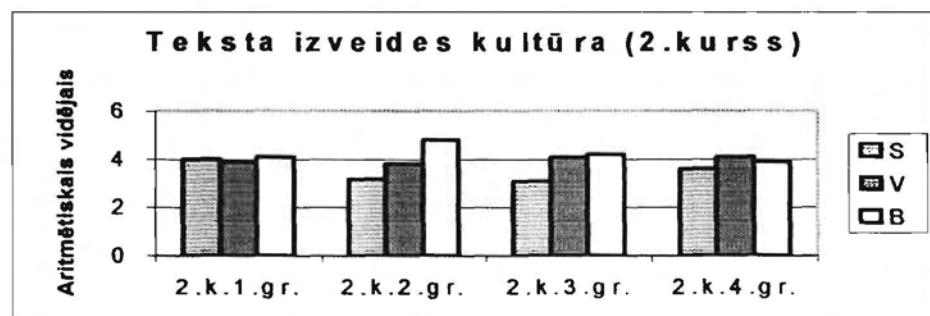
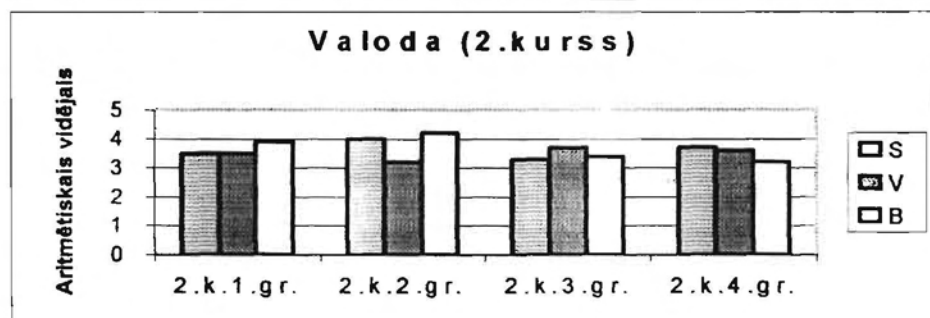
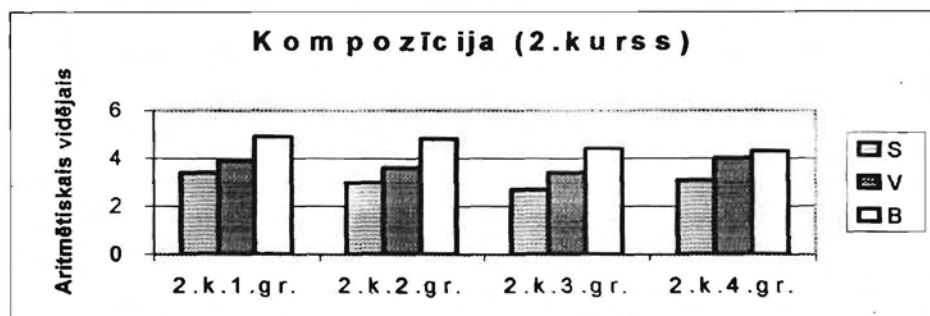
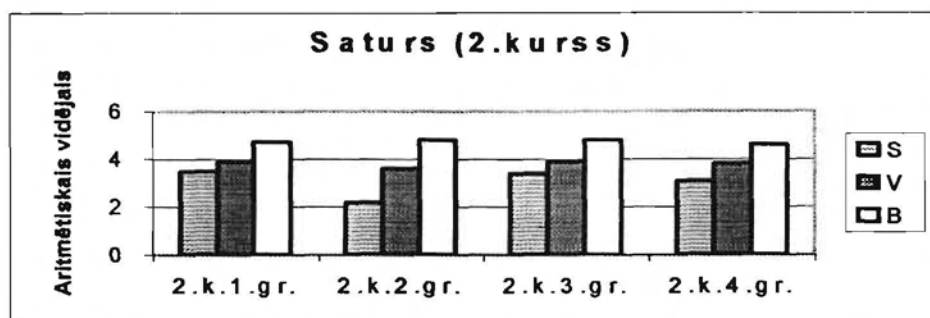


40.pielikums. 26.ilustrācija:  
2.kursa rakstu darbu punktu relatīvais biežums

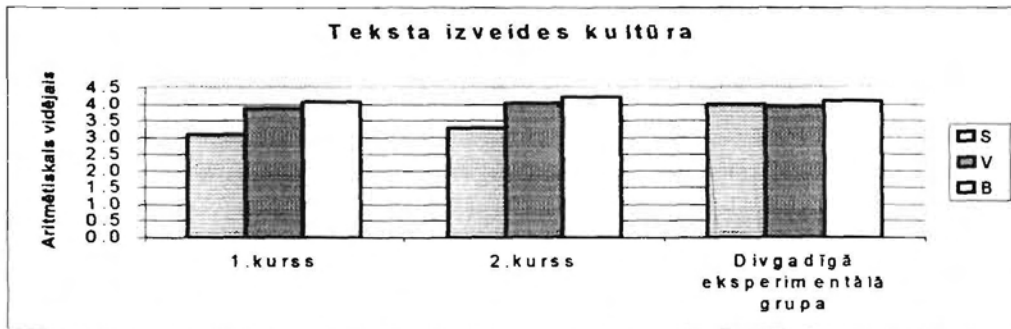
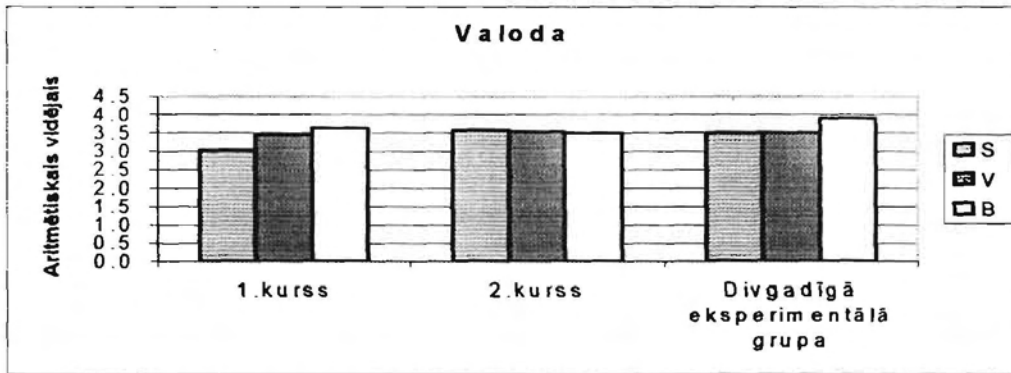
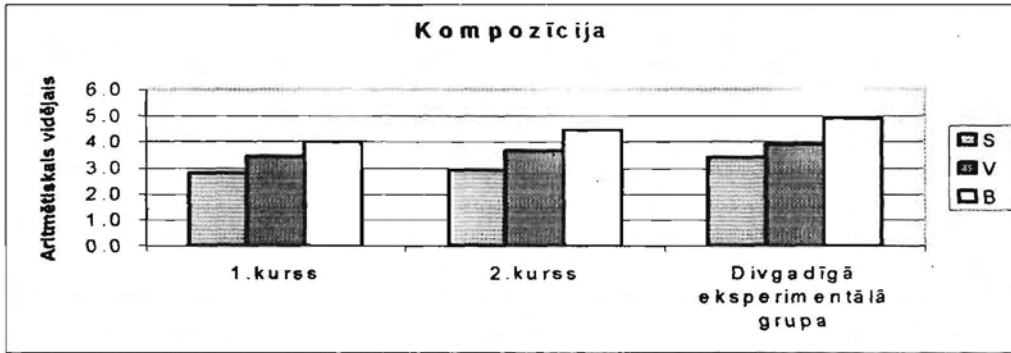
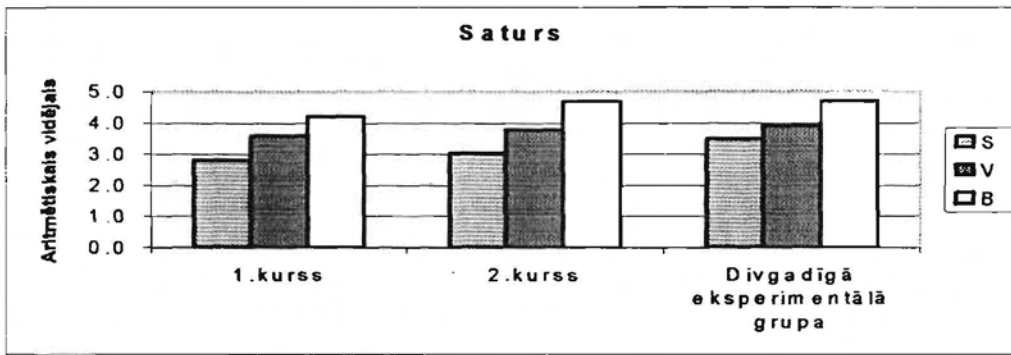


41.pielikums. 27.ilustrācija:  
1. kursa rakstu darbu vērtējums pa aspektiem





42.pielikums. 28.ilustrācija:  
2.kursrakstu darbu vērtējums pa aspektiem



43.pielikums. 29.ilustrācija:  
Rakstu darbu vērtējums pa aspektiem (salīdzinošie grafiki)

Reliability

Reliability

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	V1_S	2.9750	.8711	80.0
2.	V2_S	2.9125	.6598	80.0
3.	V3_S	3.2500	.7378	80.0
4.	V4_S	3.2625	.7588	80.0

Correlation Matrix

	V1_S	V2_S	V3_S	V4_S
V1_S	1.0000			
V2_S	.3706	1.0000		
V3_S	.3447	.4616	1.0000	
V4_S	.4313	.5774	.6048	1.0000

N of Cases = 80.0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
Scale	12.4000	5.4582	2.3363	4

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
V1_S	9.4250	3.2601	.4575	.2147	.7844
V2_S	9.4875	3.5695	.5830	.3675	.7104
V3_S	9.1500	3.3443	.5817	.3898	.7061
V4_S	9.1375	3.0568	.6880	.5036	.6469

Reliability Coefficients 4 items

Alpha = .7680 Standardized item alpha = .7767

44.pielikums.

Teksta adekvātuma pašvērtēšanas/vērtēšanas kritēriju ticamības analīze (ak.g. sākumā).

Reliability

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	V1_V	3.7000	.9332	80.0
2.	V2_V	3.5625	.8979	80.0
3.	V3_V	3.4875	.7290	80.0
4.	V4_V	3.9250	.7252	80.0

Correlation Matrix

	V1_V	V2_V	V3_V	V4_V
V1_V	1.0000			
V2_V	.6572	1.0000		
V3_V	.3665	.2719	1.0000	
V4_V	.3591	.4155	.5489	1.0000

N of Cases = 80.0

Statistics for Scale	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
	14.6750	6.2981	2.5096	4

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
V1_V	10.9750	3.3411	.6115	.4700	.6633
V2_V	11.1125	3.4935	.5954	.4734	.6720
V3_V	11.1875	4.3315	.4729	.3399	.7371
V4_V	10.7500	4.1646	.5431	.3778	.7045

Reliability Coefficients 4 items

Alpha = .7544 Standardized item alpha = .7560

**44.pielikums (1.turpinājums).  
Teksta adekvātuma pašvērtēšanas/vērtēšanas kritēriju  
ticamības analīze (ak.g. vidū).**

## Reliability

### RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	V1_B	4.4839	.6712	62.0
2.	V2_B	4.3226	.8641	62.0
3.	V3_B	3.6290	.8728	62.0
4.	V4_B	4.1290	.8195	62.0

#### Correlation Matrix

	V1_B	V2_B	V3_B	V4_B
V1_B	1.0000			
V2_B	.6026	1.0000		
V3_B	-.0803	-.1213	1.0000	
V4_B	.0336	.0097	.5264	1.0000

N of Cases = 62.0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
Scale	16.5645	3.8564	1.9638	4

#### Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
V1_B	12.0806	2.7639	.2876	.3646	.3168
V2_B	12.2419	2.5799	.1909	.3696	.4046
V3_B	12.9355	2.6187	.1685	.2938	.4295
V4_B	12.4355	2.3810	.3178	.2842	.2659

Reliability Coefficients 4 items

Alpha = .4238 Standardized item alpha = .4357

**44.pielikums (2.turpinājums).  
Teksta adekvātuma pašvērtēšanas/vērtēšanas kritēriju  
ticamības analīze (ak.g. beigās).**

## NPar Tests

Kurss = 1. kurss

Descriptive Statistics<sup>a</sup>

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Saturs_S	46	2.83	.93	1	4
Kompozīcija_S	46	2.80	.75	2	5
Valoda_S	46	3.02	.75	1	4
Teksta izveides kultūra_S	46	3.09	.76	2	5
Saturs_V	46	3.61	1.02	1	5
Kompozīcija_V	46	3.43	.93	2	5
Valoda_V	46	3.46	.69	1	5
Teksta izveides kultūra_V	46	3.87	.65	3	5

a. Kurss = 1. kurss

## Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks<sup>m</sup>

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Saturs_V - Saturs_S	Negative Ranks	4 <sup>a</sup>	12.00	48.00
	Positive Ranks	28 <sup>b</sup>	17.14	480.00
	Ties	14 <sup>c</sup>		
	Total	46		
Kompozīcija_V - Kompozīcija_S	Negative Ranks	5 <sup>d</sup>	12.50	62.50
	Positive Ranks	25 <sup>e</sup>	16.10	402.50
	Ties	16 <sup>f</sup>		
	Total	46		
Valoda_V - Valoda_S	Negative Ranks	2 <sup>g</sup>	12.50	25.00
	Positive Ranks	22 <sup>h</sup>	12.50	275.00
	Ties	22 <sup>i</sup>		
	Total	46		
Teksta izveides kultūra_V - Teksta izveides kultūra_S	Negative Ranks	1 <sup>j</sup>	11.50	11.50
	Positive Ranks	29 <sup>k</sup>	15.64	453.50
	Ties	16 <sup>l</sup>		
	Total	46		

a. Saturs\_V &lt; Saturs\_S

b. Saturs\_V &gt; Saturs\_S

c. Saturs\_S = Saturs\_V

d. Kompozīcija\_V &lt; Kompozīcija\_S

e. Kompozīcija\_V &gt; Kompozīcija\_S

f. Kompozīcija\_S = Kompozīcija\_V

g. Valoda\_V &lt; Valoda\_S

h. Valoda\_V &gt; Valoda\_S

i. Valoda\_S = Valoda\_V

j. Teksta izveides kultūra\_V &lt; Teksta izveides kultūra\_S

k. Teksta izveides kultūra\_V &gt; Teksta izveides kultūra\_S

l. Teksta izveides kultūra\_S = Teksta izveides kultūra\_V

m. Kurss = 1. kurss

45.pielikums.

Rakstu darbu rezultātu novērtēšana (1.kurss, ak.g. sākums-vidus).

NPar Tests

Test Statistics<sup>b,c</sup>

	Saturs_V - Saturs_S	Kompozīci ja_V - Kompozīci ja_S	Valoda_V - Valoda_S	Teksta izveides kultūra_V - Teksta izveides kultūra_S
Z	-4.236 <sup>u</sup>	-3.732 <sup>a</sup>	-4.082 <sup>u</sup>	-4.786 <sup>u</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000

- a. Based on negative ranks.
- b. Wilcoxon Signed Ranks Test
- c. Kurss = 1. kurss

T-Test

T-Test

Kurss = 1. kurss

Paired Samples Statistics<sup>a</sup>

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Saturs_S	2.83	46	.93	.14
	Saturs_V	3.61	46	1.02	.15
Pair 2	Kompozīcija_S	2.80	46	.75	.11
	Kompozīcija_V	3.43	46	.93	.14
Pair 3	Valoda_S	3.02	46	.75	.11
	Valoda_V	3.46	46	.69	.10
Pair 4	Teksta izveides kultūra_S	3.09	46	.76	.11
	Teksta izveides kultūra_V	3.87	46	.65	9.64E-02

a. Kurss = 1. kurss

Paired Samples Correlations<sup>a</sup>

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Saturs_S & Saturs_V	46	.443	.002
Pair 2	Kompozīcija_S & Kompozīcija_V	46	.315	.033
Pair 3	Valoda_S & Valoda_V	46	.672	.000
Pair 4	Teksta izveides kultūra_S & Teksta izveides kultūra_V	46	.429	.003

a. Kurss = 1. kurss

Paired Samples Test<sup>a</sup>

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	Saturs_S - Saturs_V	-.78	1.03	.13	-1.09	-.48	-5.149	45	.000
Pair 2	Kompozīcija_S - Kompozīcija_V	-.63	1.00	.15	-.93	-.33	-4.289	45	.000
Pair 3	Valoda_S - Valoda_V	-.43	.58	8.60E-02	-.61	-.26	-3.056	45	.000
Pair 4	Teksta izveides kultūra_S - Teksta izveides kultūra_V	-.78	.76	.11	-1.01	-.56	-5.006	45	.000

<sup>a</sup> Kurss = 1 kurss

45.pielikums. (2.turpinājums).

Rakstu darbu rezultātu novērtēšana (1.kurss, ak.g. sākums-vidus).



Kurss = 2. kurss

Descriptive Statistics<sup>a</sup>

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Saturs_S	34	3.18	.76	1	5
Kompozīcija_S	34	3.06	.49	2	4
Valoda_S	34	3.56	.61	2	4
Teksta izveides kultūra_S	34	3.50	.71	2	5
Saturs_V	34	3.82	.80	2	5
Kompozīcija_V	34	3.74	.83	2	5
Valoda_V	34	3.53	.79	2	5
Teksta izveides kultūra_V	34	4.00	.82	2	5

a. Kurss = 2. kurss

## Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks<sup>m</sup>

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Saturs_V - Saturs_S	Negative Ranks	3 <sup>a</sup>	9.00	27.00
	Positive Ranks	19 <sup>b</sup>	11.89	226.00
	Ties	12 <sup>c</sup>		
	Total	34		
Kompozīcija_V - Kompozīcija_S	Negative Ranks	4 <sup>d</sup>	13.25	53.00
	Positive Ranks	22 <sup>e</sup>	13.55	298.00
	Ties	8 <sup>f</sup>		
	Total	34		
Valoda_V - Valoda_S	Negative Ranks	7 <sup>g</sup>	6.93	48.50
	Positive Ranks	6 <sup>h</sup>	7.08	42.50
	Ties	21 <sup>i</sup>		
	Total	34		
Teksta izveides kultūra_V - Teksta izveides kultūra_S	Negative Ranks	3 <sup>j</sup>	10.17	30.50
	Positive Ranks	16 <sup>k</sup>	9.97	159.50
	Ties	15 <sup>l</sup>		
	Total	34		

a. Saturs\_V &lt; Saturs\_S

b. Saturs\_V &gt; Saturs\_S

c. Saturs\_S = Saturs\_V

d. Kompozīcija\_V &lt; Kompozīcija\_S

e. Kompozīcija\_V &gt; Kompozīcija\_S

f. Kompozīcija\_S = Kompozīcija\_V

g. Valoda\_V &lt; Valoda\_S

h. Valoda\_V &gt; Valoda\_S

i. Valoda\_S = Valoda\_V

j. Teksta izveides kultūra\_V &lt; Teksta izveides kultūra\_S

k. Teksta izveides kultūra\_V &gt; Teksta izveides kultūra\_S

l. Teksta izveides kultūra\_S = Teksta izveides kultūra\_V

m. Kurss = 2. kurss

45.pielikums. (3.turpinājums).

Rakstu darbu rezultātu novērtēšana (2.kurss, ak.g. sākums-vidus).

NPar Tests

Test Statistics<sup>a,d</sup>

	Saturs_V - Saturs_S	Kompozīci ja_V - Kompozīci ja_S	Valoda_V - Valoda_S	Teksta izveides kultūra_V - Teksta izveides kultūra_S
Z	-3.422 <sup>a</sup>	-3.273 <sup>a</sup>	-.225 <sup>b</sup>	-2.707 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.001	.001	.822	.007

- a. Based on negative ranks.
- b. Based on positive ranks.
- c. Wilcoxon Signed Ranks Test
- d. Kurss = 2. kurss

## T-Test

Kurss = 2. kurss

Paired Samples Statistics<sup>a</sup>

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Saturs_S	3.18	34	.76	.13
	Saturs_V	3.82	34	.80	.14
Pair 2	Kompozīcija_S	3.06	34	.49	8.38E-02
	Kompozīcija_V	3.74	34	.83	.14
Pair 3	Valoda_S	3.56	34	.61	.11
	Valoda_V	3.53	34	.79	.14
Pair 4	Teksta izveides kultūra_S	3.50	34	.71	.12
	Teksta izveides kultūra_V	4.00	34	.82	.14

a. Kurss = 2. kurss

Paired Samples Correlations<sup>a</sup>

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Saturs_S & Saturs_V	34	.304	.080
Pair 2	Kompozīcija_S & Kompozīcija_V	34	-.035	.843
Pair 3	Valoda_S & Valoda_V	34	.436	.010
Pair 4	Teksta izveides kultūra_S & Teksta izveides kultūra_V	34	.262	.134

a. Kurss = 2. kurss

Paired Samples Test<sup>a</sup>

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Saturs_S - Saturs_V	-.63	.92	.16	-.97	-.33	-4.113	33	.000
Pair 2	Kompozīcija_S - Kompozīcija_V	-.68	.98	.17	-1.02	-.34	-4.041	33	.000
Pair 3	Valoda_S - Valoda_V	2.94E-02	.76	.13	-.24	.29	.226	33	.822
Pair 4	Teksta izveides kultūra_S - Teksta izveides kultūra_V	-.50	.93	.16	-.82	-.18	-3.137	33	.004

a. Kurss = 2. kurss

45.pielikums. (5.turpinājums).

Rakstu darbu rezultātu novērtēšana (2.kurss, ak.g. sākums-vidus).

## NPar Tests

Kurss = 1. kurss

Descriptive Statistics<sup>a</sup>

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Saturs_S	28	2.71	.90	1	4
Kompozīcija_S	28	2.61	.63	2	4
Valoda_S	28	2.89	.79	1	4
Teksta izveides kultūra_S	28	2.96	.69	2	4
Saturs_B	28	4.21	.79	3	5
Kompozīcija_B	28	4.00	.90	3	5
Valoda_B	28	3.64	.83	2	5
Teksta izveides kultūra_B	28	4.07	.81	2	5

a. Kurss = 1. kurss

## Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks<sup>m</sup>

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Saturs_B - Saturs_S	Negative Ranks	2 <sup>a</sup>	5.50	11.00
	Positive Ranks	25 <sup>b</sup>	14.68	367.00
	Ties	1 <sup>c</sup>		
	Total	28		
Kompozīcija_B - Kompozīcija_S	Negative Ranks	1 <sup>d</sup>	5.00	5.00
	Positive Ranks	21 <sup>e</sup>	11.81	248.00
	Ties	6 <sup>f</sup>		
	Total	28		
Valoda_B - Valoda_S	Negative Ranks	2 <sup>g</sup>	9.00	18.00
	Positive Ranks	19 <sup>h</sup>	11.21	213.00
	Ties	7 <sup>i</sup>		
	Total	28		
Teksta izveides kultūra_B - Teksta izveides kultūra_S	Negative Ranks	0 <sup>j</sup>	.00	.00
	Positive Ranks	23 <sup>k</sup>	12.00	276.00
	Ties	5 <sup>l</sup>		
	Total	28		

a. Saturs\_B &lt; Saturs\_S

b. Saturs\_B &gt; Saturs\_S

c. Saturs\_S = Saturs\_B

d. Kompozīcija\_B &lt; Kompozīcija\_S

e. Kompozīcija\_B &gt; Kompozīcija\_S

f. Kompozīcija\_S = Kompozīcija\_B

g. Valoda\_B &lt; Valoda\_S

h. Valoda\_B &gt; Valoda\_S

i. Valoda\_S = Valoda\_B

j. Teksta izveides kultūra\_B &lt; Teksta izveides kultūra\_S

k. Teksta izveides kultūra\_B &gt; Teksta izveides kultūra\_S

l. Teksta izveides kultūra\_S = Teksta izveides kultūra\_B

m. Kurss = 1. kurss

45.pielikums. (6.turpinājums).

Rakstu darbu rezultātu novērtēšana (1.kurss, ak.g. sākums-beigas).

## NPar Tests

Test Statistics<sup>b,c</sup>

	Saturs_B - Saturs_S	Kompozīci ja_B - Kompozīci ja_S	Valoda_B - Valoda_S	Teksta izveides kultūra_B - Teksta izveides kultūra_S
Z	-4.393 <sup>u</sup>	-4.001 <sup>u</sup>	-3.622 <sup>u</sup>	-4.363 <sup>u</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000

- a. Based on negative ranks.
- b. Wilcoxon Signed Ranks Test
- c. Kurss = 1. kurss

## T-Test

## T-Test

Kurss = 1. kurss

Paired Samples Statistics<sup>a</sup>

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Saturs_S	2.71	28	.90	.17
	Saturs_B	4.21	28	.79	.15
Pair 2	Kompozīcija_S	2.61	28	.63	.12
	Kompozīcija_B	4.00	28	.90	.17
Pair 3	Valoda_S	2.89	28	.79	.15
	Valoda_B	3.64	28	.83	.16
Pair 4	Teksta izveides kultūra_S	2.96	28	.69	.13
	Teksta izveides kultūra_B	4.07	28	.81	.15

a. Kurss = 1. kurss

Paired Samples Correlations<sup>a</sup>

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Saturs_S & Saturs_B	28	.352	.066
Pair 2	Kompozīcija_S & Kompozīcija_B	28	-.130	.508
Pair 3	Valoda_S & Valoda_B	28	.509	.006
Pair 4	Teksta izveides kultūra_S & Teksta izveides kultūra_B	28	.596	.001

a. Kurss = 1. kurss

Paired Samples Test<sup>a</sup>

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Saturs_S - Saturs_B	-1.50	.96	.18	-1.87	-1.13	-8.249	27	.000
Pair 2	Kompozīcija_S - Kompozīcija_B	-1.39	1.17	.22	-1.84	-.94	-6.324	27	.000
Pair 3	Valoda_S - Valoda_B	-.75	.80	.13	-1.06	-.44	-4.965	27	.000
Pair 4	Teksta izveides kultūra_S - Teksta izveides kultūra_B	-1.11	.69	.13	-1.37	-.84	-8.549	27	.000

a. Kurss = 1 kurss

45.pielikums. (8.turpinājums).

Rakstu darbu rezultātu novērtēšana (1.kurss, ak.g. sākums-beigas).<sup>234</sup>

Kurss = 2. kurss

Descriptive Statistics<sup>a</sup>

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Saturs_S	34	3.18	.76	1	5
Kompozīcija_S	34	3.06	.49	2	4
Valoda_S	34	3.56	.61	2	4
Teksta izveides kultūra_S	34	3.50	.71	2	5
Saturs_B	34	4.71	.46	4	5
Kompozīcija_B	34	4.59	.74	3	5
Valoda_B	34	3.62	.92	2	5
Teksta izveides kultūra_B	34	4.18	.83	2	5

a. Kurss = 2. kurss

## Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks<sup>m</sup>

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Saturs_B - Saturs_S	Negative Ranks	1 <sup>a</sup>	7.50	7.50
	Positive Ranks	31 <sup>b</sup>	16.79	520.50
	Ties	2 <sup>c</sup>		
	Total	34		
Kompozīcija_B - Kompozīcija_S	Negative Ranks	1 <sup>d</sup>	4.50	4.50
	Positive Ranks	29 <sup>e</sup>	15.88	460.50
	Ties	4 <sup>f</sup>		
	Total	34		
Valoda_B - Valoda_S	Negative Ranks	6 <sup>g</sup>	8.75	52.50
	Positive Ranks	9 <sup>h</sup>	7.50	67.50
	Ties	19 <sup>i</sup>		
	Total	34		
Teksta izveides kultūra_B - Teksta izveides kultūra_S	Negative Ranks	4 <sup>j</sup>	10.50	42.00
	Positive Ranks	21 <sup>k</sup>	13.48	283.00
	Ties	9 <sup>l</sup>		
	Total	34		

a. Saturs\_B &lt; Saturs\_S

b. Saturs\_B &gt; Saturs\_S

c. Saturs\_S = Saturs\_B

d. Kompozīcija\_B &lt; Kompozīcija\_S

e. Kompozīcija\_B &gt; Kompozīcija\_S

f. Kompozīcija\_S = Kompozīcija\_B

g. Valoda\_B &lt; Valoda\_S

h. Valoda\_B &gt; Valoda\_S

i. Valoda\_S = Valoda\_B

j. Teksta izveides kultūra\_B &lt; Teksta izveides kultūra\_S

k. Teksta izveides kultūra\_B &gt; Teksta izveides kultūra\_S

l. Teksta izveides kultūra\_S = Teksta izveides kultūra\_B

m. Kurss = 2. kurss

45.pielikums. (9.turpinājums).

Rakstu darbu rezultātu novērtēšana (2.kurss, ak.g. sākums-beigas).

## NPar Tests

Test Statistics<sup>b,c</sup>

	Saturs_B - Saturs_S	Kompozīci ja_B - Kompozīci ja_S	Valoda_B - Valoda_S	Teksta izveides kultūra_B - Teksta izveides kultūra_S
Z	<i>-1.906<sup>u</sup></i>	<i>-4.876<sup>u</sup></i>	<i>-.471<sup>u</sup></i>	<i>-3.459<sup>o</sup></i>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000	.000	.637	.001

- a. Based on negative ranks.
- b. Wilcoxon Signed Ranks Test
- c. Kurss = 2. kurss



## T-Test

Kurss = 2. kurss

Paired Samples Statistics<sup>a</sup>

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Saturs_S	3.18	34	.76	.13
	Saturs_B	4.71	34	.46	7.93E-02
Pair 2	Kompozīcija_S	3.06	34	.49	8.38E-02
	Kompozīcija_B	4.59	34	.74	.13
Pair 3	Valoda_S	3.56	34	.61	.11
	Valoda_B	3.62	34	.92	.16
Pair 4	Teksta izveides kultūra_S	3.50	34	.71	.12
	Teksta izveides kultūra_B	4.18	34	.83	.14

a. Kurss = 2. kurss

Paired Samples Correlations<sup>a</sup>

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Saturs_S & Saturs_B	34	-.107	.548
Pair 2	Kompozīcija_S & Kompozīcija_B	34	-.015	.934
Pair 3	Valoda_S & Valoda_B	34	.605	.000
Pair 4	Teksta izveides kultūra_S & Teksta izveides kultūra_B	34	.257	.142

a. Kurss = 2. kurss

Paired Samples Test<sup>a</sup>

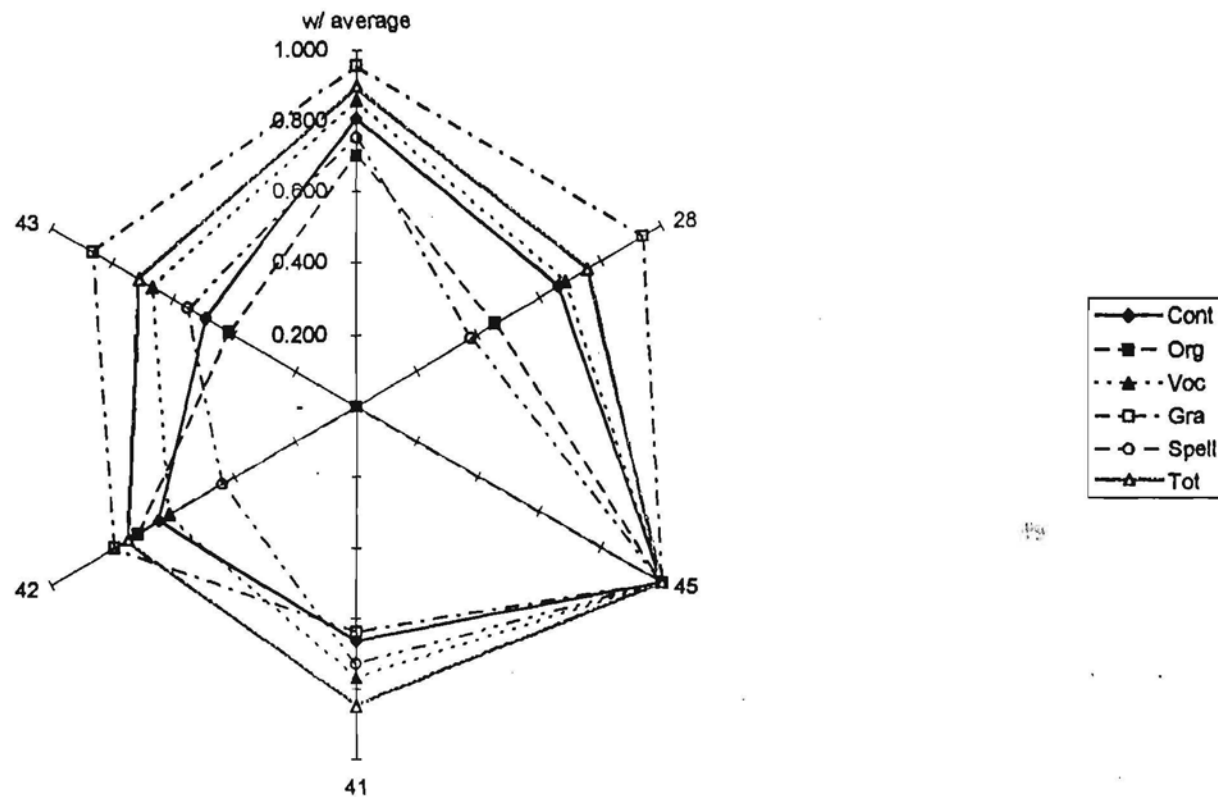
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Saturs_S - Saturs_B	-1.53	.93	.16	-1.85	-1.21	-9.601	33	.000
Pair 2	Kompozīcija_S - Kompozīcija_B	-1.53	.90	.15	-1.84	-1.22	-9.957	33	.000
Pair 3	Valoda_S - Valoda_B	-5.88E-02	.74	.13	-.32	.20	-.466	33	.644
Pair 4	Teksta izveides kultūra_S - Teksta izveides kultūra_B	-.68	.94	.16	-1.01	-.35	-4.176	33	.000

a. Kurss = 2. kurss

46.pielikums. Rakstu darbu labotāju korelācija

Inter-marker correlation

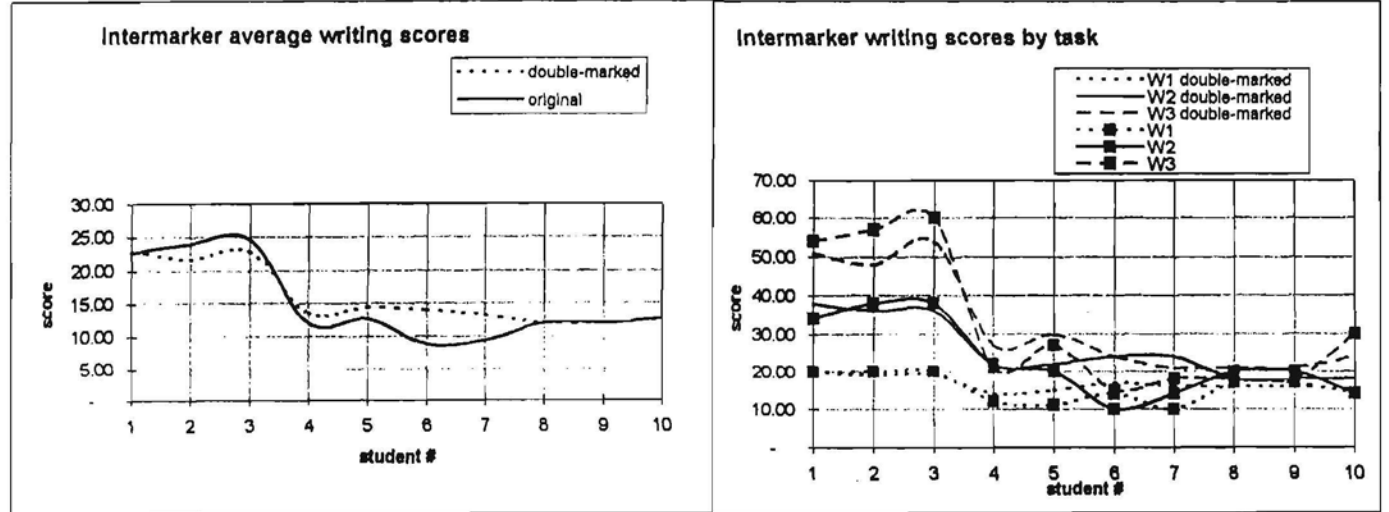
Inter-marker correlation, writing, marker#45 (Farneste)



REMARK.XLS; 25.01.96

46.pielikums. Rakstu darbu labotāju korelācija (turpinājums)

Marker Monta



$\Delta$ Rank	Student ID		double marked				Content	Organization	Vocabulary	Grammar	Spelling
1.00	1010		Writing1	Writing2	Writing3	Total WR	2.63	2.88	2.70	2.60	2.25
-0.67	2073	<b>Average</b>	16.70	25.60	32.10	15.88	30%	21%	28%	27%	34%
-0.33	2061	<b>Standard deviation</b>	12%	31%	42%	29%					
0.11	5004		original				Content	Organization	Vocabulary	Grammar	Spelling
0.33	9003	<b>Average</b>	Writing1	Writing2	Writing3	Total WR	2.40	2.80	2.23	2.55	2.28
4.22	2064	<b>Standard deviation</b>	15.50	23.00	31.80	15.06	45%	30%	54%	36%	43%
3.00	2042		25%	44%	57%	41%					
-2.11	5001	$\Delta$ average score	-2%	-3%	0%	-1%	-2%	-1%	-5%	0%	0%
-2.11	5001	$\Delta$ Standard deviation	13%	13%	15%	12%	15%	9%	25%	9%	9%
-2.44	9006	Correlation	0.817	0.837	0.971	0.945	0.846	0.899	0.831	0.950	0.954
		Students' correlation w the total score	0.887	0.982	0.989	1.000	0.987	0.954	0.963	0.986	0.975
		double-m	0.820	0.967	0.983	1.000	0.842	0.926	0.870	0.947	0.954
		original									

## 47. pielikums. Zinātnisko referātu un publikāciju saraksts

### 1) referāti:

- ❖ Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas institūts, doktorantu pedagoģiskie lasījumi, 11.06.1997.: “Komunikatīvā pieeja dzimtās valodas apmācībā Anglijā”.
- ❖ Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas institūts, doktorantu pedagoģiskie lasījumi, 10.06.1998.: “Rakstīšanas process kā svešvalodas apguves līdzeklis vidusskolā”.
- ❖ Latvijas Universitātes 57.konference, Angļu valodas pasniegšanas metodikas sēde, 02.02.1999.: “Teaching writers through process approach” (Procesa pieeja akadēmiskās rakstu valodas apgūvē). (iesniegts publicēšanai)
- ❖ Latvijas Universitātes 2.starptautiskais tulkotāju simpozījs, 29.04.1999.: “Academic writing as a basis for written translation” (Akadēmiskā rakstu valoda kā rakstveida tulkošanas pamats).
- ❖ Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas institūts, doktorantu pedagoģiskie lasījumi, 03.06.1999.: “Atbildības veidošana par savu rīcību un tās rezultātiem rakstīšanas stundās svešvalodā”. (iesniegts publicēšanai)
- ❖ Latvijas Universitātes 58.konference, Lietiškās valodniecības sekcijas sēde, 01.02.2000.: “Some aspects of the writing process” (Daži rakstīšanas procesa aspekti).
- ❖ Rēzeknes Augstskolas Starptautiskā zinātniskā konference “Baltijas reģiona valstu integrācijas problēmas ceļā uz Eiropas Savienību”, 02.03.2000. – 02.03.2000.: “Some aspects of teaching written communication at the tertiary level” (Daži rakstiskās komunikācijas mācīšanas aspekti augstskolā).
- ❖ Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas institūts, doktorantu pedagoģiskie lasījumi, 08.06.2000.: “Rakstveida saziņas apguves problēmas augstskolā”.
- ❖ Notingemas Universitāte, Anglija, CILT konference “The new communicators: graduates with languages. Teaching modern languages in universities in the 21<sup>st</sup> century”, 03.07.2000.-05.07.2000.: “Teaching writing or problem-solving process at the tertiary level” (Rakstu valodas apguve jeb problēmrisinājuma process augstskolā).
- ❖ Latvijas Universitātes 59.konference, Lietiškās valodniecības sekcijas sēde, 01.02.2001.: “Reflection on students’ writing process” (Studentu rakstīšanas process).
- ❖ ATEE Spring University, Klaipēdas Universitāte, Lietuva, “Changing Education in a Changing Society”, 03.05.2001.-06.05.2001.: “Students’ expectancies and needs while learning written communication at tertiary level” (Studentu vēlmes un vajadzības rakstveida saziņas apgūvē augstskolā).
- ❖ RPIVA, Latvija, 3.starptautiskā konference “Svešvalodu skolotājs. Eiropa. Globalizācija”, 04.05.2001.-05.05.2001.: “The interactive approach to teaching written communication” (Interaktīvā pieeja rakstveida saziņas apgūvē augstskolā).

- ❖ Lietuvas Lauksaimniecības universitāte, 5.starptautiskā konference “Current Issues of Cultural and Spiritual Development”, 15.11.2001.-17.11.2001.: “Criteria for Evaluating Written Communication” (Rakstveida saziņas vērtēšanas kritēriji).

## 2) publikācijas vispārārtzitos recenzējamos zinātniskos izdevumos:

- ❖ Farneste M. Komunikatīvā pieeja valodas apguvē. // Personības attīstība. Skolēnu un studentu personības veidošanās mācību un audzināšanas procesā. – Rīga: Izglītības soļi, 1999. – 5.-10.lpp.
- ❖ Farneste M. Academic writing as a basis for written translation. // The Second Riga Symposium on Pragmatic Aspects of Translation. (proceedings) – Rīga: LU; Johannes Gutenberg – Universitat Mainz, Gernersheim, 1999. – pp.87-92.
- ❖ Farneste M. Students’ expectancies and needs while learning written communication at tertiary level. // Realising Educational Problems – ATEE Spring University, Klaipeda, Lithuania, 2001. – pp.130-134 (A4).
- ❖ Farneste M. The text as a product and a process in written communication. (Teksts kā produkts un process rakstveida saziņā.) // Latvijas Universitātes Zinātniskie raksti. Sastatāmā un lietišķā valodniecība. – 640.sējums. – Rīga 2001. – 16.-24.lpp.
- ❖ Farneste M. Barriers of teaching written communication in a foreign language at the tertiary level. (Rakstveida saziņas apguves barjeras augstskolā.) // Latvijas Universitātes Zinātniskie raksti. Sastatāmā un lietišķā valodniecība. – 640.sējums. – Rīga 2001. – 25.-33.lpp.
- ❖ Farneste, M. Rakstveida saziņas apguves problēmas augstskolā. Latvijas Universitātes raksti. Pedagoģija. – 641.sējums. – Rīga 2001. – 97.-104.lpp.
- ❖ Farneste M. Some aspects of designing a course of writing at tertiary level. (Daži rakstīšanas kursa augstskolā izveides aspekti.) // Studies about Languages. – No.1 – Kaunas: Technologija, 2001. – 71.-74.lpp.(A4)
- ❖ Farneste M. “Criteria for Evaluating Written Communication” (Rakstveida saziņas vērtēšanas kritēriji) // Current Issues of Cultural and Spiritual Development (proceedings of the 5<sup>th</sup> international conference). – Lietuvas žemēs ūkio universitatas, Kaimo kultūros institutas: Akademija, 2001. – 258.-262.lpp.(A4)
- ❖ Farneste M. The interactive approach to teaching written communication. (Interaktīvā pieeja rakstveida saziņas apguvē.) // Svešvalodu skolotājs. Eiropa. Globalizācija. (Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli.) – Rīga: RAKA, 2002. – 37.-43.lpp. (A4)

## 3) pārējās publikācijas:

- ❖ Farneste M. Some aspects of teaching written communication at the tertiary level. // Integration Problems of the Baltic Region Countries on their Way to the European Union (proceedings of the international conference). – Rēzekne 2000. – pp.153-154.