

LATVIJAS UNIVERSITĀTE

Ar rokraksta tiesībām

LARISA MAĻINOVSKA

STUDENTU PATSTĀVĪBAS VEIDOŠANĀS STUDIJU PROCESĀ AUGSTSKOLĀ

(Pedagoģijas teorija un vēsture)

Disertācija pedagoģijas doktora
zinātniskā grāda iegūšanai



Zinātniskā vadītāja:
Dr.habil.paed., profesore Ausma Špona

Rīga - 1997

SATURS

IEVADS	4
1. PATSTĀVĪGĀ DARBA BŪTĪBA	11
1.1. Studentu patstāvīgās izziņas darbības raksturojums	11
1.1.1. Studentu patstāvīgās izziņas darbības būtība	11
1.1.2. Studentu patstāvīgās izziņas darbības struktūra	38
1.2. Studentu patstāvības kritēriji izziņas darbībā	44
1.3. Studentu patstāvības veidošanās nosacījumi	48
2. PEDAGOĢISKIE LĪDZEKĻI SEKMĪGAI STUDENTU PATSTĀVĪGAI IZZIŅAS DARBĪBAI AUGSTSKOLĀ	55
2.1. Studentu patstāvība izziņas darbībā augstskolā kā pedagoģiska realitāte	55
2.2. Pedagoģiskie līdzekļi studentu patstāvības paaugstināšanai izziņas darbībā	69
SECINĀJUMI	101
AIZSTĀVĒŠANAI IZVIRZĪTĀS TĒZES	103
AUTORES PUBLIKĀCIJU SARAKSTS	104
LITERATŪRAS SARAKSTS	105
PIELIKUMI	114

IEVADS

Mūsdienās aktuāla ir problēma par jauno speciālistu gatavību patstāvīgajam darbam, ko nosaka reāla darba tirgus nostiprināšanās un aizvien radošākais darba raksturs. Patstāvība ir viens no nosacījumiem, lai nodrošinātu sevi ar darbu jaunos ekonomiskos apstākļos, kurus izraisījušas sociālās un sabiedriskās pārmaiņas Latvijā. Ievērojot to, ka zinātnes un tehnikas attīstības tempi un informācijas plūsma ir milzīga, cilvēkam nepieciešams orientēties šajā plūsmā, prast izvēlēties un apgūt sev nepieciešamo informāciju un nepārtraukti pašizglītoties.

Pēdējos gados strauji pieaug arī zināšanu apjoms, kas jāapgūst studentam, lai uzsāktu darbu pēc augstākās izglītības iegūšanas. Izšķiroša nozīme ir nevis noteiktai zināšanu summai, kas apgūta studiju laikā, bet prasmei patstāvīgi papildināt savas zināšanas.

Mācību programmu un ilguma palielināšana nevar nodrošināt vajadzīgo izglītības efektu. Tādēļ rodas vajadzība studentiem apgūt patstāvīgas mācīšanās metodes, attīstīt vajadzību pēc nepārtrauktas pašizglītības, radošu un elastīgu domāšanu.

Pats galvenais - studentam prast mācīties, prast domāt. Tikai tad viņš būs gatavs strādāt patstāvīgi un nepārtraukti pašizglītoties šodienas apstākļos, kad notiek tik daudz pārmaiņu visās dzīves sfērās.

Par sabiedrības attīstības aktuālu problēmu kļūst intelektuālā pilnveidošanās. Zinātne arvien vairāk orientējas uz cilvēku, pētot jautājumu, kā paaugstināt personības radošo potenciālu un garīgo izaugsmi. Par materiālās ražošanas izšķirošo faktoru kļūst cilvēks, un viņa intelektuālā un garīgā attīstība ir pamatā tehnikas, tehnoloģijas un zinātnes attīstībai un izmantošanai. Zināšanas, kas apgūtas studiju procesā augstskolā, ātri noveco. Tādēļ izveidojusies aktuāla nepieciešamība sagatavot studentus nepārtrauktai pašizglītībai. No tā, kā un ko studenti apgūs augstskolā, lielā mērā būs atkarīga mūsu sabiedrības attīstība nākotnē.

Stagnācijas periodā galvenā uzmanība tika pievērsta ekonomiskajiem rādītājiem - plānu izpildei, produkcijas kvantitātei utt., tas ir, sabiedrības

interesēm kopumā. Atsevišķa cilvēka intereses netika pietiekami ievērotas. Tas darīja cilvēkus pasīvus, vienaldzīgus un bezatbildīgus.

Šodien šī virzība ir būtiski izmainījusies. Par sabiedrības augstāko vērtību kļuvis cilvēks. Personības veidošanās centrā atrodas cilvēka spējas, radošās iespējas un prasmes patstāvīgi risināt sarežģītas problēmas ikdienas darbā. Tas rada vajadzību modelēt tādu studiju procesu, kas dotu iespēju sagatavot radošus, patstāvīgus jaunos speciālistus, lai nodrošinātu tiem izziņas vajadzību un interešu veidošanos, tieksmi un prasmes patstāvīgi bagātināt savu zināšanu krājumu. Nepieciešams studiju procesa struktūru izveidot tā, lai studenti, izpildot mācību uzdevumus, justu vajadzību pēc tām zināšanām, kuru apgūšanu organizē docētājs. To var sasniegt, attīstot izziņas vajadzību un organizējot tās apmierināšanu patstāvīgajā izziņas darbībā.

Kā rāda pētījumi un dzīves prakse, jaunais speciālists ne vienmēr ir spējīgs strādāt patstāvīgi un radoši. Tas veido pretrunu starp sabiedrības pieaugošajām prasībām pēc patstāvīgiem un radošiem jaunajiem speciālistiem un viņu reālo gatavību šīs prasības apmierināt.

Studējot britu, amerikāņu, zviedru, austrāliešu, krievu u.c. ārzemju pedagogu pētījumus par skolēnu un studentu patstāvīgo darbu, disertācijā balstījāties uz britu pedagoga M.Kornvela (M.Cornwall) patstāvīgā darba definīciju. M.Kornvels uzskata, ka patstāvība nozīmē lielas izvēles iespējas un ievērojamu autonomiju studentiem, kas lēmumu pieņemšanā ietekmē viņu mērķus un darbības, kā arī to nozīmību. Par visraksturīgāko patstāvīgā darba īpašību šis autors uzskata to, ka studentiem ir personīgi nozīmīgas izvēles iespēja [24, 190. lpp.].

Jebkura personības īpašība veidojas darbībā. Patstāvīgais darbs ir pamats gribas, izturības un neatlaidības veidošanai mērķa sasniegšanā. Svešvaloda kā mācību priekšmets ietver sevī plašas iespējas studentu patstāvīgam darbam ar lielu audzinošu un attīstošu potenciālu.

Mūsu valsts dibina plašus kontaktus ar ārvalstīm visā pasaulē dažādās nozarēs. Svešvalodu zināšanas un prasmes šodien nepieciešamas daudzās profesijās. Speciālisti izjūt vajadzību pēc šīm zināšanām un prasmēm, kuru viņiem trūkst. Tas palielina sabiedrības prasības pēc speciālistiem ar tehnisko

izglītību, kas pārvalda svešvalodu. Svešvaloda paver milzīgas iespējas ne tikai personības profesionālā līmeņa paaugstināšanai, bet arī tās intelektuālajai attīstībai. Šajā sakarā eksistē pretruna starp faktu, ka liela daļa speciālistu ar tehnisko izglītību nepārvalda svešvalodu, bet svešvalodu speciālistiem nav tehniskās izglītības. Tā rezultātā rodas problēma, ka, atbilstoši sociālajam pasūtījumam un studentu pietiekamai motivācijai apgūst svešvalodas, viņiem pietrūkst patstāvīgā darba prasmes. Sekmīga šīs problēmas risināšana ir atkarīga ne tikai no docētāju augstas kvalifikācijas, bet arī no metodiskās meistarības pareizi organizēt studiju procesu, īpaši orientējot studentus uz patstāvīgu darbu. Tādēļ izvēlējamies pētījuma tematu - "Studentu patstāvības veidošanās studiju procesā augstskolā".

Pētījuma galvenā ideja - kā docētājam palīdzēt attīstīt studentu patstāvību mācību procesā, uzsākot studijas augstskolā jaunos apstākļos.

Pētījuma objekts - studentu izziņas darbība augstskolā.

Pētījuma priekšmets - studentu patstāvības veidošanās izziņas procesā.

Pētījuma mērķis - modelēt tādu studiju procesu svešvalodu apgūšanā, kas nodrošina patstāvību studijās un efektīvāk veicina studentu patstāvības veidošanos.

Pētījuma hipotēze - studentu patstāvība izziņas procesā veidojas efektīvāk, ja:

- studentiem ir nodrošināta docētāja palīdzība bagātināt studiju mērķus, konkretizēt tos nodarbībai un izstrādāt izziņas darbības vērtēšanas kritērijus,
- docētāja uzdevumi saskan ar studentu vispārīgiem subjektīviem mērķiem, kas saistīti ar viņu profesionālajām interesēm,
- studentiem ir iespēja patstāvīgi izvēlēties mērķa sasniegšanas līdzekļus,
- studenti prot izvēlēties kritērijus un novērtēt izziņas procesu un tā rezultātus, kas nodrošina studentu pašnovērtējuma atbilstību docētāja un biedru vērtējumam, un apgūtās zināšanas lietot praksē.

Pētījuma uzdevumi-

1. Pētīt un atklāt studentu patstāvības būtību, reālo līmeni un kritērijus tā noteikšanai izziņas darbībā augstskolā.

2. Noteikt studentu patstāvības veidošanās pedagoģiskās iespējas un līdzekļus izziņas darbībā.

3. Atklāt pedagoģiskos nosacījumus, kādi nepieciešami, lai studentu patstāvība izziņas darbībā veidotos efektīvāk.

4. Izstrādāt pedagoģiski - psiholoģiskas rekomendācijas docētājiem un studentiem efektīvākai patstāvīgās izziņas darbības organizācijai.

Pētījuma teorētiskais pamats ir filozofijā izstrādātā darbības teorija (M.Kagans, M.Kvetnojs u.c.), psiholoģijas un pedagoģijas atzinumi par darbību kā pamatu personības īpašību veidošanā un tās lomu šo īpašību attīstībā (A.Ļeontjevs, P.Pidkasijs, G.Ščukina u.c.), mācību un audzināšanas darbības subjektīvo un objektīvo komponentu sakarības, skolēnu un skolotāju saskarsme darbībā (A.Špona), skolēnu izziņas darbības struktūra un tās komponenti (Z.Čehlova), uz studentu orientēta pedagoģiskā teorija (K.Veldals, F.Merits) (K.Wheldall, F.Merrett), uz studentu centrēta mācību teorija (D.Brandiss, P.A.Giness) (D.Brandes, P.A.Ginnis), studentu autonomija studijās un atbildība par savu izziņas darbību (D.Bouds, C.P.Rodžers, M.L.Aberkrombijs, J.P.Povels, M.Kronvels) (D.Boud, C.R.Rogers, M.L.Abercrombie, J.P.Powell, M.Cornwall u.c.), izziņas darbības prasmju apgūšanas teorētiskie pamati (D.H.Hemblins) (D.H.Hamblin).

Pētījuma priekšmets, mērķis un uzdevumi noteica galvenās metodes, ko izmantojām.

1. Teorētiskās metodes:

1.1. Pedagoģiskā diagnostika.

1.2. Pedagoģiskās, psiholoģiskās, socioloģiskās un filozofiskās literatūras analīze.

2. Empīriskās metodes:

2.1. Novērošana.

2.2. Studentu patstāvīgo darbu pētīšana.

2.3. Aptaujas:

- rakstiskās - anketēšana,
- mutiskās - pārrunas, intervijas.

2.4. Statistiskā apstrāde - Spirmena rangu korelācija.

Studentu patstāvības pētīšanas metodoloģiskais pamats ir mācība par diagnostiku kā specifisku izziņas veidu. Pedagoģi analizē vērojamās ārējās studentu patstāvības izpausmes diagnostikā. Pamatojoties uz to, var izdarīt secinājumus par studentu patstāvības attīstības reālo stāvokli, tās attīstības līmeni.

Diagnostika nepieciešama, lai uzlabotu kā docētāju, tā studentu darba efektivitāti un kvalitāti. Docētājiem jāiegūst informācija par studentu izziņas darbības procesu norisi, lai sniegtu studentiem palīdzību situācijās, kad tas nepieciešams.

Studiju procesa pilnveidošana ir cieši saistīta ar studenta personības pētīšanu, viņa patstāvības līmeņa noteikšanu, lai varētu izstrādāt darbības plānu šī līmeņa paaugstināšanai un studenta personības attīstīšanai. Tas ir noteikums studentu izziņas darbības procesa efektivitātes palielināšanai vispār.

Pētot filozofisko, psiholoģiski pedagoģisko literatūru un vispārinot darba pieredzi, izmantojām teorētisko analīzi un sintēzi.

Pētot studentu patstāvīgo izziņas darbību augstskolā, izmantojām empīriskās metodes - pētījuma rezultātu kvantitatīvo un kvalitatīvo apstrādi, novērošanu un studentu patstāvīgo darbu pētīšanu, dažādus aptaujas veidus - anketēšanu, pārrunas, interviju, studentu savstarpējo sarunu analīzi.

Lai izvairītos no vienpusības un subjektīvisma, visas augstāk minētās metodes tika izmantotas kompleksi un iegūtie pētījuma rezultāti tika salīdzināti.

P ē t ī j u m a b ā z e ir Latvijas Lauksaimniecības universitātes vairāku fakultāšu - Tehniskās, Lauksaimniecības, Lauku inženieru, Pārtikas tehnoloģijas, Meža un Ekonomikas - 1., 2. un 4. kursu studenti un maģistranti un Šefildas universitātes (Lielbritānija) Angļu valodas kā svešvalodas apguves centra studenti.

Latvijas Lauksaimniecības universitātes studenti, kas piedalījās eksperimentā, beiguši dažādas vidējās izglītības mācību iestādes, tāpēc viņu zināšanas svešvalodā nav vienādas. Studentu vecums ir 18-21 gads. Eksperiments veikts galvenokārt latviešu tautības studentu grupās.

Konstatējošā eksperimenta aptaujā piedalījās visu minēto fakultāšu un kursu 203 jaunieši un 47 jaunietes. Veidojošajā eksperimentā piedalījās piecas Tehniskās fakultātes (TF) 1. un 2. kursu studentu grupas, kurās mācās tikai jaunieši (72 studenti).

Šefildas universitātes Angļu valodas kā svešvalodas apguves centra studenti, kas piedalījās eksperimentā, bija ieradušies Lielbritānijā no dažādām valstīm, lai apgūtu angļu valodu. Šo studentu vecums ir 18-26 gadi.

Konstatējošā eksperimenta aptaujā Šefildas universitātē piedalījās 30 jaunieši un 10 jaunietes, to skaitā 3 angļu studenti, kas apgūst krievu valodu kā svešvalodu. Aptaujā piedalījās 18 japāņi, 6 korejieši, 6 ķīnieši, 2 itāļi, 2 vācieši, 1 meksikāniete, 1 sīriete un 1 taizemiete.

Pētījums norisa trīs posmos laikā no 1988.-1996. gadam.

Pirmajā posmā (1988.-1989.g.) tika vākts teorētiskais un empīriskais materiāls, analizēta studentu patstāvīgā darba pieredze. Šī darba rezultāts - pētījuma temata, priekšmeta, mērķa un uzdevumu noteikšana.

Otrajā posmā (1989.-1990.g.) tika organizēts un veikts konstatējošais eksperiments, izstrādāta veidojošā eksperimenta programma un metodes.

Trešajā posmā (1990.-1996.g.) tika veikts veidojošais eksperiments, apstrādāti, pedagoģiski interpretēti un aprobēti iegūtie rezultāti.

Pētījuma zinātniskā novitāte un teoretiskā nozīme:

- pamatojoties uz personības darbības pieeju, raksturota studentu patstāvīgā izziņas darbība augstskolā, atklāta studentu patstāvīgās darbības struktūra,

- izstrādāti kritēriji un noteikts studentu patstāvības reālais līmenis,

- noteiktas un eksperimentāli pārbaudītas pedagoģiskās iespējas un līdzekļi studentu patstāvības veidošanai izziņas darbībā,

- noteikts un eksperimentāli pierādīts, ka pedagoģisko iespēju realizācija efektīvākai studentu patstāvības veidošanai iespējama pie noteiktiem nosacījumiem, kas atklāti pētījumā.

Pētījuma praktiskā nozīme - izstrādāti nosacījumi studentu sekmīgas patstāvīgas izziņas darbības organizācijai, lai sekmētu viņu patstāvības attīstību, izstrādātas pedagoģiski - psiholoģiskas rekomendācijas

docētājiem un studentiem efektīvākai izziņas darbības organizācijai augstskolas studiju procesā.

R e z u l t ā t i a p r o b ē t i Latvijas Lauksaimniecības universitātē studentu un maģistrantu svešvalodu apguves procesā, kā arī:

- Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas institūta doktorandu pedagoģiskajos lasījumos,

- Šefildas universitātes (Lielbritānija) Angļu valodas kā svešvalodas apguves centra semināros (1990.g. aprīlis - jūlijs),

- Jēlas universitātes (ASV) Svešvalodu katedras sēdē (1993.g. janvāris),

- Bishop Burton koledžas (Lielbritānija) semināros "Know-How" programmas ietvaros (1995.g. aprīlis un oktobris),

- Starptautiskajās konferencēs Latvijas Lauksaimniecības universitātē (1995.g. maijs un 1996.g. aprīlis),

- Republikas skolotāju kvalifikācijas celšanas kursus (1992.g.),

- Atbilstoši pētījuma tematikai izdotas autores 13 publikācijas.

legūto rezultātu t i c a m ī b u apstiprina pētījuma metodoloģiskie un teorētiskie pamati, metožu kompleksa lietošana atbilstoši pētījuma priekšmetam un mērķim.

Disertācijas s t r u k t ū r a .

Darbs satur ievadu, divas nodaļas, ietverot piecas apakšnodaļas, secinājumus, tēzes, autores publikāciju sarakstu, literatūras sarakstu un pielikumus.

Literatūras sarakstā ietverti 113 izmantotie izdevumu nosaukumi.

1. PATSTĀVĪGĀ DARBA BŪTĪBA

1.1. Studentu patstāvīgās izziņas darbības raksturojums

1.1.1. Studentu patstāvīgās izziņas darbības būtība

Pedagoģijā ir daudz pētījumu par skolēnu un studentu patstāvīgo darbu. Ir arī ļoti daudz dažādu pieeju patstāvīgā darba būtības un veidu definēšanā. Mūsu pētījumā analizējam gan to zinātnieku darbus, kuri pētījuši skolēnu patstāvīgo izziņas darbību, gan pētījumus par studentu patstāvīgo izziņas darbību.

N.Dairi skaidro patstāvīgā darba būtību ar uzdevuma raksturu un nozīmi skolēna personības audzināšanā [87, 41. lpp.]. Viņš uzskata, ka to nosacījumu pamatā, kas nepieciešami skolēna iesaistīšanai patstāvīgajā darbā, ir personības īpašība - patstāvība, kas skolēna darbībā var izpausties dažādos veidos. N.Dairi izsaka arī domu par patstāvības līmeņiem, kas izpaužas vairāk vai mazāk sarežģītos patstāvīgā darba veidos. Autors patstāvīgā darba būtībā izdala sekojošas pazīmes:

- skolēns veic patstāvīgo darbu pats bez citu tiešas palīdzības,
- skolēns izmanto pats savas zināšanas, prasmes, pārliecību, pieredzi un pasaules uzskatu, iepazīstoties ar uzdoto uzdevumu, un risina to pēc saviem ieskatiem, izrādot personīgu attieksmi, izsakot savu argumentāciju, parādot iniciatīvu un radošu pieeju,
- darba saturs - izglītojošs un audzinošs - ir nozīmīgs, pilnvērtīgs un tāpēc bagātina skolēnu, izraisa domāšanas saspringtību un reizē to attīsta.

Pierādījums šādam patstāvīgajam darbam, pēc N.Dairi domām ir:

- parādības būtības atklāšana, pamatojoties uz iegūto faktu materiālu,
- papildus patstāvīga faktiskā materiāla atlase,
- dažādu loģisku operāciju, ko norādījis skolotājs, patstāvīga lietošana,
- šo operāciju patstāvīga izvēle, saņemot skolotāja uzdevumu,

- problēmas patstāvīga izpratne un patstāvīga uzdevumu izvirzīšana u.c. [87, 415-416. lpp.].

Latviešu pedagogs R.Miķelsons uzskata, ka patstāvīgais darbs ir skolēna uzdevuma izpilde bez jebkādas palīdzības, bet skolotāja vadībā [101].

J.Golants izvirza patstāvīgā darba būtiskas pazīmes: ir noteikts mācību uzdevums, kas sastāv no vairākām darbībām, darba izpilde notiek bez tiešas skolotāja vadības, bez tūlītējas katras darbības pārbaudes [84].

J.Golants uzsver audzinošo nozīmi, kas saistīta ar patstāvības izpausmi kā personības gribas īpašību, kas izpaužas radošā pieejā darbam. Viņš uzskata, ka nepieciešams pasvītrot patstāvīgā darba iekšējo - subjektīvo nozīmi. Iekšējais izpaužas domāšanas, īpaši patstāvīgu spriedumu un secinājumu raksturojumā.

Pilnīgāku patstāvīgā darba aprakstu dod B.Jesipovs. Viņš definē patstāvīgo darbu kā tādu darbu, ko skolēni veic bez tiešas skolotāja līdzdalības, bet pēc skolotāja uzdevuma speciāli tam atvēlētajā laikā. To veicot, skolēni apzināti tiecas sasniegt dotā uzdevuma mērķi, parādot tādā vai citādā formā garīgo vai fizisko, vai abu kopā darbību rezultātu [89]. Mūsaprāt, tas gan atkarīgs no skolēnu vecuma.

B.Jesipovs konkretizē patstāvīgā darba veidus, to nozīmi un vietu skolēnu mācību izziņas darbībā. Šajā sakarā viņš saka, ka mācību metožu pilnveidošanas uzdevumi saskaņā ar skolēnu iniciatīvas un patstāvības attīstības principu izriet no kopējā audzināšanas mērķa audzināt aktīvus un iniciatīvas bagātus cilvēkus. Viņš secina, ka patstāvība ir viena no galvenajām personības īpašībām un patstāvības veidošanās tiek panākta patstāvīgā darba procesā.

B.Jesipovs uzskata, ka skolēnu patstāvīgais darbs palīdz paaugstināt mācību efektivitāti, tas veicina zināšanu, prasmju un iemaņu sistēmas apgūšanu un attīsta garīgā darba spējas.

Sagrupējot secinājumus, kas izriet no šo trīs autoru pētījumu analizēs, redzam: R.Miķelsons, J.Golants un B.Jesipovs uzskata, ka patstāvīgais darbs ir skolēnu uzdevumu izpilde bez tiešas skolotāja palīdzības, bet viņa vadībā.

P.Pidkasijs uzskata, ka patstāvīgais darbs nav mācību nodarbību organizācijas forma, bet līdzeklis skolēnu iesaistīšanai patstāvīgajā mācību

izziņas darbībā, līdzeklis tās loģiskai un psiholoģiskai organizācijai. Patstāvīgais darbs ir līdzeklis skolēna noteiktas darbības organizācijai un izpildei saskaņā ar izvirzīto mērķi - šādu patstāvīgā darba definīciju dod P.Pidkasistijs [102].

Patstāvīgā darba kā līdzekļa skolēnu iesaistīšanai patstāvīgajā darbībā struktūrā nepieciešams izdalīt mācību problēmu vai izziņas uzdevumu, kas ir pamatā skolēnu izziņas aktivitātei un patstāvībai [102]. Atklājot patstāvīgā darba būtību, uzdevums iegūst nozīmi kā materiāla loģiskās un psiholoģiskās organizācijas līdzeklis, ko realizē, lai nodrošinātu mācību izziņas darbības pakāpenību. Uzdevums jebkurā no patstāvīgā darba veidiem ietver sevī nepieciešamību atrast un izmantot jaunas zināšanas ar jau pazīstamiem paņēmieniem vai arī jaunu zināšanu apgūšanas veidu noteikšanu un atrašanu. Atrodot šos risinājumus, skolēns pakāpeniski apgūst to tehnoloģiju, izstrādā sevī tieksmi pēc radošas izziņas, apgūst jaunas operācijas un garīgās darbības paņēmienus vai pārnes agrāk apgūtās zināšanas, operācijas un paņēmienus jaunā materiāla apgūšanai. Tā mācību uzdevums kā jebkura patstāvīgā darba veida kodols darbojas kā rosinātājs patstāvīgai mācību izziņas darbībai. Uzdevums kā ārējais stimuls, pakāpeniski rosinādams skolēnu to risināt, pārvēršas par motīvu patstāvīgas strādāt prasmes apgūšanai.

Ja skolēns uzdevumu akceptē, tas ļauj viņu iesaistīt vadāmā izziņas darbībā, izraisa viņā noteiktu garīgo aktivitāti, kura realizējas viņam apzinātā mērķa sasniegšanā. Uzdevuma sarežģītības pakāpes izmaiņas nosaka nepieciešamību organizēt patstāvīgo darbu tā, lai katrs skolēns ne tikai apgūst programmā paredzēto zināšanu, prasmju un iemaņu sistēmu, bet arī attīsta savas radošās spējas un gatavojas nepārtrauktai pašizglītībai [102].

Šādi apskatīta skolēnu patstāvīgā darba būtība izskaidro patstāvīgā darba ārējo nosacītību mācību procesā un tā iekšējo būtību, kas veido patiesas izziņas aktivitātes un patstāvības optimālu izpausmi un attīstību skolēnu darbībā un to izziņas spēju attīstību.

Arī P.Pidkasistijs apskata patstāvīgā darba būtību no skolēnu patstāvīgās darbības pozīcijām. Autors nosaka arī patstāvīgā darba funkcijas. Pēc viņa domām, tās ir:

- 1) sekmēt mācību materiāla optimālu apgūšanu,

- 2) attīstīt skolēnu garīgās spējas,
- 3) veicināt izziņas metožu apgūšanu un
- 4) veidot skolēniem vajadzību pēc pašizglītības [102].

Tas ir pamats arī studentu patstāvīgās izziņas darbības organizācijai. Mēs uzskatām, ka patstāvīgais darbs sekmē patstāvības un izziņas aktivitātes veidošanos studentiem, veicina vajadzības un interešu veidošanos apgūt mācību priekšmetu.

N.Jerastovs uzsver, ka patstāvīgais darbs pēc savas būtības paredz katra skolēna maksimālu aktivitāti. Tā izpaužas kā darba organizācijā, tā uztveres mērķtiecīgā izmantošanā, zināšanu pārstrādē, nostiprināšanā, lietošanā [88, 5. lpp.].

Zināšanu, prasmju, attieksmju un noteiktu personības īpašību veidošanu N.Jerastovs uzskata par vienu no svarīgākajiem efektīva patstāvīgā darba nosacījumiem [88, 15.-19. lpp.].

Šie skolas pedagoģijā izstrādātie atzinumi, mūsaprāt, ir būtiski nozīmīgi arī augstskolu studentu patstāvīgā darba veicināšanai.

Aizrobežu pedagoģijā ir arī daudz pētījumu par studentu patstāvīgo darbu studiju laikā augstskolā. Iespējas aktivizēt studentu patstāvīgo darbu piedāvā A.Sarovaiskis [106], J.Višņevskis [81] un citi autori. L.Velikorodova [82], L.Davidova [85] u.c. pētījuši problēmu par studentu patstāvīgā darba efektīvu kontroli.

Mēģinājām iedziļināties arī vadošo britu, amerikāņu, kanādiešu, austrāliešu, zviedru un citu aizrobežu zinātnieku pētījumos par iespējām pilnveidot studentu patstāvīgo darbu.

Mūsu pētījumā balstījāmies uz britu zinātnieka M.Kornvela patstāvīgā darba definīciju. M.Kornvels uzskata, ka patstāvība nozīmē lielas izvēles iespējas un ievērojamu autonomiju studentam, kas lēmumu pieņemšanā ietekmē viņa mērķus un darbību, kā arī to nozīmīgumu.

Par visraksturīgāko patstāvīgā darba īpašību šis autors uzskata to, ka studentam ir personīgi nozīmīgas izvēles iespēja [24]. Tātad svarīgi, lai studentam katrā nodarbībā tiktu dota lielāka vai mazāka izvēles brīvības iespēja.

Autors izvirza galvenos patstāvīgas izziņas darbības struktūras komponentus:

- skaidri izprasti mērķi,
- nepieciešamie mācību materiāli un cilvēka resursi,
- kā docētāja, tā studenta lomu un atbildības izpratne,
- abu pušu - docētāja un studenta - jauno prasību izpratne un spēja attīstīt atbilstošas prasmes patstāvīgai izziņas darbībai,
- līdzekļi, ar kuriem var pārbaudīt sekmes mācību procesā un novērtēt panākumus, izdarot izmaiņas, ja nepieciešams, bez birokrātiskiem paņēmieniem [24, 193.lpp.].

Tāda studiju procesa organizācijai, kura mērķis ir sekmēt patstāvību izziņas darbībā, šie struktūrelementi ir būtiski noteikumi.

M.Kornvels pasvītro arī to, ka katrā augstskolā apstākļi studiju procesā ir atšķirīgi, arī cilvēki paši ir ļoti dažādi - kā studenti, tā docētāji. Tādēļ nevar būt viena konkrēta formula patstāvīgā darba organizācijai visos apstākļos, jo studentiem ir ļoti dažādas patstāvības izpausmes un līmeņi.

Patstāvība jāattīsta, jārada piemēroti apstākļi tās attīstībai studiju procesā augstskolā. Arī britu pedagogs D.Bouds uzsver, ka studenti, iestājoties augstskolā, ir ļoti dažādi, daudzi ir ar ierobežotām spējām darboties patstāvīgi. Sevišķi liela palīdzība nepieciešama tieši šiem studentiem viņu patstāvības attīstības sekmēšanai [11].

M.Kornvels izdala divus vissvarīgākos patstāvīgā darba organizācijas struktūras aspektus:

- 1) vajadzību rūpīgi sagatavot šim darbam kā studentus, tā docētājus,
- 2) rūpīga studiju procesa un rezultātu kvalitātes kontrole un novērtējums [24, 193. lpp.].

Lai sagatavotos pilnvērtīgam darbam, nepieciešams apgūt noteiktas prasmes. Studentiem, sevišķi darba sākumā, nepieciešama docētāju palīdzība un atbalsts. Ievadīt studentus patstāvīgajā darbībā vēlams pakāpeniski. Bet svarīgi šo darbu sākt jau studiju sākumā, jo studentu attieksmes un prasības, ko no studentiem gaida docētāji, kā arī uzskati par mācību metodēm viņiem nostiprinās diezgan drīz pēc ieiešanas jaunajā un nepazīstamajā augstākajā mācību iestādē [24, 194. lpp.].

M.Kornvels uzskata, ka, vērtējot studentu patstāvīgā darba rezultātus, svarīgi ir vērtēt ne tikai praktisko zināšanu apguvi, bet arī prasmes un iemaņas, kas attīstījušās patstāvīgajā darbā [24, 198. lpp.].

Jo patstāvīgāks students kļūst studiju procesā, jo vairāk docētājs var palīdzēt kā konsultants mācību problēmu risināšanā. Bet tas liek arī docētājam apgūt jaunas darba prasmes un ieņemt citādu pozīciju savā darbā saskarsmē ar studentiem.

Lielbritānijā docētāju darba slodzes nav sevišķi lielas, bet viņi daudz laika pavada bibliotēkā vai mājās, gatavojoties turpmākajām nodarbībām ar studentiem.

Studentiem bieži patīk "tikt mācītiem", nevis strādāt patstāvīgi, kas ir daudz grūtāk. Students noklausās lekciju, uzzina, ko nepieciešams zināt, lai nokārtotu ieskaiti vai eksāmenu, un apgūtās zināšanas atstāsta docētājam. Diemžēl, šāds studiju veids vēl sastopams mūsu augstskolās.

Lai studenti vēlētos mācīties patstāvīgi, nepieciešams tiem nodrošināt izvēli, kas iespējama pie diviem nosacījumiem:

1) studentam jāapzinās alternatīvas un jābūt zināmai izvēles veikšanas pieredzei,

2) šāda izvēle studentam reāli jānodrošina [24, 202. lpp.].

Kā jau iepriekš minējām, studentiem un docētājiem jāiemācās tikt galā ar savu jauno lomu [58, 24, 32, 48]. Šo procesu nedrīkst sasteigt, jo pielāgošanās laikam ir liela nozīme pozitīvu rezultātu sasniegšanā. Jāapgūst ne tikai jaunas tehniskas prasmes, bet jāmaina sen nostiprinājusies attieksme pret docētāja funkcijām un lomu. Nepietiek tikai ar pastāstīšanu par jauno lomu docētājiem un studentiem, bet jānodod iespēja tiem pakāpeniski iesaistīties šinī inovācijas procesā. Jaunās prasības vien problēmu neatrisina, pakāpeniski jāpiemērojas jaunajiem apstākļiem. Prasību palielināšana var izsaukt studentos negatīvu reakciju, un viņi centīsies no darba izvairīties [37, 72. lpp., 51, 8, 165. lpp.].

M.Kornvels uzskata, ka studiju procesā, kad students kļūst patstāvīgāks un atbildīgs par savu mācīšanos, docētāja loma nemazinās. Docētājam jābūt studentu padomdevējam un atbalstītājam. Patstāvības attīstībā šādai palīdzībai reizēm ir izšķiroša loma. Studentam jābūt pārliecībai, ka viņš var justies droši, ka viņam vienmēr sniegs palīdzību kritiskā situācijā. Viena no docētāja

problēmām ir - pareizi noteikt, kad un kādā līmenī studentiem ļaut rīkoties pilnīgi patstāvīgi. Docētājs ir atbildīgs par saviem studentiem. Rikošanās patstāvīgi vienmēr ietver zināmu riska momentu. Tieši tāpēc autors ir pārliecināts par pakāpeniskas pārejas nepieciešamību uz studentu patstāvīgo izziņas darbību [24, 194. lpp.].

Patstāvīgas mācīšanās prasmes un attieksmes pret to veidošanos sekmē noteikta patstāvības pieredze jau pašā studiju sākumā. Jo agrāk studiju procesā tiek izmantoti patstāvīgā darba elementi, jo vieglāka būs vēlākā "īstās" patstāvības ieviešana [24, 195. lpp.].

Arī šis autors ir sastapies ar parādību, ka vairumam studentu patīk, ka viņus māca. Tā ir daudz ērtāk un drošāk, jo šinī gadījumā studentam vienīgi jānoskaidro, kas viņam jāiemācās, lai eksāmenā vai ieskaitē to apmierinošā veidā atstāstītu docētājam.

Patstāvība vienmēr ietver izvēles iespēju. Kļūt par patstāvīgu studentu nozīmē apgūt prasmes izmantot visdažādākos izziņas darbības veidus [24, 202. lpp., 18, 71, 88. lpp.]. Lai pareizi un objektīvi novērtētu studentu patstāvīgo darbu, jāvērtē to elastība, prasme piemēroties un citas līdzīgas īpašības. Ļoti grūti ir novērtēt prasmes, ko attīsta patstāvīgais darbs. Vieglāk vērtēt faktiskās zināšanas. Bet tas mūs nedrīkst kavēt.

Britu zinātnieks D.Bouds akcentē mācīšanās procesu, iegūstot augstāko izglītību. Viņš definē izglītības mērķi - sagatavot tādus studentus, kas spējīgi darboties neatkarīgi no docētājiem un viņu konkrēti norādītajiem mācību avotiem un materiāliem zināšanu apgūšanai [11]. Darbs jāorganizē tā, lai studentus sagatavotu zināšanu papildināšanai pēc augstākās izglītības iegūšanas - nepārtrauktai pašizglītībai, un jāpalīdz studentiem apgūt prasmes, kas tiem nepieciešamas, lai uzņemtos atbildību par savas mācīšanās efektivitāti - kļūtu patstāvīgi.

D.Bouds savā grāmatā citē Džekinsa (Jackins) (1965) autonomijas izpratni. Autonomija nenozīmē tikai to, ka cilvēks darbojas viens, tā izsaka spēju radoši un efektīvi reaģēt dažādās situācijās saskarsmē ar citiem cilvēkiem [11, 23. lpp.]. Autonomijai nepieciešama kā emocionālā - vajadzība pēc nepārtrauktas iedrošināšanas un atzinība, tā arī instrumentālā patstāvība - spēja darboties un atrisināt problēmas, nemeklējot palīdzību no citiem, un spēja

būt mobilam attiecībā uz savām vajadzībām [11, 23. lpp.]. Darbā dota arī Dresela (Dressel) un Tomsona (Thompson) (1973) studentu patstāvīgā darba izpratne: patstāvīgais darbs ir studentu akadēmiskās kompetences pašvirzīta pilnveidošana [11, 24. lpp.].

Britu izglītības sistēmā tiek izmantota sekojoša patstāvīgās izziņas darbības analīzes shēma, ko aprakstījuši K.Persijs un P.Ramsdens (K.Percy un P.Ramsden) (1980), un kas balstās uz D.Bouda un P.Bridža (P.Bridge) (1974) koncepciju par attiecībām starp individualizētām un "patstāvīgām" studijām un studentu patstāvības līmeņiem [54, 33. lpp.].

1. Temps.

Studenti drīkst strādāt paši pēc sava izvēlētā tempa un izvēlēties arī laiku (citreiz arī vietu), kas katram studentam vispiemērotākais, lai mācītos. Piemēram, Kellera plāna kursi, atklātās universitātes, daudzu tradicionāli organizētu universitāšu kursu daļas - eseju rakstīšana, individuāla lasīšana, projektu un laboratorijas darbi un tamlīdzīgi.

2. Izvēle.

Studenti izvēlas - apgūt vai neapgūt noteikta mācību kursa apjomu vai tā daļu. Piemēram, Kellera plāns, viena vai vairāku mācību kursu izvēle no fakultātes piedāvātajiem akadēmiskā gada laikā, fakultatīvo kursu izvēle un tā tālāk.

3. Metodes.

Students var izvēlēties izziņas darbības metodes, kuras viņš uzskata par sev vispiemērotākajām. Piemēram, patstāvīgo studiju programmas, dažu tradicionāli organizētu kursu daļas, individualizētie komplekti - izvēle izmantot tekstus vai video materiālu, tekstu grāmatas izvēle no vairākām piedāvātajām un tamlīdzīgi.

4. Saturs.

Students izvēlas, ko viņš grib apgūt saskaņā ar saviem individuālajiem mērķiem un interesēm. Šādu pieeju var izmantot noteikto akadēmisko disciplīnu un struktūru ietvaros vai ārpus tiem. Piemēram, projektu darbs, patstāvīgās studiju programmas un citi veidi.

Satura un metožu kontrole pēc šīs shēmas noteikti ietver arī kontroli par tempu un izvēli. Shēma raksturo izvēles brīvības dimensijas, kādas pieejamas studentam.

Londonas universitātes pedagogs M.L.J.Aberkrombijs atzīmē, ka bieži joprojām pastāv uzskats, ka students ir kā tukšs trauks, kas jāpiepilda. Tradicionālajā izglītības sistēmā šāds uzskats bija atbilstošs. Mēs domājam, ka jebkurā attīstības līmenī studentam ir noteiktas idejas un attieksmes. Students nav pasīvs informācijas uztvērējs, bet tam nepieciešams veikt zināmu darbu, lai uztvertu jaunas zināšanas.

Analizējot "tukšā trauka" koncepciju, autors balstās uz Piažē (Piaget) uzskatu - lai kādā līmenī ir cilvēka prāta attīstība un lai cik maz cilvēks saprot no tā, ko viņam māca, tam ir noteiktas idejas, jēdzieni, attieksmes [2, 39. lpp.]. "Tukšā trauka" koncepciju atbalstīja nervu sistēmas "telefona sakaru" analogija, kas atvasināta no agrākajiem pētījumiem par refleksu darbību izolētā nervu - smadzeņu darbībā. Pa nerviem stimuli sasniedz smadzenes, nonāk atpakaļ un ierosina atbilstošas darbības. To pierāda pētījumi ar dzīvniekiem, kur redzama vienkārša sakarība starp stimulu un reakciju. Receptori ir augsti selektīvi, spējīgi pievērst uzmanību stimuliem vai ignorēt tos. Saturs ir ļoti nozīmīgs attiecībā uz reakciju. Cilvēku komunikācijā informācija, ko uztver, var būt ļoti atšķirīga no tās, ko ar to domājis informācijas devējs. Tāpēc students ne vienmēr apgūst to, ko docētājs cerējis tam iemācīt [2, 40. lpp.].

D.Bouds uzskaita patstāvīgas mācīšanās augstskolā pieņēmumus, pamatojoties uz savu praksi. Tie ir sekojoši. Pirmā pieņēmumu grupa attiecas uz patstāvīgas mācīšanās augstskolā raksturu:

1. Patstāvīga mācīšanās nav absolūts standarts, kas katram studentam jāsasniedz, bet mērķis, uz ko jātiecas studiju procesā. Šajā sakarībā nozīmīgs ir virziens uz studenta atbildību par savu mācīšanos. Augstākās izglītības reāls mērķis ir, lai studenti kļūtu patstāvīgāki, beidzot augstskolu, nekā viņi bijuši, tajā iestājoties.

2. Mērķim attīstīt studentu patstāvību jāseko tikpat aktīvi un tam jābūt tikpat konkrēti izvirzītam kā jebkuram citam mērķim augstākajā izglītībā. Nepietiek, ka tas eksistē kā kāds vispārīgs globāls augstskolas mērķis. Tam jābūt ietvertam studiju procesā kā integrālai un precīzi formulētai sastāvdaļai.

3. Patstāvīga mācīšanās nenozīmē, ka studenti strādā vieni paši izolācijā no citiem. Studentu savstarpējā palīdzība studijās un dalīšanās pieredzē sekmē patstāvības attīstību.

4. Mērķis attīstīt patstāvību mācībās ir centrālais augstākajā izglītībā, jo to nevar ierobežot kādām perifērām tēmām vai darbībām un tam nevar sekot daļēji. Vingrināšanās patstāvībā nevar būt limitēta uz kādu vienu studiju procesa daļu, piemēram, uz kursa saturu un nevis uz rezultātu, vai uz tempa izvēli, bet nevis uz mērķa izvēli. Patstāvīga mācīšanās, tāpat kā mācīšanās vispār, iesaista visu personību, ne tikai tās intelektu. Tas, kas jāiemācās, nav atdalāms no studentu motīviem un vajadzībām.

5. Zināšanām, kas jāapgūst patstāvīgi, nav obligāti jābūt oriģinālām. Būtiski ir tas, ka mācīšanās mērķiem un rezultātiem jāizriet no studentu vajadzībām.

6. Patstāvības attīstība var tikt traucēta, ja to neatbalsta stimuli. Nav nozīmes ieviest patstāvīgu mācīšanos, ja studenti tiks novērtēti nesaskaņotībā ar viņu mērķiem. Ja novērtējuma forma uzsver zināšanu summas iegaumēšanu, bet nenovērtē patstāvīgās mācīšanās prasmes un procesu, studenti zaudēs drosmi [11, 26. lpp.].

No šīm tēzēm varam izdarīt secinājumu, ka ir būtiski iesaistīt pēc iespējas visus studentus patstāvīgajā izziņas darbībā, neatkarīgi no viņu esošā patstāvības attīstības līmeņa. Liela nozīme ir studentu vajadzību saskaņošanai ar izziņas darbības mērķiem augstskolā un pareizai studentu patstāvīgās izziņas darbības procesa un rezultātu novērtēšanai. Otrā pieņēmumu grupa par patstāvīgu izziņas darbību augstskolā attiecas uz studentu raksturojumu.

1. Jebkurā situācijā studentiem ir noteikta iepriekšējā mācīšanās pieredze. Tomēr ne vienmēr viņi paši ir spējīgi apzināties savas vajadzības, sevišķi, ja viņi tikuši "izglītoti" sistēmā, kas šo darbību vērtē zemu. Katram individuālam studentam ir individuālas vajadzības, pret kurām tā arī jāattiecas un tās jāatzīst. Docētājiem nav tiesību šīs individuālās vajadzības neievērot vai noliegt.

2. Visi studenti ir spējīgi strādāt patstāvīgi, tā nav tikai visspējīgāko priekšrocība. Patstāvīga mācīšanās var notikt jebkurā līmenī vai jebkurā vecumā. Tomēr tā neizpaužīsies vienādi visās situācijās. Studenti paši ir

nepilnīgi izmantoti svarīgi mācīšanās resursi augstskolā. Piemērotos apstākļos tie var sekmēt un atbalstīt viens otra mācīšanos [11, 26.-28. lpp.].

Trešo pieņēmumu grupu D.Bouds speciāli attiecina uz docētājiem.

1. Docētāji joprojām ir nepieciešami studiju procesā. Viņi vislabāk un efektīvāk izmantojami kā mācīšanās sekmētāji, nevis kā informācijas devēji.

2. Patstāvību studentiem nevar attīstīt, ja docētāji noliedz viņu kompetenci, autoritāti un atbildību par mācību sekmēšanu.

Lai gan patstāvīga studentu izziņas darbība nozīmē kontroles veidu izmaiņu, tā neizslēdz docētāja kā autoritātes pozīciju. Docētājs joprojām ir augstskolas pārstāvis, kas atbildīgs par visefektīvāko apstākļu radīšanu studentu patstāvības attīstībai. Šinī aspektā docētājs ir atbildīgs par studentiem.

Arī docētājiem nepieciešama zināma autonomija, jo grūti iedomāties docētājus, kam nav atļauts parādīt iniciatīvu darbā, kuri būtu spējīgi efektīvi palīdzēt studentiem, kuri paši cenšas pieņemt lēmumus studijās, tas ir, kļūt patstāvīgi [11, 28. lpp.].

D.Bouds uzskata, ka studenti var apgūt prasmi mācīties patstāvīgi, ja tos attiecīgi atbalsta docētāji. Bet jāsecina, ka docētāji var izdarīt tikai tik daudz, kā palīdzēt studentiem uzņemties pašatbildību par savu mācīšanos, nevis izdarīt to viņu vietā.

W.R.Torberts (W.R.Torbert) uzsver mācīšanās produktu un mācīšanās procesu integrāciju. Nevar studentiem uzdot tādus uzdevumus, kas nebūtu saskaņoti ar esošo studiju procesu. Autors pasvītro, ka studentiem nepieciešams radīt jaunu uzskatu par izziņas darbību. Kursu struktūra jāplāno tā, lai tas sekmētu studentu atbildību par savu mācīšanos. Nepieciešama arī atgriezeniskā saite, lai izziņas process tiktu objektīvi novērtēts. Docētāju uzdevums - atbalstīt studentu atbildības par savu mācīšanos attīstību, kā docētājam, tā studentam kritiski jānovērtē kursa raksturs un funkcionēšana [74, 36. lpp.].

Analizējot studentu izziņas darbību, amerikāņu zinātnieks C.R.Rodžers secina, ka mācīšanos ietekmē psiholoģiskais klimats un noskaņojums auditorijā. Svarīgi ir katram studentam dot iespēju veikt tādus uzdevumus, kas viņam ir personīgi nozīmīgi, jo tam ir liela nozīme motivācijā. Autors uzsver, ka,

attīstot studentu patstāvību un viņu spēju uzņemties atbildību par savu mācīšanos, svarīga ir nevis kāda tehnika vai metodoloģija, bet attieksme pret studentiem, viņu uzskatu un vēlmju ievērošana, docētāju un studentu savstarpējās attiecības, kas attīstās šīs attieksmes rezultātā. C.R.Rodžers raksta: "Mēs esam no metodes pievērsušies attieksmēm un savstarpējām attiecībām kā galvenajām sastāvdaļām izglītības procesā" [61].

Londonas universitātes pedagogs M.L.J.Aberkrombijs, A.Hjūzs (A.Huges) un D.Robins (D.Robin) par centrālo pagrieziena punktu augstākajā izglītībā uzskata domu, ka studentam jākļūst aktīvam dalībniekam mācībās [1, 43, 59]. Ideja, ka mācīšanās ir aktīvs process, papildinās ar priekšstatu, ka studentiem jāmacās vadīt savu izglītību. Liela nozīme ir arī savstarpējai sadarbībai ar biedriem mācībās. Tas ietver studentu attieksmju izmaiņu, piemēram, motivāciju mācīties, lai ne tikai apmierinātu docētāju prasības, bet arī savus studiju biedrus. Arī docētājiem jāmaina sava attieksme, ja tie grib iedrošināt studentu savstarpējo sadarbību grupā, nevis lietot tikai savas didaktiskās metodes, pie kurām pieraduši kā docētāji, tā studenti. Te, mūsaprāt, ir svarīga Latvijas Universitātes profesores A.Šponas izstrādātā aktīvas līdzdalības pozīcija, kas var nodrošināt līdztiesīgu partneru izjūtu pedagoģiskajā procesā starp studentiem un docētāju [111].

Ārzemēs tiek izmantoti speciāli kursi, kas tur kļuvuši ļoti populāri. Šajosursos studenti var strādāt, kā viņiem ērtāk un kāds temps viņiem piemērotāks. Anglijā ir ļoti populāras "Open Universities", kas ne tikai nodrošina kognitīvās prasmes, bet arī sekmē personības intelektuālo attīstību un ļauj iesaistīties nepārtrauktā pašizglītībā.

Cits Londonas universitātes pedagogs J.Herons (J.Heron) arī uzsver, ka docētājam ir padomdevēja un palīga loma studiju procesā. Studentam jāattīsta spēja apzināties mācību disciplīnas saturu, zināt, kā to apgūt, un apzināties, kā viņš to apguvis. Studentiem ne tikai jāmacās mācību priekšmeti, bet jāpiedalās izlemšanā, kā tos apgūt un kā novērtēt viņu zināšanu apguvi [41, 56. lpp.]. Nepieciešams, lai studenti justu savu atklājumu prieku, gandarījumu par veiksmi mācībās un savas oriģinalitātes izpaušmi.

Autors apraksta izglītotu personību kā personu, kas ir pašnoteicoša - kas var sev izvirzīt izziņas darbības mērķus, radīt saprātīgu programmu to sasniegšanai, noteikt kritērijus darba procesa novērtēšanai un novērtēt savu darba procesu un rezultātu pēc šiem kritērijiem.

Londonas universitātes pedagogs J.Herons uzskata, ka sekmīgu studentu raksturo trīs prasmes:

- apgūt priekšmeta saturu,
- izprast, kā to racionāli apgūt,
- apjēgt, ka viņš ir to apguvis [41, 56. lpp.].

Citiem vārdiem sakot, studentam jābūt prasmei mācīties, izvēlēties un izmantot racionālus līdzekļus izziņas darbības mērķa sasniegšanai un prasmei objektīvi pašnovērtēt savu izziņas procesu un tā rezultātu.

Šīs trīs intelektuālās prasmes studiju procesā nepieciešams attīstīt savstarpējā saistībā. Studentu patstāvīgā izziņas darbība visefektīvāk veicina to attīstību. Tāpēc mums jāiesaista studenti arī lēmumu pieņemšanā par to, kā apgūt mācību priekšmetu, un izziņas procesa un rezultātu novērtēšanā.

Ideālu studentu J.Herons raksturo sekojoši:

- tam jāprot noteikt savas izziņas darbības mērķus,
- izstrādāt racionālu programmu šo mērķu sasniegšanai,
- noteikt kritērijus un pēc tiem novērtēt savu izziņas darbību un tās rezultātus [41, 58. lpp.].

Mūsaprāt, vēl jāpiebilst, ka patstāvīgam studentam jāprot arī objektīvi šos kritērijus izmantot vērtēšanas procesā.

Tradicionālā izglītības sistēma nesagatavo studentus šim pašnoteikšanās prasmēm. Šīs darbības studentu vietā vienmēr izdara docētāji. Studiju procesu vienpusīgi tik ļoti nosaka autoritārās personas, ka tas nevar sekmēt studenta personību ar noteiktu pašnoteikšanās līmeni.

Autoritāra vienpusēja kontrole dara studentus intelektuāli pasīvus. Pildot docētāju dotos uzdevumus un mācoties tā, kā to diktē docētāji, studentam rodas vēlēšanās izmantot vieglāko ceļu, lai nokārtotu eksāmenus un ieskaites - pie tam tā, lai tas apmierinātu docētāju, atstāstot tam viņa paša dotās zināšanas. Šādā veidā personības intelekts attīstās tikai no zināšanu satura viedokļa, nevis no to apguves procesa viedokļa.

Vienpusēja studentu izziņas darbības procesa un rezultātu kontrole, ja to veic tikai docētāji bez paša studenta piedalīšanās, rada studentos nepareizu motivāciju. Viņu motivācija mācīties un strādāt kļūst ārēja. Izglītība viņiem vajadzīga, lai ieņemtu vietu sabiedrībā pieaugušo pasaulē. Studentu izglītības procesu plāno citi, vērtē citi saskaņā ar citu izvēlētiem kritērijiem. Uzslavas un sodi motivē mācīšanos, nevis ietekmē iekšējos faktoros - tādus kā patiesa interese par priekšmeta būtību, izziņas un atklājuma prieks, patiesa vēlēšanās izmantot personīgi nozīmīgus pilnvērtības standartus.

Šāda atsvešināšanās, kas radusies studiju procesā, apgūstot zināšanas un prasmes, var turpināties pēc specialitātes apgūšanas un augstskolas beigšanas, pārejot profesionālajā atsvešinātībā, kad cilvēks dara savu darbu veidā, kas neatbilst viņa reālajām vajadzībām, interesēm un jūtām.

Autoritārā izglītības sistēma spēj ietekmēt tikai intelektuālo un tehnisko kompetenci, teorētiskā un praktiskā intelekta attīstīšanu. Personības attīstība, starppersonālās saskarsmes prasmes, spēja apzināties un kontrolēt savas jūtas - tas viss tiek ignorēts formālā izglītības procesā, jo autoritārā izglītības sistēma traucē patstāvības, atsaucības un savstarpējas saprašanās attīstību kā docētāju, tā studentu vidū un arī viņu savstarpējās attiecībās.

Šādas situācijas veidošanās saknes atrodamas tālā pagātnē, izglītības sistēmai pamatojoties uz senu, hierarhisku uzskatu par personību. Pēc Aristoteļa uzskata, intelekts atšķir cilvēku no dzīvniekiem.

Platons uzskata, ka intelekts valda pār cēlām emocijām, kuras, intelekta vadītas, valda pār zemākām kaislībām. Šis autoritārais, hierarhiskais uzskats par intelekta noteicošo lomu ir sastopams vēl šodien [41, 59. lpp.].

Dominējošais uzskats par jūtām mūsu izglītības kultūrā un kultūrā vispār ir šāds. Jūtu izpausmes ir jākontrolē. Intelīgents, izglītots cilvēks ir tāds, kurš prot kontrolēt savas jūtas. Bet, ja kontrole ir vienīgā forma, tā var ātri deģenerēties apspiešanā, represijās, noliegšanā. Autoritārs docētājs neapzināti projicē savas apspiestās jūtas uz studentiem. Ja akadēmiskā kontrole ir veids, kā izpaust savas apspiestās jūtas, tad to nav tik viegli mainīt. Vienīgi docētāju personības ievērojama attīstība var atbrīvot viņus no šāda darba stila.

Vienpusējas kontroles modelis izglītībā ir apspiestības forma, kur studentam liegtas tiesības piedalīties svarīgāko lēmumu pieņemšanā izglītības

procesā. Tā docētāji turpina saglabāt savu varu, nosakot vienpusēji savu atkarīgo studentu nākotni. Rezultātā studenti kļūst pilnīgi nepatstāvīgi un atkarīgi no docētājiem un tiek mācīti un vērtēti bez pašu līdzdalības. Un tas viss "augstākās" izglītības vārdā!

Visbeidzot, vienpusējas kontroles metodes nav objektīvas. Tikai tad, ja studenti paši var iesaistīties sava darba vērtēšanā kopā ar docētāju, rezultāti tiks novērtēti objektīvi [41, 60. lpp.].

Hierarhiskais, autoritārais izglītības modelis šodien ir novecojis. Tā vietā stājas alternatīvs demokrātisks modelis - cilvēku spējas savstarpēji bagātinās. Šinī modelī intelektuālā, emocionālā, starppersonu saskarsmes kompetence un pašnoteikšanās spējas ir savstarpēji saistītas. Mēs nevaram sevī attīstīt vienu no tām, tai pašā laikā neattīstot visas pārējās. Docētāju un studentu sadarbība un konsultēšanās par izglītības procesu attiecībā uz mērķiem, programmu un novērtējumu prasa no visām tajā iesaistītajām personām būt spējīgām izdarīt izvēli, prasmi kontrolēt savas jūtas un attīstīt starppersonālas saskarsmes prasmes. Tāds ir alternatīvais, demokrātiskais personības modelis britu pedagoga J. Herona interpretācijā [41, 61. lpp.].

Pārejai no autoritārās, vienpusējās kontroles formas uz s a d a r b ī b a s kontroli arī jābūt pakāpeniskai. Ieviešot sadarbības kontroles visdažādākās formas: pašnovērtējumu, biedru un docētāju doto vērtējumu, var tikt radīts pilnīgi atšķirīgs mikroklimats studijās. Tradicionāli kontrolei bija divi uzdevumi:

- novērtēt studentu darba rezultātus attiecībā uz kursa saturu,
- nodrošināt studentam diplomu, lai viņš pēc augstskolas beigšanas varētu ieņemt zināmu vietu sabiedrībā.

Ja studentu uzskata par pašnoteikties spējīgu personu, tātad arī spējīgu pašnovērtēt sevi, tad kontrolei jāaptver ne tikai mācību saturs, bet arī studiju process. Ja students izvirza sev izziņas darbības mērķus, izveido savu mācīšanās programmu, izvēlas un izpilda piemērotus uzdevumus, tad viņš var novērtēt šos mērķus, to, kā viņš izveidojis savu mācīšanās programmu, kā un cik efektīvi strādājis un kāds ir šī darba rezultāts. Tādēļ, izmantojot šādu kontroles modeli, tiek vērtēts kā saturs, tā p r o c e s s , kas, mūsdiā, ir ļoti

svarīgi. Daudz būtiskāk ir novērtēt, kā students ir mācījies un kā prot parādīt to, ko viņš ir apguvis, un nevis vērtēt tikai to, ko viņš ir iemācījies.

Personība, kas spējīga pašnoteikties, var būt tāda tikai noteiktās attiecībās ar citām šādām personībām, kad savstarpēji bagātinās katra individualitāte un paplašinās pašatklāsme. Šādā sakarā pašvērtējums ir nepieciešami saistīts ar biedru vērtējumu. Katrs students bagātina savu pašvērtējumu, uzzinot, ko biedri par viņu domā un kā tie viņu vērtē.

Lai šajā procesā aktīvi piedalītos, nepieciešams studentiem attīstīt emocionālās un starppersonālās saskarsmes prasmes. Studentam jābūt gatavam atklāt savus priekšstatus - pozitīvos un negatīvos, salīdzināt tos ar biedru priekšstatiem, uzklaut kritiku, uzticēties citiem un tamlīdzīgi. Te pierādās alternatīvā demokrātiskā modeļa praktiskā nozīme, kur intelektuālās, emocionālās un starppersonālās saskarsmes prasmes parādās ciešā savstarpējā sakarā un mijiedarbībā.

Students kā personība ar pašnoteikšanās spējām iesaistās kopīgā sevis un biedru vērtēšanā, kurā tiek novērtēts kā izziņas process, tā rezultāts, bet lielāka uzmanība pievērsta procesam.

Šādas vērtēšanas uzdevumi ir sekojoši:

- uzlabot prasmes, kas nepieciešamas izziņas procesā visos tā daudzajās aspektos,
- uzlabot izziņas darbības satura apgūšanu,
- apzināties sevi kā personību, kas spējīga veikt dažādas darbības plašākā sabiedrībā, pamatojoties arī uz biedru vērtējumu.

Tā britu pedagogs J.Herons interpretē pašvērtējuma un biedru vērtējuma modeļi [41, 65. lpp.]. Autors uzskata, ka šāds modelis ir profesionālās prakses standartu attīstības pamatā.

J.Herons apraksta četras vērtēšanas procesa daļas:

- jāizlemj, ko vērtēt - procesu vai rezultātu un kuru procesa vai rezultāta daļu,
- kādus kritērijus izmantot novērtēšanā,
- kā izmantot kritērijus - atsevišķi vai sērijās, vienādi vai diferencēti, ieskaitīts - neieskaitīts vai pēckvalitatīvajiem rādītājiem - atzīmēm,

- pats vērtēšanas process - kritēriju lietošana un rezultātu iegūšana.

Vissvarīgākā un sarežģītākā daļa ir kritēriju izvēle. Dominējošās autoritārās sistēmas apstākļos cilvēki nav pieraduši domāt patstāvīgi. Sadarbības kontrole ir nozīmīgs starpposms starp tradicionālo vienpusējo kontroli un pašnovērtējumu un biedru vērtējumu. Sadarbības kontroles procesā students vērtē sevi pēc kritērijiem, ko viņš izvēlējis kopā ar docētāju. Docētājs vērtē studentu pēc šiem pašiem kritērijiem. Tad viņi kopīgi nolemj, kādu novērtējumu students saņem. Jāvērtē viss studenta izziņas process - kā students plāno laiku, kā viņš iekļaujas plānotajā laikā, cik efektīvi izmanto pieejamo mācību materiālu, kā raksta piezīmes, lasa un tā tālāk [41, 67. lpp.].

Mēs atbalstām britu pedagoga J.P.Povela domu, ka studenti ir kļuvuši tik atkarīgi no docētājiem, ka tie nevar iedomāties mācīšanos bez viņiem. Arī docētāji ir atkarīgi no studentiem, jo uzskata, ka viņu uzdevums ir pamācīt citus un parādīt tiem, kā jāveic attiecīgas darbības. To viņi uzskata par mācīšanu [58, 71. lpp.]. Daudzi studenti negrib mainīt šādu stāvokli, viņi negrib paši būt atbildīgi par savu mācīšanos, bet uzskata docētāju par ekspertu, kura norādījumus izpilda, un vienkārši raksta piezīmes lekcijās [58, 80. lpp., 38, 195-205. lpp.].

Docētāja kontroles samazināšana kā patstāvības veicinātājs rada nepieciešamību kā studentiem, tā docētājiem izmainīt savu attieksmi studiju procesā. Angļu skolās jau sen tiek sekmēta patstāvības attīstība skolēnos. Augstskolām vajadzētu sekot šim piemēram.

Tasmānijas universitātes Augstākās izglītības un konsultatīvā centra direktors H.Stentons (H.Stanton) domā, ka vienveidība - kādas konkrētas mācīšanās metodes - nav piemērotas visiem studentiem jebkuros apstākļos. Tradicionāli tā strādā pārsvarā visas augstskolas, piedāvājot lekciju ciklus, laboratorijas darbus un tā tālāk. Šodien mums jāatzīst patstāvīgā darba nozīme, ko studenti veic saskaņā ar saviem mērķiem, vajadzībām un interesēm. Šādā izziņas darbības veidā kontakts ar docētāju ir minimāls, studentam pašam jābūt spējīgam uzņemties atbildību par savu mācīšanos. Lai to sekmētu, mums jāpalīdz attīstīt studentos ticību saviem spēkiem strādāt patstāvīgi. Šādai pieejai nepieciešama pozitīva ierosme, relaksācija, ticība sekmēm un

veiksmei. Starp ticību saviem spēkiem un prasmi strādāt patstāvīgi ir cieša sakarība [69, 82. lpp.].

H.Stentons savā praksē piedāvāja studentiem izvēles iespējas. Ja studenti nevēlējās apgūt kādu tematu, viņš tiem piedāvāja alternatīvu. Par galveno šis autors uzskata to, lai studenti mācītos materiālu, kas viņiem ir personīgi nozīmīgs, lai tas apmierinātu viņu vajadzības. Viņš izmantoja sekojošas mācību metodes: lekcijas un studentu patstāvīgo lasīšanu.

Svarīgs elements ir arī vērtējums. H.Stentons ir pārliecinājies, ka pašnovērtējumam ir būtiska nozīme, lai veicinātu studentu atbildības uzņemšanos par savu mācīšanos. Pašnovērtējumam ir milzīga izglītojoša vērtība. Konsultējoties ar docētājiem par sava pašnovērtējuma objektivitāti, studenti iemācās sevi vērtēt pareizi un reāli. To darot, viņi daudz uzzina arī par sevi kā par personībām [69, 83. lpp.].

Autors uzskata, ka mācīšana ir mācīšanās veicinātājs. Tā atvieglo mācīšanos un dara to efektīvāku. Ja students ar docētāja palīdzību apgūst mācību vielu labāk, nekā viņš to būtu spējis pats, tad mācīšanai ir nozīme. Ja šādas iedarbības nav, tad mācīšanai arī nav nozīmes. Parasti docētāji "māca", sniedzot informāciju. Izdarot secinājumus no šāda vērtējuma, mēs pieņemam, ka studenti mācās no tā, ka viņiem doto vielu pastāsta. H.Stentons pasvītro, ka šāds pieņēmums ir nepareizs [69, 84. lpp.]. Autors neuzskata mācīšanos par informācijas uzkrāšanas procesu, kas pēc tam tiek saglabāts atmiņā vēlākai lietošanai. Ir nepieciešams vēl viens noteikums - studentam jābūt aktīvam dalībniekam, nevis pasīvam uztvērējam.

Mācīšanās problēma ietver divus aspektus: jaunu zināšanu vai pieredzes apgūšana un informācijas nozīmes atklāšana personībai. C.R.Rodžers grāmatā "Freedom to Learn" [61] iesaka radīt tādus apstākļus izziņas darbībai, lai studenti paši varētu izvēlēties darba plānu, vērtēt sevi, pat neapmeklēt visas lekcijas.

Ja docētājs spēj nodrošināt šādus apstākļus studentiem studiju procesā, tad viņš palīdz tiem atklāt sakaru starp materiālu, ko viņi apgūst, un tā personīgo nozīmību. Docētājs nevar iemācīties studentu vietā, bet viņš var palīdzēt tiem to izdarīt pašiem, radot piemērotus apstākļus. H.Stentons citē autoru J.Džibrānu (J.Gibran) (1926):

"Ja skolotājs ir patiešām gudrs, viņš neliek jums ietiet viņa gudrības ēkā, bet pieved jūs pie jūsu paša prāta sliekšņa" [69, 85. lpp.].

Mēs uzskatām, ka students studē augstskolā, tāpēc ka viņš vēlas mācīties. Diemžēl bieži tas tā nav, un mēs sastopamies ar studentu vienaldzību un inertumu.

H.Stentons dod mācīšanās procesa definīciju, kas ietver kā informācijas apgūšanu, tā šīs informācijas personīgas nozīmes apjēgšanu.

Mēs parasti vērtējam izziņas darbības rezultātus pēc atbildēm eksāmenā vai ieskaitē, kur studentiem nekādas grūtības nesagādā mācību materiāla atstāstīšana docētāja vārdiem. Bieži šis stāstījums ir visai nenozīmīgs studentam, un viņš to ir vienkārši iekalis. Šādām mācībām nav lielas jēgas, jo te neparādās studentu interese, atsaucība un aktivitāte.

Daudzi studenti bieži grib strādāt patstāvīgi, bet baidās, ka nespēs pašī sevi organizēt un būt atbildīgi par savu mācīšanos, ja docētāji viņus nespiedīs to darīt. Tāpat bieži studentos vērojama negatīva attieksme pret visu, kas prasa patiešām īstu piepūli, jo viņi nav pārliecināti par savām spējām.

H.Stentons ir pārliecināts, ka, palīdzot studentiem palielināt ticību savām spējām, varētu izmainīt viņu attieksmi pret patstāvīgo darbu. Tā vietā, lai šaubītos par savām spējām strādāt patstāvīgi, studentiem vajadzētu būt cerībām uz veiksmi un panākumiem šajā darbā. Tieši tāpēc H.Stanton centās radīt saviem studentiem tādus apstākļus studiju procesā, lai viņi varētu mācīties mācību materiālu, kas viņiem ir personīgi nozīmīgs [69, 87. lpp.]. Pozitīvai attieksmei pret izziņas darbības saturu un procesu ir liela nozīme studentu patstāvības un izziņas aktivitātes attīstībā.

Melburnas universitātes Vēstures fakultātes docētājs D.Pots (D.Potts) uzsver un brīdina, ka patstāvīgā darba sākumā nevar studentiem uzdot jautājumu - ko viņi vēlas darīt. Studentiem vēl nav nepieciešamās pieredzes, docētājam viņi jāvada, izmantojot savas iespējas un pieredzi, lai piedāvātu idejas un vērtīgu mācību materiālu. Bez iepriekšēja treniņa un vingrināšanās studenti nevar zināt, kā veikt attiecīgu darbību. Nedrīkst cilvēku iemest ūdenī, ja viņš neprot peldēt. Tāda pieeja nedod ne panākumus, ne apmierinājumu. Prasmes vislabāk attīstās, ja tās tiek apzināti mācītas un apgūtas un dota iespēja tās vingrināt [56].

Londonas Politehniskās augstskolas pedagogs J.Stīvensons (J.Stephenson) uzskata, ka katrs students jāuzskata par personību. Mēs pilnībā atbalstām šo tēzi. Viņš piedāvā studentiem iespēju:

- formulēt pašiem savas izglītības problēmu, apspriest un izvēlēties sev piemērotu mācību programmu,

- ieteikt docētāju pārbaudei un akceptēšanai savus priekšlikumus, pirms šī programma tiek oficiāli apstiprināta,

- sameklēt piemērotus mācību avotus un izmantot docētāju padomu, ja nepieciešams,

- demonstrēt savus sasniegumus un atklājumus,

- iegūt atklātu pozitīvu sava darba procesa un rezultāta vērtējumu [70, 146. lpp.].

Autors apraksta arī Ziemeļaustrumu Londonas Politehniskās augstskolas, kurā viņš strādā, augstākās izglītības mērķus: attīstīt vispārējo kompetenci, sekmēt izziņas darbības prasmju attīstību un veicināt studentu spējas demonstrēt savu kompetenci kā individuāli, tā sadarbības situācijās [70, 47. lpp.].

Par galveno un svarīgāko programmas realizēšanas darbību J.Stīvensons uzskata plānošanu. Būtisks elements studenta vispārējā kompetencē ir prasme formulēt problēmas un atrast tām risinājumus. Problēma, kas studentam jāformulē, ir viņa paša izglītības problēma. Autors atestē studentus sekojoši:

- studenti izskaidro izglītības problēmas formulējumu pēc savas izpratnes,

- paskaidro detalizētu šīs problēmas risinājumu,

- ierosina, kā novērtēt risinājuma rezultātu [70, 147. lpp.].

Kā minējam iepriekš, mūsdiā, ļoti svarīgi novērtēt arī risinājuma procesu, ko autors savā aprakstā neuzsver. Toties viņš uzskata, ka šajos jautājumos studentiem vienmēr jābūt pieejamai docētāja palīdzībai un padomam.

Šveiciešu pedagogs M.Goldšmits (M.Goldschmid) pētījis studentu patstāvīgo darbu, strādājot ar mazām studentu grupām. Viņš ir savā praksē pārlicinājies, ka uzdevumi mazām grupām uzlabo psiholoģisko klimatu

auditorijā un kontaktus starp studentiem, attīsta viņu mācību prasmes un darba metodes. Šāds darbs nostiprina ne tikai personiskās attiecības, bet arī atbildību palīdzēt citiem, padziļina studentu izpratni par mācību priekšmeta būtību un turpmāko profesiju [36, 113. lpp.].

Kanādiešu pedagogs B.Ferjera (B.Ferrier) par patstāvīgas mācīšanās svarīgu aspektu uzskata pašnovērtēšanas prasmju attīstību. Viņa uzskaita trīs pašnovērtēšanas komponentus:

- studentam jābūt spējīgam apzināties, kādā attīstības līmenī viņš ir, kad sāk risināt mācību uzdevumu,
- viņam jābūt spējīgam noteikt savu progresu, turpinot darbu,
- viņam jāzina, kad nepieciešams sevi novērtēt [33, 121. lpp.].

Lai students pats varētu novērtēt, cik labi viņš strādā, viņam jābūt spējīgam uz klausīt, atzīt un atsaukties uz kritiku, kuras vissvarīgākais veids šīnā kontekstā ir paškritika. Studentam jāizjūt apmierinājumu par darba rezultātiem [33, 123. lpp.].

Arī pedagogi M.Bazels (M.Buzzell), O.Romans (O.Roman), A.Smelijs (A.Smalley) un D.Moriss (D.Morris) uzsver patstāvīgā darba un starppersonu saskarsmes prasmju attīstību studiju procesā, kas pamatojas uz smalkjūtību pret cilvēkiem, savu spēju apzināšanos, vēlēšanos attīstīties un pilnveidoties tālāk un palīdzēt to darīt citiem [19, 68].

Problēmu risināšanas un pašnovērtēšanas prasmju attīstība rada nepieciešamību studentiem uzņemties atbildību par savu izziņas vajadzību izpratni. Tas prasa ilgu un rūpīgu treniņu. Šajā darbā docētāji mācās kopā ar studentiem, bet docētājiem ir mācību veicinātāja loma, lai sagatavotu studentus nepārtrauktai izglītībai [19, 16].

B.Šeltons (B.Shelton) no Tasmānijas koledžas līdzīgi kā britu pedagogs J.Stīvensons uzskata, ka studentiem jānodrošina iespēja pašiem konstruēt savu mācību programmu un jānodrošina viņiem plašas izvēles iespējas studiju procesā, ko uzsver arī Tasmānijas universitātes pedagogs H.Stentons. Šādu uzskatu pamato pierādījumi, ka atšķirīgi studenti līdzīgu materiālu visefektīvāk apgūst no dažādiem avotiem, lietojot atšķirīgas mācību metodes, tempu un secību. Vislabāk studenti apgūst tādu mācību materiālu, kas viņiem nozīmīgs

un patik. Tas rada nepieciešamību docētājiem apgūt prasmi saskatīt un novērtēt studentu zināšanu un prasmju atšķirīgus līmeņus [66, 182.-183. lpp.].

W.Aleksanders un W.Berks (W.Alexander un W.Burke) patstāvīgo darbu definē sekojoši. Patstāvīgais darbs nav tikai mācīšanās bez tiešas uzraudzības. Tā ir mācīšanās, ko motivē studentu pašu mērķi un vajadzības, sniedzot tiem gandarījumu par paveikto [4]. Mūsuprāt, definīcija ir nepilnīga, bet autoru uzskatam par patstāvīgo darbu mēs piekrītam.

Ja viens no izglītības mērķiem ir attīstīt studentu patstāvību izziņas darbībā, tad visām mācību metodēm, kas tiek izmantotas studiju procesā, jāpieļauj studentu mācīšanās **a l t e r n a t i v o s v e i d o s**.

Britu pedagogs M.Kornvels apraksta iespējas studentu patstāvīgās izziņas darbības sekmēšanai tradicionālā augstskolā. Autors uzskata, ka studentu patstāvības līmeni studiju procesā norāda izvēles iespēju daudzums, kāds studentam tiek piedāvāts mācību plāna ietvaros [24, 189. lpp.].

Izdarot kopsecinājumu par aplūkoto aizrobežu pedagogu uzskatiem, varam konstatēt, ka visbūtiskākā patstāvīgā darba iezīme ir - studentam nodrošinātas zināmas personīgi nozīmīgas izvēles iespējas vienā vai vairākos mācību kursa aspektos. Patstāvību viņi izprot kā studentu lielas izvēles iespējas, gatavību lēmumu pieņemšanai, kas ietekmē viņu mērķus, darbības un to nozīmīgumu.

Lielāka izvēles brīvība studentam asociējas ne tikai ar patstāvības attīstību, bet arī ar tradicionālo "piespiedmācību" samazināšanu.

Analizējot visu iepriekš minēto autoru darbus, rodas iespaids, ka bieži atkārtojas trīs tēmas, kas attiecas uz patstāvīgas mācīšanās veidu:

- grūtības, ar ko sastopas studenti,
- grūtības, ar ko sastopas docētāji, iedrošinot studentus patstāvībai,
- novērtējuma nozīme un ietekme uz studentu patstāvības veidošanos.

Docētājiem jaunās instrukciju nav pazīstamas, jaunā pieeja prasa kā docētāju, tā studentu lomas, atbildības un pienākumu izmaiņu. Tradicionāli docētāju loma bija autoritāra, tagad nepieciešama pāreja uz studentu atbildību par savu mācīšanos, par līdztiesīgas sadarbības pozīciju studiju procesā. Lai students būtu patstāvīgs, docētājam nav nepieciešams visu

atbildību nodot studentam, viņam joprojām paliek padomdevēja loma - viņš piedāvā materiālu un idejas izziņas darbībai.

Ir vēlams un ļoti būtiski, lai studenti uzticas docētājiem. Īru pedagogs O'Ši (O'Shea) atzīmē, ka uzticība docētājam nemazina satraukumu pārbaudes procesā. Tomēr studentiem jājūt, ka docētājs saprot viņus un atzīst viņu jūtas. "Nebēdā, pārliksi eksāmenu rudenī!" ir vājš mierinājums. Bet, ja docētājs spēs iejusties situācijā un novērtēt to no studenta viedokļa, paskatīties uz to caur studenta skatījuma prizmu, tas radīs saprašanās klimatu un drošības izjūtu studentos.

Līdzīgas problēmas ir studentiem, kad viņi sastopas ar nepazīstamām izziņas darbības metodēm. Pieraduši, ka viņus māca un vērtē docētāji, viņi ir samulsuši un reizēm pat negribīgi uzņemas atbildību par savu mācīšanos. Studenti bieži netic, ka būs spējīgi to izdarīt sekmīgi. Šādos gadījumos docētāju palīdzība ir sevišķi būtiska, lai studenti pārvarētu bailes un satraukumu.

Svarīga ir attieksmju un jūtu loma pārejā uz patstāvīgas mācīšanās veidu. A.Openheims (A.Oppenheim), pedagogs no Londonas, uzskata, ka attieksmes ir cieši saistītas ar studentu priekšstatu par sevi un tādu personības ideālu, kāds viņš vēlētos būt. Ja nav ticības saviem spēkiem, spējas konstruktīvi uz klausīt kritiku, ja nav objektīva pašnovērtējuma, studentiem grūti kļūt patstāvīgiem.

Otrs ļoti svarīgs elements ir studentu motivācijas mācīties raksturs. Amerikāņu pedagogi J.Etkinsons (J.Atkinson) un J.Reinors (J.Raynor) uzsver, ka motīviem ir divas funkcijas:

- organizēt izturēšanos (uzvedību, darbību),
- vadīt studentu izvirzītā mērķa sasniegšanai [7].

Ja mūsu mērķis ir attīstīt efektīvu patstāvīgas izziņas darbības veidu, tad jāievēro attieksmes un motīvi un tie jāattīsta laikā, kad students ir iesaistījies sevis pārveidošanas procesā. Ja studentiem jāapgūst mācību materiāls, kam viņi nesaskata personīgu nozīmi un kas rezultātā nedod apmierinājuma un gandarījuma izjūtu, patstāvības attīstība netiks sekmēta. J.P.Povels un R.Konels (R.Connell) uzskata, ka šīs problēmas var palīdzēt atrisināt docētāji, palīdzot studentiem pārvarēt šīs grūtības, diskutējot ar viņiem par viņu darba raksturu un nolūku [57, 207. lpp, 23, 199. lpp].

Trešā grūtību grupa saistās ar kontroli un vērtējumu. Patstāvīgās mācību programmas prasa pašvērtējuma un biedru vērtējuma procedūras. No tā bieži baidās docētāji. Tomēr šīs vērtējuma formas nemazina docētāju atbildību par studentiem. Tieši otrādi - jo prasmes un vērtības kļūst sarežģītākas, jo vairāk studentiem nepieciešama docētāju palīdzība, lai tās pilnībā apgūtu.

J.P.Povels arī apskata docētāja lomu studentu patstāvīgas izziņas darbības gadījumā. Docētājiem ir jādalās ar studentiem savās interesēs un prasmēs un jāiedrošina viņi šīs intereses un prasmes attīstīt tālāk. Autors uzskata, ka patstāvīga domāšana, spriedumi, radošais moments, iniciatīva, izskaidrošanas prasmes, hipotēžu formulēšanas un problēmu risināšanas prasmes var izpausties tikai patstāvīgā darbā [57, 209. lpp.]. Šīs prasmes var tikt attīstītas tikai tādos izziņas procesa apstākļos, kas pieļauj studenta brīvību tās trenēt [57, 209. lpp.].

Tradicionālās mācību metodes nesekmē domāšanas patstāvīguma attīstību. Mums jārada studentos ticība savām spējām un vienlaicīgi jāiedrošina viņi kļūt līdzīgiem mums. Kā minējām iepriekš, Lielbritānijā ļoti populāras ir atklātās universitātes, kas māca studentus neklātienē. Uzmanība tiek pievērsta studentam, lai radītu tā patstāvību un viņš būtu spējīgs turpmāk izglītoties pats. Šī izglītības forma atzīst vajadzību izglītot personību, lai tā spētu piemēroties dažādiem apstākļiem un dzīves situācijām.

Autonomiju var apgūt, tikai to trenējot. Atklātās universitātes cilvēki izmanto tieši šim nolūkam. Arī atbildības uzņemšanos par savu mācīšanos var panākt, vienīgi tam trenējoties. Vēl jāpiebilst, ka pašlaik pasaulē ir populāra koncepcija par zināšanu strauju sprādzienveidīgu attīstību - "explosion of knowledge". Zināšanu summa dubultojas katrus desmit gadus. Tas ir viens no iemesliem, kāpēc mums jāgatavo mūsu studenti nepārtrauktai pašizglītbai.

Viens no vadošajiem britu pedagogiem D.H.Hemblins vērš uzmanību uz nepieciešamību iemācīt studentiem prasmes mācīties - izziņas darbības prasmes. Viņš šīs prasmes iedala: vispārīgās, kuras nepieciešamas katram studentam, un pētnieciskās, kas specifiskas konkrētajai mācību disciplīnai [37, 1.-2. lpp.]. Autors ir pārliecināts, ka konstruktīvai šo prasmju apgūšanai nepieciešams piedāvāt studentiem daudz dažādu darbības veidu, lai viņiem būtu izvēles iespēja, lai studenti var izvēlēties sev

vispiemērotāko tehniku vai metodi. Studentiem jāattīsta tāds izziņas darbības veids, kur iespējams izpaust savu personību un kas apmierina viņu vajadzības un intereses.

Studenti ir ļoti atšķirīgi. Vieni mācību vielu apgūst labāk vizuāli, citi verbāli un tā tālāk. Docētājiem jāpalīdz studentiem sevi labāk iepazīt un izprast. Lai studenti varētu būt intelektuāli patstāvīgi un radoši, viņiem nepieciešama šī palīdzība. Galvenais docētāju uzdevums ir nodrošināt, lai studenti gūtu nozīmīgus panākumus. Panākumu pamatā ir negatīvo aspektu modifikācija un pozitīvo aspektu attīstības sekmēšana. Tā kā studenti ir atšķirīgi, tāpat eksistē atšķirības viņu mācīšanās veidā. Docētājam būtu jākoncentrējas galvenokārt nevis uz studenta eksistējošām prasmēm un zināšanām, bet uz viņa īpašībām un iespējām šīs prasmes un zināšanas papildināt. Studenti, kas nav parādījuši izcilus sasniegumus mācībās, var tos parādīt labvēlīgos apstākļos un kļūt līdzvērtīgi citiem. Bet ļoti daudz neveiksmju rodas no vispārējo izziņas darbības prasmju trūkuma [37, 10. lpp, 63, 273.-278. lpp.].

Docētāju mērķis ir sekmēt aktīvu mācīšanos un studentu atbildības uzņemšanos par saviem panākumiem un neveiksmēm, nevis pieņemt, ka tas ir kāda nesekmīga studenta neveiksmīgs liktenis. Katram cilvēkam savs liktenis jākontrolē, un tas saistās ar cerībām uz panākumiem. Tādēļ mums jācenšas atrast pozitīvo savos studentos un jāmēģina paaugstināt viņu pašnovērtējumu.

R.Vaits (R.White), rakstot par cilvēka dabu, saka, ka cilvēks vienmēr tiecas uz pilnību [76]. Šis secinājums mums jāņem vērā, palīdzot studentiem gūt panākumus mācībās.

Arī D.H.Hemblins pasvītro, ka patstāvība ietver saprātīgas izvēles iespējas. Bieži studenti nespēj atrisināt problēmas studiju procesā izziņas darbības prasmju trūkuma dēļ. Tas rada sekojošas sekas

- studenti izvairās no mācību uzdevumiem,
- viņos rodas neveiksmes gaidas un negatīvs uzskats par izziņas procesu augstskolā vispār.

Trūkstot prasmēm mācīties, studenti nereti nonāk pilnīgā izmisumā: "Es strādāju visu nakti, bet neko neesmu iemācījies!" Šādi studenti nesaredz

iespēju pareizi novērtēt savas mācību metodes un apgūt prasmes, kas tiem palīdzētu atbrīvoties no aklās iekalšanas formām.

Amerikāņu pedagogi J.Etkinsons, N.Fizers (N.Feather) un J.Reinors [6, 7] izdala divus pilnīgi atšķirīgus panākumu motivācijas tipus:

- aktīva panākumu gūšana, kas asociēta ar pozitīviem paredzējumiem un ticību, ka panākumi sasniedzami, pateicoties pašam studentam,
- darbība, lai gūtu panākumus, kas paredzēta, lai izvairītos no pazemošanas izjūtas, ko rada neveiksmes vai docētāju kritika.

Kā tas pierādījies praksē, bailes no neveiksmes kavē sasniegt labus rezultātus mācībās un rada atkarību no ārējas uzraudzības. Lai palīdzētu studentiem šīs izjūtas pārvarēt, D.H.Hemblins piedāvā sekojošu stratēģiju:

- palīdzēt studentiem pašdiagnosticēt grūtības,
- palīdzēt tiem izmantot mērķa noteikšanas principus,
- palīdzēt studentiem iemācīties izmantot biedrus kā palīdzības avotu izziņas procesā [37, 17. lpp.].

Studiju biedri ir viens no iedarbīgākajiem un iespaidīgākajiem atbalstiem. Sadarbības sekmēšana biedru starpā palīdzēs gūt labus rezultātus izziņas darbībā visiem.

Arī šis autors augstu vērtē aktīvas izziņas darbības formas un studentu atbildības uzņemšanās par savām veiksēm un neveiksmēm nozīmi. Daudziem studentiem piemīt spējas, ko viņi nevar izmantot, jo viņiem nav attiecīgo prasmju. Viņi akli reaģē atšķirīgās situācijās, darbojoties vienādi visos gadījumos. Rezultātā šādi studenti mācišanos uzskata par atcerēšanos, iekalšanu un neizprastu faktu atstāstīšanu docētājiem novērtējuma procesā. Ar laiku šāds studiju process rada studentos nespēju tikt galā ar problēmām, ko viņi sastop izziņas procesā. Tad studenti cenšas gūt kompensāciju citur un izvairīties no studiju procesa.

Vēl jāatceras, ka nevaram visu uzmanību pievērst tikai vājajiem studentiem. Arī spējīgajiem dažreiz rodas grūtības. Mums jāpalīdz visiem studentiem apgūt prasmi studēt patstāvīgi. Izziņas darbības prasmju apgūšana būtiski palīdz šajā procesā [37, 20. lpp., 49, 170. lpp., 64, 65. lpp.].

D.H.Hemblins, tāpat kā visi citi minētie ārzemju pedagogi, uzsver nepieciešamību iedrošināt studentus izvēlēties pašiem mācību vielu, kas tiem ir derīga un personīgi nozīmīga.

Mēs cenšamies radīt studentiem tādu mācīšanās veidu, kas tiem ir nozīmīgs un produktīvs. Mūsu mērķis - nodrošināt dažādu darbību pieredzi, lai studenti varētu atklāt, kura darbība tiem ir visatbilstošākā un piemērotākā. Tas prasa laiku, jo prasmes nav apgūstamas uzreiz. Šis laiks var būt atšķirīgs katram studentam.

Jauno iespēju esamība nenozīmē, ka students tās tūlīt izmantos bez jebkādas docētāju palīdzības. Mums jānodrošina studentiem līdzekļi, kas viņiem nepieciešami, lai gūtu panākumus studiju procesā. Vislabāk aktīvu mācīšanos sākt ar piedalīšanos strukturālās darbībās, kas izceļ kādu konkrētu prasmi, ilustrē tās lietošanu un pie tam ļauj studentam novērtēt un nolemt - to pieņemt, pārveidot vai noraidīt. Studentiem jādod arī iespēja aktīvi novērtēt savu darbu un uzņemties atbildību par to [37, 25.-31. lpp., 52, 16.-18. lpp.]. Pašnovērtēšana aktīvi iesaista studentus studiju procesā. Vēlams docētājiem kopā ar studentiem rūpīgi apspriest pēc pašnovērtējuma veikšanas iegūtos rezultātus, lai viņi uzzinātu, kuriem studentiem šī prasme vēl nav pietiekoši apgūta un nepieciešama docētāju palīdzība.

Visi šie trīs izziņas procesa elementi pašnovērtējums, diskusija un docētāju palīdzība - ir solis uz iekšējās motivācijas attīstību, vēlēšanos strādāt pašam pēc savas gribas, nevis ārēja spiediena ietekmē.

Satraukums, raizes un vajadzība gūt panākumus apvienojas un izpaužas bailēs no neveiksmēm. Britu pedagogi S.Volfendeila (S.Wolfendale) un P.Šarps (P.Sharpe) ir konstatējuši, ka students, kas baidās, pārbaudē velta lielāku uzmanību savām izjūtām nekā uzdevumam [5, 65]. Arī šādam studentam nepieciešama palīdzība, lai viņš sevi nenolemtu neveiksmei. Studentiem jāsaprot, ka novērtējums ir nepieciešams un no tā nevajag baidīties. Mēs bieži trenējam studentus uzņemties atbildību par savām veiksmeš un neveiksmēm, aktīvi tiekties uzlabot savas izziņas darbības metodes, bet nemācam viņus būt paškritiskiem. Tam būtu jāpievērš lielāka uzmanība mūsu darbā.

Lai mācītos sekmīgi, studentam nepieciešams apstrādāt plašu materiālu daudzumu, paturot prātā alternatīvas izvēles iespējas, lai spriestu un izvēlētos,

ko no visa milzīgā informācijas apjoma viņam nepieciešams iegaumēt. Šeit izmantojama prasme atšķirt būtisko no nebūtiskā un analītiskās prasmes - analizēt un novērtēt.

Tāpat studentiem jāizprot, kas nepieciešams, lai gūtu panākumus. Arī šinī gadījumā labi palīdz diskusija, kurā tiek iztirzāti šie jautājumi.

Visu iepriekš minēto pedagogu un psihologu pētījumu analīzes rezultātā izkristalizējās mūsu pētījumam pieņemamā studentu patstāvīgās izziņas darbības definīcija. Mēs centāmies noteikt studentu patstāvīgās izziņas darbības būtību, pamatojoties uz tās psiholoģiski pedagoģisko raksturojumu.

Studentu patstāvīgā izziņas darbība ir uzdevuma apzināšanās un pieņemšana par savu subjektīvo mērķi kā darbības ideālo rezultātu, interese un vajadzība šo mērķi sasniegt, nepieciešamais individuālās pieredzes apjoms izvēlēties un lietot piemērotus un optimālus līdzekļus mērķa sasniegšanai, prasme objektīvi novērtēt savu izziņas darbību un rezultātu un vēlēšanās iegūto pieredzi izmantot.

Lai atrastu pedagoģiskos līdzekļus patstāvības sekmēšanai studijās, ir nepieciešams noteikt patstāvības struktūru.

1.1.2. Studentu patstāvīgās izziņas darbības struktūra

Studentu patstāvīgās izziņas darbības struktūras pētīšanu veicām, pamatojoties uz personības darbības un procesuāli strukturālo pieeju.

Psiholoģiskajā un pedagoģiskajā literatūrā aprakstītas darbības īpašības - priekšmetiskums, produktivitāte, mērķtiecība, pārveidojošs, apzināts un brīvs raksturs [95, 108, 109, 110, 113].

Filozofija apskata darbību kā sistēmu, kam ir sava struktūra, izvirza darbības klasifikāciju, izdala materiālo un garīgo, iekšējo un ārējo darbību [91, 94].

Arī psiholoģiskajā literatūrā darbība apskatīta kā sistēma ar savu struktūru [95].

Pedagoģiskajā literatūrā izstrādāti darbības struktūras komponenti [102, 108, 111, 113]. Krievu zinātniece G.Ščukina izvirzījusi izziņu kā darbības veidu [113, 15. lpp.].

Izziņa ir studentu darbības pamatveids. Galvenā un svarīgākā izziņas forma ir kvalitatīva patstāvīgā darbība. Patstāvīgajam darbam, tāpat kā jebkuram citam darbības veidam, ir sava struktūra.

Z.Čehlova ir izstrādājusi skolēnu mācību izziņas darbības teorētisko modeli un aprakstījusi darbības komponentu saturu un nozīmi [108, 4.-5. lpp.].

Mērķis tiek uzskatīts par rezultāta ideālo priekšstatu, par rezultātu, uz kura sasniegšanu vērsta darbība. Cilvēks psiholoģiski uztver mērķi kā tā rezultāta ideālo priekšstatu, kas tiks sasniegts darbības procesā, un kā personības vēlēšanos, nodomu un tieksmi sasniegt iecerēto.

Līdzekļi ir darbības realizācijas komponents. Līdzekļi nosaka visu iedarbības procesu uz priekšmetu, ar kura palīdzību notiek pāreja no mērķa uz reālo rezultātu.

Jēdzienu "rezultāts" mēs saprotam kā izmaiņu, kas notikusi apkārtējā vidē vai pašā subjektā iedarbībā uz priekšmetu. Par dotās darbības rezultātu jāuzskata ne tikai priekšmeta transformācija, bet arī personības īpašību izmaiņas un jaunu īpašību iegūšana.

Darbības struktūras komponenti ir savstarpēji cieši saistīti. Darbības struktūra ietver sevī sekojošus komponentus:

- mērķi,
- līdzekļu izvēli mērķa sasniegšanai,
- līdzekļu lietošanu,
- rezultātu.

Z.Čehlova modelē mācību izziņas darbību, pamatojoties uz latviešu un ārzemju padagogu, psihologu un filozofu izstrādāto teoriju (L.Būjeva, M.Kagans, A.Ļeontjevs, S.Rubinšteins, P.Pidkasijs, A.Špona, G.Ščukina u.c.). Autore izdala trīs posmus skolēnu mācību izziņas darbības ciklā:

- mērķa noteikšana,

- realizācijas process,
- darbības rezultāti [108, 7. lpp.].

Mērķis ir centrālais darbības struktūras komponents. Mērķa noteikšanas nozīmi uzsver A.Špona, analizējot darbības struktūru [111]. Mērķa noteikšanas posmā skolēni un studenti uztver un izprot mācību priekšmeta objektīvo mērķi, uzdevumus un saturu.

Ja mērķi, kuru izvirza docētājs, studenti atzīst un pieņem par savu, ir iespējama mērķtiecīga un efektīva patstāvīga izziņas darbība. Ja students apzinās darbības priekšmetu, ko izvirzījis docētājs, kā sev nozīmīgu un interesantu, tad tas kļūst par viņa patstāvīgās izziņas priekšmetu. Šinī gadījumā nozīmīga loma ir darbības motīviem, kas ierosina un vada darbību un dara to personīgi nozīmīgu studentiem.

Motīvi kā darbības aktivitātes avots, ir svarīgs darbības struktūras komponents. Amerikāņu pedagogs S.G.Kelems (S.G.Callaham) definē motivāciju kā pamudinājumu tiekties sasniegt mērķi, kas ir cilvēkam personīgi nozīmīgs [21, 18. lpp.]. Autors izdala ārējo un iekšējo motivāciju. Ārējo motivāciju viņš raksturo šādi: studentam mācību priekšmets nepatīk, bet docētājs prasa mācīties. Iekšējā - studentiem ir interese par mācību priekšmetu un viņi grib gūt papildus zināšanas. S.G.Kelems nosauc arī motīvu veidus: darbības veida realizācija, intereses, tuvākie mērķi, darba apstākļi, panākumi un stimuli kā motīvi [21, 21. lpp.].

Darbība vienmēr atbilst motīviem, kas rosina subjektu šai darbībai. Motivācija veic darbības organizatorisko un virzošo funkciju un izpaužas subjekta gatavībā veikt attiecīgu darbību. Mūsu pētījumā motivācija izpaužas studentu g a t a v ī b ā uzsākt un veikt patstāvīgu izziņas darbību.

Motīvi izsaka personības iekšējo ierosinātāju darbībai un vajadzības, intereses. Lai sekmīgi realizētu patstāvīgo izziņas darbību, nepieciešams, lai studentiem būtu interese un vajadzība pēc zināšanām un lai viņi spētu atrast dažādus veidus šo zināšanu apguvei. Tāpēc nepieciešams veidot studentiem vajadzību un interesi apgūt doto mācību priekšmetu un līdzekļus, kas izmantojami šī mērķa sasniegšanai. Ja ierosinātājs patstāvīgai izziņas darbībai ir sabiedriski nozīmīgs motīvs, studenti mobilizē savas spējas un aktīvi iesaistās

šajā darbībā. Motivi arī ir cieši savstarpēji saistīti ar pārējiem darbības komponentiem.

Ne katra darbība veido un attīsta pozitīvas personības īpašības. To veic tikai tāda darbība, kuru ierosinājuši personīgi un sabiedriski nozīmīgi motīvi. Jāatzīmē, ka svarīga darbības īpatnība ir tās atkarība no jūtām un emocijām, ko nosaka dotās darbības priekšmets un process.

Lai realizētu darbību un sasniegtu izvēlēto mērķi, studentiem nepieciešams apzināties, ar kādiem līdzekļiem to var veikt. Mēs uzskatām, ka mērķa sasniegšanas līdzekļu izvēle ir pamats patstāvības veidošanai studentu izziņas darbībā. L.Vigotskis uzskata, ka galvenā un pamatproblēma, kas saistīta ar mērķtiecīgu darbību, ir to līdzekļu izvēles problēma, ar kuriem realizējama tā vai cita mērķtiecīga darbība [82].

Liela nozīme ir ne tikai tam, lai students vēlētos sasniegt mērķi, bet arī tam, ar kādiem līdzekļiem to iespējams izdarīt. Studentiem var piedāvāt visdažādākos mērķa sasniegšanas līdzekļus, lai viņi varētu izvēlēties optimālo un vispiemērotāko līdzekli. Jo vairāk variantu studentiem piedāvājam, jo vairāk patstāvības un atbildības gulstas uz studentiem līdzekļu izvēles procesā. Lai izdarītu pareizu izvēli, studentiem nepieciešama zināma pieredze patstāvīgajā izziņas darbībā, viņiem jāpārvalda darbības līdzekļi un veidi un jābūt noteiktām zināšanām, prasmēm un iemaņām.

Ar iemaņām mēs saprotam stereotipu, automatizētu darbību, kas nepieciešama izziņas procesā, lai izpildītu tādas darbības, kas prasa precizitāti - stereotipas darbības, kas var realizēties bez tiešas apziņas kontroles.

Amerikāņu pedagogs S.G.Kelems raksturo iemaņas sekojoši:

- tās iemācās,
- tās ir automātiskas,
- tās ierosina impulsīvs stimulss,
- tās realizējas bez tiešas apziņas kontroles,
- tās dod apmierinājumu personai, kas tās izmanto [21, 68. lpp.].

Iemaņas sāk funkcionēt zemapziņas līmenī tikai pēc ilgas un nepārtrauktas atkārtotības un vingrināšanās. Ja studentiem ir attīstītas iemaņas augstā līmenī, tām ir liela nozīme izziņas darbības mērķu sasniegšanā.

Autors raksturo arī iemaņu apgūšanai nepieciešamos procesus:

1. Studentam jāizpilda bez izmaiņām konkrēta darbība, parasti motorā funkcija, ko paredzēts pārvērst par iemaņu.
2. Jāturpina atkārtot šo darbību, kamēr tā vairs neprasa apziņas kontroli.
3. Šai iemaņai jānodrošina apmierinājums, bet tai nav obligāti jābūt patīkamai [21, 79. lpp.].

Ar prasmēm mēs saprotam zināšanas darbībā. Prasmju būtību raksturo to vispārīgums, kas dod tām iespēju realizēties dažādās izmainītās situācijās.

S.G.Kelems definē prasmes kā nervu un muskuļu koordināciju, kas rodas vai nu vingrināšanās rezultātā, vai kā dabiskas spējas jeb talants [21, 66. lpp.]. Autors uzskata, ka prasmi ir iespējams attīstīt jebkurā vēlamā līmenī, ja mentālā un fiziskā vide ir tam atbilstoša. Prasmes apgūšanai nepieciešami divi procesi:

- skaidrs priekšstats par doto prasmi,
- vingrināšanās kompetentas personas uzraudzībā, kamēr tiek sasniegts vēlamais prasmes apguves līmenis.

Izziņas process nav iespējams bez stabilām studentu iemaņām un dažādām prasmēm.

Zināšanas ir kā mērķis, tā līdzeklis, uzdevums un veids mērķa sasniegšanai. Zināšanas kļūst par mērķa sasniegšanas veidu tad, kad tās ir kļuvušas par tālākas izziņas līdzekli [108, 16. lpp.].

Nozīmīga loma ir arī izziņas darbības metodēm studentu patstāvīgajā darbībā. Vispārējo izziņas metožu zināšana un prasme tās izmantot savā patstāvīgajā izziņas darbībā sekmē studentu aktivitāti un vienlaicīgi attīsta viņu patstāvību šajā procesā.

Svarīga nozīme ir arī studentu patstāvīgas domāšanas attīstības sekmēšanai. Tā varam veicināt studentu radošo elementu attīstību viņu patstāvīgajā izziņas darbībā. To panāk, izmantojot dažādas izziņas metodes studentu izziņas darbībā un mērķtiecīgi izmantojot dažādus stimulus, piemēram, novērtējumu, sabiedrisko domu un citus.

Viss iepriekš minētais ietekmē arī intereses veidošanos par izziņas darbību un vajadzību pēc jaunām zināšanām. Izziņas darbības pamatā ir

domāšana. Ne tikai domāšana, bet arī citi psihiskie procesi, kā uzmanība, atmiņa, griba un citi ir ļoti nozīmīgi izziņas darbībā.

Darbība vienmēr realizējas rezultātos. Izziņas darbības rezultāts ir jaunas zināšanas un to apgūšanas veidi. I.Lingarts raksta, ka mācību izziņas darbības rezultāts ir "personības potenciālo dotību pārveidošanās par aktuālām spējām un iekšējiem spēkiem, kas nepieciešami radošam darbam" [98].

Rezultāti jāsalīdzina ar noteikto mērķi, ko vajadzēja sasniegt, un jānovērtē. Patstāvīgās izziņas darbības stimul studentiem ir prieks un gandarījums par panākumiem, kas izpaužas vērtējuma un pašnovērtējuma adekvātumā. Tas sekmē vēlēšanos mācīties, interesi par mācību priekšmetu un pozitīvu attieksmi pret patstāvīgo izziņas darbību studiju procesā.

Tādēļ svarīgi iemācīt studentus objektīvi novērtēt savas patstāvīgās izziņas darbības rezultātus, lai gūtu vērtējuma un pašnovērtējuma sakritību. Tas palīdz pasargāt studentus no negatīviem pārdzīvojumiem, kas var radīt intereses samazināšanos par patstāvīgo izziņas darbību un studentu piesaistišanos citai darbībai, kur viņi gūs gandarījumu. Ja students būs apmierināts ar sava darba rezultātiem, tiks apmierināta arī vajadzība pēc šīs darbības.

Rezultāts darbojas kā vajadzības apmierinātājs, tāpat arī kā stimul un motīvs patstāvīgai studentu izziņas darbībai, jaunu mērķu izvirzīšanai.

Izanalizējot pedagoģijā izstrādātos atzinumus par skolēnu un studentu izziņas darbību, varam izdalīt šādus studentu patstāvīgās izziņas darbības struktūras elementus:

- 1) **darbības priekšmets un subjektīvā tā nozīmības apzināšanās,**
- 2) **mērķis kā ideāls priekšstats par rezultātu, uz kuru vērsta darbība,**
- 3) **vajadzība mērķi sasniegt, kas ir psiholoģiskās gatavības pamats darbībai,**
- 4) **līdzekļi kā darbības realizācijas komponents, to izvēles prasmes mērķa sasniegšanai,**
- 5) **rezultāti kā izmaiņas priekšmetā un darbības subjektā - apmierinātība vai neapmierinātība ar paveikto,**

6) jauni mērķi turpmākai izziņas darbībai.

Studentu patstāvīgās izziņas darbības struktūras noteikšana deva iespēju izveidot kritērijus studentu patstāvības raksturošanai.

1.2. Studentu patstāvības kritēriji izziņas darbībā

Studentu patstāvība ir svarīgs izziņas darbības efektivitātes un kvalitātes rādītājs augstskolā. Mēs uzskatām, ka studentu patstāvības attīstība izziņas darbībā ir vienlaicīgi studiju procesa mērķis un rezultāts. Lai šo mērķi realizētu un sasniegtu rezultātu, nepieciešams noteikt studentu patstāvības reālo līmeni. Studentu patstāvības sākotnējā līmeņa noteikšanai ir liela nozīme, organizējot viņu izziņas darbību ar mērķi šo līmeni paaugstināt. Tas dod iespēju docētājam uzzināt būtiskās studentu īpašības, atklāt viņu vājās un stiprās puses, lai uz to balstītos, pasniedzot mācību priekšmetu.

Speciāli šim nolūkam izstrādāti kritēriji ļauj noteikt un objektīvi novērtēt studentu patstāvības reālo līmeni pēc vairākiem rādītājiem.

Kritērijs tiek definēts kā galvenā pazīme, pēc kuras izvēlēties vienu no vairākiem risinājumiem [100] vai kā pazīme, uz kuru pamatojoties var izdarīt kaut kā novērtējumu vai klasifikāciju, kritērijs ir sprieduma, vērtējuma mērs [77].

Mēs savā pētījumā izmantojām divu grupu kritērijus studentu patstāvības līmeņa noteikšanai izziņas darbībā.

Kritēriju izvēle pamatojas uz studentu patstāvīgās izziņas darbības struktūru [4].

Pirmajā grupā ietilpst šādi kritēriji:

- izziņas darbības mērķu, līdzekļu un rezultātu atbilstība,
- zināšanu un prasmju apguves produktivitāte,
- studiju pētnieciskais raksturs,
- pašnovērtējuma un novērtējuma tuvināšanās,
- izziņas darbības racionāla organizēšana (skat. 1. pielikumu).

Izziņas darbības mērķu, līdzekļu un rezultātu atbilstība izpaužas prasmē apzināties un noteikt izziņas darbības mērķi, patstāvīgi izvēlēties mērķa sasniegšanas racionālu variantu, objektīvi novērtēt darbības procesu un rezultātu. Zināšanu un prasmju apguves produktivitāte izpaužas prasmē atrast

jaunus mērķa sasniegšanas risinājuma veidus, izmantot iegūtās zināšanas jaunās situācijās, lietojot daudzveidīgus darbības veidus. Studiju pētnieciskais raksturs izpaužas, ja students prot novērtēt situāciju pretrunīgumu un problēmisko raksturu, salīdzināt risinājuma līdzekļus un izvēlēties optimālo no tiem, veikt darbības vērtējumu un pašnovērtēt paveikto. Izziņas darbības racionāla organizēšana izpaužas prasmē mērķtiecīgi veikt darbību, saskaņot personiskos jeb subjektīvos darbības mērķus ar sabiedriskajiem, darbības plānveidībā. Šādi kritēriji būtiski raksturo studentu patstāvības līmeni.

Otrā kritēriju grupa, ko izmantojām pētījumā, raksturo studentu attieksmi pret attiecīgu darbību. Šo kritēriju grupa nosaka:

- studentu attieksmi pret izziņas darbību vispār,
- studentu attieksmi pret konkrētu mācību priekšmetu,
- motivācijas noturīgumu.

Studentu attieksmi pret izziņas darbību vispār raksturo aktivitātes, atbildības par savu mācīšanos līmenis un studentu piedalīšanās sava darba pašnovērtēšanā. To mēs vērojām studiju procesā - kā students apmeklē nodarbības, cik atbildīgi izpilda uzdevumus, cik aktīvi iesaistās savas izziņas darbības pašnovērtēšanas procesā.

Novērojumu rezultātā konstatējām, ka studenti, kuriem ir ieinteresēta attieksme pret svešvalodu un vajadzība to apgūt, nodarbības apmeklē regulāri, aktīvi iesaistās izziņas darbībā, apzinīgi izvirza sev mācību uzdevumus un pilda tos ar atbildības izjūtu. Studenti, kurus svešvaloda neinteresē, bieži kavē nodarbības, ir pasīvi un ne vienmēr pilda mācību uzdevumus.

Studentu attieksme pret konkrētu mācību priekšmetu izpaužas interesē par šo priekšmetu un vajadzībā to apgūt. Lai noteiktu studentu attieksmi pret svešvalodu kā mācību priekšmetu, mūsu pētījumā par pamatu izmantojām Tartu universitātē izstrādāto metodiku "Students un mācību priekšmets" (skat. 2. pielikumu). Tā ietver šādus svarīgākos rādītājus:

- ar kādu interesi students sāka mācīties svešvalodu,
- vai svešvalodas apguves process viņam ir interesants,
- kā ir izmainījusies interese par šo priekšmetu tā apgušanas laikā,
- vai svešvaloda studentam nepieciešama viņa nākamajā specialitātē,

- vai svešvaloda vajadzīga studentam kā personībai,
- vai viņš vēlētos apgūt svešvalodu pastiprināti un tā tālāk.

Motivu noturīgumu raksturo sociāli nozīmīgu vērtību orientācija. Ja studentam ir interese par izziņas darbību un vajadzība apgūt jaunas zināšanas, ja viņš ir gatavs pieņemt mērķi, izvēlēties tā sasniegšanas līdzekļus un objektīvi novērtēt savu izziņas procesu un rezultātus - pēc šiem rādītājiem varam spriest par studentu augstu patstāvības līmeni.

Izdalijām trīs studentu patstāvības līmeņus - zemu, vidēju, augstu - un noteicām raksturīgākās pazīmes katra šī līmeņa raksturošanai.

Zemu patstāvības līmeni raksturo nepietiekama patstāvīgās izziņas darbības pieredze. Šo darbību regulē docētāju prasības un citi ārēji stimuli. Studenti neprot apzināties un noteikt izziņas darbības mērķi, novērtēt un patstāvīgi izvēlēties racionālus mērķa sasniegšanas līdzekļus, tos pareizi lietot, objektīvi vērtēt savu darbību un tās rezultātu. Studenti ar zemu patstāvības līmeni nespēj arī rast jaunus risinājuma veidus mērķa sasniegšanā, izmantot apgūtās zināšanas jaunos apstākļos un lietot daudzveidīgus darbības veidus. Situāciju pretrunīguma un problēmiskā rakstura vērtēšana, risinājuma veidu salīdzināšana un optimālā varianta izvēle šiem studentiem sagādā lielas grūtības. Darbības vērtējumu un pašnovērtējumu viņi veikt neprot. Studentiem ir grūtības arī sava darba organizācijā, viņi neprot veikt savu izziņas darbību mērķtiecīgi, saskaņot personiskos un sabiedriskos darbības mērķus, plānot darbību.

Vērtējot studentu darbību pēc otrās grupas kritērijiem, kuri raksturo studentu attieksmi pret attiecīgu darbību, studenti ar zemu patstāvības līmeni ir bezatbildīgi, tiem ir vienaldzīga, neieinteresēta attieksme pret izziņas darbību, viņi neizjūt vajadzību apgūt mācību priekšmetu. Motivācija nav sociāli nozīmīga, motīvu sistēma ir neattīstīta. Studenti strādā un dažreiz gūst panākumus, bet neizpilda visas docētāju prasības.

Vidējs patstāvības līmenis izpaužas šādas pazīmēs. Studenti izpilda visas docētāju prasības, bet nav aktīvas paša studenta pozīcijas attieksmē pret izziņas darbību. Studenti spēj noteikt izziņas darbības mērķi, izvēlēties tā sasniegšanas racionālus līdzekļus, bet to dara nelabprāt. Viņi labāk paļaujas uz docētāja ieteikto. Viņiem neizdodas rast jaunus risinājuma veidus, un apgūtās

zināšanas viņi neprot izmantot jaunus, izmainītos apstākļos. Šādiem studentiem ir grūtības, vērtējot un pašnovērtējot izziņas darbību un tās rezultātus. Studenti prot novērtēt situāciju pretrunīgumu un problēmisko raksturu, bet nespēj izvēlēties optimālo veidu to risināšanai. Viņi prot organizēt savu darbu, bet bieži netiek saskaņoti personīgie un sabiedriskie mērķi, izziņas darbība ne vienmēr ir plānveidīga.

Attiecībā uz otrās grupas kritērijiem studentiem, kuriem ir vidējs patstāvības līmenis, ir attīstīta atbildības izjūta, bet interese par izziņas darbību nav pietiekama. Viņiem ir vajadzība apgūt mācību priekšmetu, bet motivācija ne vienmēr ir sabiedriski nozīmīga.

Augstam studentu patstāvības līmenim raksturīga pozitīva un noturīga patstāvīgā darba pieredze, aktivitāte, atbildīga un ieinteresēta attieksme pret izziņas darbību. Studenti ar augstu patstāvības līmeni vienmēr skaidri apzinās savas izziņas darbības mērķi, prot novērtēt un patstāvīgi izvēlēties optimālus un sev vispiemērotākos līdzekļus darbības realizācijai un mērķa sasniegšanai. Sava izziņas procesa un rezultātu pašnovērtēšana viņiem grūtības nesagādā, šo darbību viņi veic objektīvi. Apgūtās zināšanas šie studenti spēj izmantot izmainītās situācijās, lietojot daudzveidīgus darbības veidus un rodot jaunus risinājumu variantus. Viņi saskata un novērtē situāciju pretrunīgumu un problēmisko raksturu, prot organizēt savu darbu, veicot to mērķtiecīgi, plānveidīgi un saskaņojot personiskos un sabiedriskos mērķus šajā procesā.

Ar šādas diagnostikas programmas palīdzību varam atklāt katra studenta patstāvības līmeni un analizēt iespējas tā paaugstināšanai.

Darba efektivitātes rādītājs ir studentu vajadzība pēc darba ar sevi savu prasmju pilnveidošanai. Jāveido studentiem ticība saviem spēkiem un pārliecība, ka viņi gūs panākumus, ja centīsies.

Svarīga nozīme ir sistemātiskai kontrolei kā audzināšanas līdzeklim, lai pieradinātu studentus izpildīt mācību uzdevumus laikā un kvalitatīvi, kā arī paškontroles un pašnovērtējuma izmantošanai, lai studenti paši uzņemtos atbildību par savu mācīšanos.

1.3. Studentu patstāvības veidošanās nosacījumi

Daudzos pētījumos tiek apskatīta studentu patstāvīgās izziņas darbības nozīme personības attīstībā. Šo problēmu pētījuši šādi latviešu un krievu zinātnieki: A.Špona, M.Garukovs, T.Dadiko, A.Ļešņicka, un citi. Šim jautājumam pievērsušies ļoti daudz ārzemju pedagogu: A.Frensons (A.Fransson), G.Brauns (G.Brown), D.Brendiss, P.A.Giness, J.B.Saimons (J.B.Simon) un daudz citu autoru.

Mēs varam noteikt studentu patstāvības veidošanās iespējas izziņas procesā, vadoties no studentu patstāvīgās izziņas darbības būtības. Šīs iespējas ir noteiktu objektīvu nosacījumu kopums studentu izziņas darbības organizācijai, bez kuriem tās nevar tikt realizētas.

Nosacījums izsaka priekšmeta attieksmi pret apkārtējām parādībām, bez kurām tas nevar eksistēt. Pats priekšmets eksistē kā kaut kas nosacīts, bet nosacījums - kā relatīvi ārēji piemērots priekšmetam, kā apkārtējās pasaules daudzveidība.

Atšķirībā no cēloņa, kas tieši rada to vai citu parādību, nosacījums rada to vidi, apstākļus, kurā rodas, eksistē un attīstās parādības un procesi.

Uz iespējamā un reālā izpratnes pamata filozofijā mēs konstatējam, ka iespējas var kļūt par īstenību tikai pie noteiktiem nosacījumiem. Mūsu pedagoģisko nosacījumu izpratne pamatojas uz filozofijā izstrādāto kategoriju "nosacījums".

Filozofija skaidro nosacījumu kā objektu kompleksa būtisku komponentu, kas nosaka dotās parādības eksistenci un no kura atkarīgs kaut kas cits nosacīts. Pie tam tiek uz svērts, ka svarīgi izvēlēties nepieciešamos un pietiekamos nosacījumus iespēju realizēšanai.

Mūsu pētījumā studentu patstāvības veidošanās nosacījumi izziņas darbībā ir pedagoģisko iespēju daudzveidīgie apstākļi, kas sekmē to realizāciju.

Filozofisko, psiholoģisko un pedagoģisko pētījumu analīzes rezultātā radās iespēja noteikt pedagoģiskos nosacījumus studentu patstāvības veidošanai izziņas darbībā augstskolā.

Studiju procesā labus rezultātus var gūt tikai tad, ja ir saskaņā un atbilstošas sabiedriskās un personiskās vajadzības. Students kļūst par darbības subjektu, ja darbības mērķis un veids, kurā viņš iesaistās, atbilst viņa kā personības vajadzībām un interesēm. Izziņas process var notikt efektīvi tikai tad, ja personas, kas iesaistās šajā procesā, saskata personīgu nozīmi tam, kā un kāpēc tiek veikta darbība. Bez šādas nozīmes izpratnes uzdevumi un mācību darbības kļūst parasta rutina, ko studenti veic tikai tāpēc, ka docētājs to prasa. Mums jāatrod efektīvi veidi, kā pārliecināties, ka studenti saprot mūsu plānoto uzdevumu un izziņas darbību nozīmi, lai viņi varētu aktīvi tajās iesaistīties tādā veidā, kas sekmētu viņu patstāvīgās izziņas darbības kvalitāti.

Izziņas procesu nepieciešams modelēt tā, lai students, izpildot mācību uzdevumus, justu interesi un vajadzību pēc tām zināšanām, kuru apgūšanu organizē docētājs. Pedagoģis H.Stentons no Tasmānijas universitātes un T.Hačinsons (T.Hutchinson) no Kembridžas universitātes uzsver, ka pats būtiskākais studentu patstāvīgās izziņas darbības organizēšanā ir nodrošināt studentam iespēju apgūt to materiālu, kas ietilpst mācību kursa saturā, kāds ir studentam personīgi nozīmīgs [69, 82.lpp., 45].

Tā kā students studiju procesā nav mācīšanas objekts, bet ir pašizglītības subjekts, izziņas darbības efektivitāte ir lielā mērā atkarīga no studenta izziņas aktivitātes. Svarīga loma ir darba ārējiem stimuliem un motīviem.

Ārējie darba stimuli ir darba apstākļi, kas liek cilvēkam strādāt. Izziņas darbībā studiju procesā tie ir sabiedrības vajadzības, augstskolas prasības un docētāju uzdevumi. Ārējiem stimuliem ir sociāls raksturs, un tie nav atkarīgi no katras individuālas personības.

Iekšējie stimuli jeb motīvi ir personības vēlmes un tieksmes, kas liek tai strādāt. Patstāvīgā izziņas darbībā tie ir atbildības izjūta, interese un vajadzība pēc zināšanām un to apgūšanas procesa, vēlme paaugstināt savu profesionālās sagatavotības līmeni. Motīviem ir individuāls, personīgs raksturs, tie ir atkarīgi no katras personības apzinīguma un audzinātības līmeņa. Motīvi sīkāk analizēti paragrāfā par studentu patstāvīgās izziņas darbības struktūru.

Apzināti patstāvīgās izziņas darbības motīvi ir studenta aktivitātes virzošais spēks visā studiju procesā.

Ārējie stimuli un motīvi ir savstarpēji cieši saistīti un veido personības virzības un aktivitātes psiholoģisko pamatu [103, 62. lpp., 42].

Katrs darbs noris sekmīgāk, ja tas patīk cilvēkam, ir interesants un vajadzīgs. Tad rodas vēlēšanās šo darbu paveikt labāk, kvalitatīvāk un radoši. No tā, kāda ir cilvēka attieksme pret doto darbību, kā tā atbilst viņa vajadzībām un interesēm kā personībai, cik nozīmīga tā viņam ir, atkarīga darba kvalitāte. Tāpēc katram studentam jāapzinās tās darbības nepieciešamība, kurā viņš iesaistās, tās mērķi, perspektīvas un rezultāti, lai šī darbība būtu kvalitatīva, efektīva un sekmīga. Ja studentus darbam ierosina sabiedriski nozīmīgi motīvi un ja docētāju uzdevumi saskan ar studentu subjektīvajiem mērķiem, viņi mobilizē visu savu gribu un spēkus, lai mērķi sasniegtu.

Lai augstskolu pabeigtu labs jaunais speciālists, nepieciešams jau studiju procesā veidot studentiem apzinīgu attieksmi pret studijām un vēlmi pilnveidoties un pašizglītoties. Tam nepieciešams, lai ārējie darba stimuli pārvērstos iekšējos, lai students apzinātos savas izziņas darbības nepieciešamību, lai docētāju prasības pāraugtu studentu pašu prasībās pret sevi, tātad lai students apzinātos objektīvos un subjektīvos komponentus izziņas darbībā.

Ievērojot iepriekš teikto, par vienu no nosacījumiem studentu patstāvības veidošanai izziņas darbībā izvirzījām docētāju uzdevumu saskaņotību ar studentu subjektīvajiem mērķiem. Tātad - studentu izziņas darbība būs sekmīga tad, ja docētāju prasības sakrītīs vai vismaz tuvināsies studentu subjektīvajiem mērķiem un vajadzībām.

Pamatojoties uz britu pedagoga M.Kornvela patstāvīgā darba definīciju [24], secinām, ka nepieciešams studentiem nodrošināt noteiktu izvēles brīvības iespēju studiju procesā.

Britu pedagogi K.Persijs un P.Ramsdens uzsver, ka studentiem nepieciešams nodrošināt pēc iespējas lielāku brīvību izvēlēties ne tikai ko, bet arī kā un kad viņi mācīsies. Studentiem jādod iespēja novērtēt pašiem savas stiprās un vājās puses, lai izvēlētos sev vispiemērotākos līdzekļus un paņēmienus darbības realizācijai mērķa sasniegšanā [54, 67. lpp.].

Patstāvīgā darba efektivitāte ir atkarīga ne tikai no intereses un vajadzības pēc jaunām zināšanām, bet arī no to apguves procesa. Svarīgi ir ne tikai, ko mēs gribam sasniegt, bet arī - kā mēs to darām. Tāpēc izziņas darbības galvenā problēma ir līdzekļu izvēle darbības realizācijai un mērķa sasniegšanai.

Mēs uzskatām, ka studentiem jānodrošina iespēja pašiem novērtēt dažādas līdzekļu kopas un izvēlēties vispiemērotāko un optimālo no tām. Ja studentiem katrā nodarbībā tiks piedāvāti pēc iespējas daudz un dažādi varianti mērķa sasniegšanai, viņiem būs iespēja pārbaudīt tos līdzekļus, kuri katram no viņiem būs visatbilstošākie. Tātad - lai studenti varētu dot priekšroku kādai no līdzekļu kopām, obligāti jābūt nodrošinātai iespēja. M.Kornvels skaidro izvēli kā reālu, ja:

- students apzinās alternatīvas,
- viņam ir zināma pieredze šinī darbībā,
- tiek reāli piedāvāta iespēja izvēlēties [24].

Mūsu pašreizējā studiju procesā šie nosacījumi ne vienmēr tiek realizēti.

Autors uzskata, ka studentam kļūst patstāvīgam nozīmē attīstīt prasmi izmantot visdažādākos paņēmienus izziņas darbībā.

Mēs uzskatām, ka, iesaistoties arvien jaunos dažādos izziņas darbības veidos, bagātinās studentu pieredze un zināšanas pašiem par sevi.

Ja studenti pratīs no piedāvātajiem līdzekļiem izvēlēties sev visatbilstošākos un piemērotākos, viņi varēs pakāpeniski apgūt prasmi rast jaunus variantus darbības realizācijai, lai sasniegtu izvirzīto mērķi. Šāda prasme liecina par augstu patstāvības līmeni, kādu mēs ticamies attīstīt studentiem studiju procesā.

Izdarot secinājumus no iepriekš minētajiem atzinumiem, izvirzījām otru studentu patstāvības veidošanās nosacījumu izziņas darbībā. Studentu patstāvība veidojas efektīvāk, ja studentiem ir iespēja patstāvīgi izvēlēties mērķa sasniegšanas līdzekļus. Jo vairāk variantu tiek piedāvāts, jo lielāka atbildība un patstāvība nepieciešama studentiem, lai izvēlētos optimālo līdzekli darbības realizācijai.

Mēs uzskatām, ka tieši iespēja izvēlēties līdzekļus mērķa sasniegšanai ir pamats patstāvības veidošanai studentiem.

Nozīmīga loma patstāvības veidošanā ir arī studentu darba novērtēšanai. Ļoti svarīgi studentiem ir iemācīties novērtēt ne tikai savu patstāvīgās izziņas darbības rezultātu, bet arī tās p r o c e s u .

Ārzemju pedagoģiskajā literatūrā dominē uzskats, ka studentu izziņas darbības pārbaude un vērtēšana ir viena no studiju procesa sarežģītākajām problēmām. Izziņas darbības produkta novērtēšana parasti grūtības nesagādā, bet procesa un pašu studentu novērtēšana rada problēmas.

Britu pedagogs J.Herons uzskata, ka studentam kā patstāvīgai personībai jānodarbojas ar sava izziņas procesa un satura pašnovērtēšanu, bet vairāk uzmanības jāpievērš tieši procesam [41]. Autors dod sekojošus pamatojumus šai tēzei:

- lai students uzlabotu savas prasmes šajā izziņas procesa aspektā,
- lai izprastu un pamatīgāk apgūtu mācību saturu,
- lai trenētos vērtēšanā, attīstot attiecīgās prasmes un iemaņas, un varētu šīs prasmes pēc augstākās izglītības iegūšanas izmantot savā profesionālajā darbībā.

Autors iesaka sadarbības modeļa izmantošanu pašnovērtēšanas procesā, kurā docētājs piedalās kā padomdevējs un palīgs studentiem. Modelis izstrādāts, pamatojoties uz amerikāņu psihologa C.R.Rodžersa [62] humānās apmācības principiem, kuri pasvītro studenta personības cienīšanu, docētāju saprotošu attieksmi pret studentu vajadzībām un uzskatiem, studentu autonomijas sekmēšanu studiju procesā un sadarbības veicināšanu starp studiju biedriem.

Britu pedagogi K.Persijs un P.Ramsdens uzskata, ka studentam jāpiedalās ne vien savas patstāvīgās izziņas darbības vērtēšanā, bet arī kritēriju apspriešanā, pēc kuriem viņu vērtēs docētājs [54, 67. lpp.].

Pēc gadiem ilgi lietotās vienpusējās pārbaudes un vērtēšanas metodes studentiem ir grūti iesaistīties sava darba vērtēšanā un viņi neprot to darīt objektīvi. Autoritārais, hierarhiskais vērtēšanas modelis ir novecojis un mūsdienās nepiemērots. Ir pienācis laiks lietot alternatīvu demokrātisku vērtēšanas modeli, kurā realizējas studentu un docētāju sadarbība studiju procesā. Šāda sadarbība vērtēšanā prasa no visiem dalībniekiem, kas iesaistīti šai procesā, būt taktiskiem, cienīt otra personību, kontrolēt savas jūtas,

uzklausi un respektēt citu domas un spriedumus. Tātad nepieciešamību radīt alternatīvu demokrātisku modeli personību sadarbībai uz līdztiesīgiem pamatiem.

Mūsaprāt, visiem studentiem jānodod iespēja piedalīties vērtēšanā. Protams, visi studenti nebūs spējīgi veikt šo darbību augstā līmenī, jo viņiem trūkst nepieciešamo zināšanu un prasmju. Tā kā studentam jāklūst par aktīvu subjektu izziņas darbībā, tad viņam nepieciešams piedalīties arī sava darba vērtēšanā. Konsultējoties ar docētāju par pašnovērtēšanas procesu, studenti iemācās novērtēt sevi objektīvi. Mūsaprāt, pašnovērtēšana ir būtisks elements studentu patstāvības attīstībā. Studenti ne tikai apgūst pašnovērtēšanas prasmes un iemaņas, bet arī labāk iepazīst paši sevi, veicot šo darbību. Turklāt, aktīvi iesaistoties pašnovērtēšanas procesā, kas ir personīgi nozīmīgs, studenti arī attīsta iemaņas un paradumu vienmēr novērtēt sava darba procesu un rezultātu. Tas palīdz sasniegt vienu no svarīgākajiem studiju procesa mērķiem - studentiem kļūt pašiem atbildīgiem par savu izziņas darbību, paaugstinot savu patstāvības līmeni.

Tā kā studenti bez iepriekšējas pieredzes, zināšanām un vingrināšanās nevar zināt, kā pašnovērtēt savu patstāvīgo izziņas darbību, mums studenti šim procesam jā sagatavo. Tas izvirzījās par vienu no uzdevumiem mūsu pētījumā.

Mūsaprāt, svarīgs nosacījums sekmīgai izziņas darbībai ir katra studenta aktīva pozīcija studiju procesā. Zviedru pedagoģe K.Taube secina, ka efektīvu izziņas darbību raksturo studenta aktīva šīs darbības plānošana, kontrolēšana un vērtēšana [72]. Pamatojoties uz personības darbības pieeju, mēs uzskatām, ka studentiem jāpiedalās sava darba mērķu noteikšanā, līdzekļu izvēlē un pašnovērtēšanas procesā - tātad visos izziņas darbības struktūrelementos.

Kā aprakstīts iepriekš, sekmes studentu izziņas darbībā ir cieši saistītas ar priekšstatu par sevi. K.Taube savos pētījumos pierādījusi, ka studentu panākumi ietekmē priekšstatu par sevi un otrādi. Ja studenta darba novērtējums būs pārsvarā negatīvs, tad viņam var izveidoties neadekvāts priekšstats par sevi, kas, savukārt, ietekmēs viņa darba spējas un sekmes.

Mēs uzskatām, ka studentu sekmes, darba spējas un patstāvības veidošanos ietekmē arī studentu pašnovērtējuma atbilstība docētāju un biedru

vērtējumam. Tā kā svarīgs stimulds darbam ir prieks par panākumiem un gandarījums par sekmīgu darba izpildi, mēs izvīrījām nosacījumu studentu patstāvības veidošanai izziņas darbībā - studentu pašnovērtējuma adekvātums docētāju un biedru vērtējumam.

Britu zinātnieki K.Voldals un F.Merits, kuri ir izstrādājuši uz studentu orientētu pedagogisko teoriju ar mērķi palīdzēt studentiem kļūt patstāvīgiem, uzskata, ka mēs visi - kā studenti, tā docētāji - mācāmies, cenšoties atkārtot tās darbības, kuras rezultātā dod prieku, apmierinājumu un gandarījumu. Savukārt darbības, kuru rezultātā to neizjūtam, cenšamies neatkārtot un izvairīties no tām [75, 13. lpp., 28, 29]. Tātad, ja gribam sekmēt mūsu studentu iesaistišanos patstāvīgajā izziņas darbībā, mums jācenšas nodrošināt tādi apstākļi, lai objektīvi tiktu novērtēti studentu centieni un panākumi. Ir pierādīts, ka pozitīvi novērtēta studentu cenšanās ir efektīvāka nekā viņu neveiksmju kritizēšana [53, 34, 39].

Mūsaprāt, studenti labprāt iesaistīsies patstāvīgajā izziņas darbībā, ja būs pārliecināti, ka ikkatrs viņu panākums tiks pozitīvi novērtēts. Docētājiem jānovērtē studenti un viņu darbība katrā nodarbībā un jācenšas katra studenta darbā atrast kaut ko pozitīvu, ko būtu vērts atzīmēt. Tas iedrošinās studentus uzsākt jaunas, vēl neiepazītas darbības, to skaitā arī sava izziņas procesa un rezultāta pašnovērtēšanu. Kad studentiem šīs darbības būs jau pierastas un kļuvušas par paradumu, varēsīm samazināt uzslavu un arī vērtēšanas biežumu, ļaujot studentiem pašiem sevi vērtēt.

Ja mums reizēm ir jānovērtē studentu darbs negatīvi, nepieciešams izskaidrot un kopā ar studentiem izanalizēt viņu kļūdas un neveiksmju cēloņus, lai studenti varētu rast alternatīvus, piemērotākus darbības līdzekļus un veidus. Ja studentu pašnovērtējums un docētāju vērtējums ir neatbilstošs, studenti var sākt izvairīties no darbības veidiem, kuros viņi nav guvuši panākumus. Tā kā patstāvība veidojas patstāvīgā darbībā, mūsu mērķis ir nodrošināt apstākļus studiju procesā, lai studenti varētu pēc iespējas vairāk iesaistīties patstāvīgajā izziņas darbībā. Mums jāpalīdz studentiem apgūt pašnovērtēšanas prasmes, lai šo darbību viņi veiktu objektīvi un rezultātā docētāju un biedru vērtējums atbilstu studentu pašnovērtējumam.

2. PEDAGOĢISKIE LĪDZEKĻI SEKMĪGAI STUDENTU PATSTĀVĪGAI IZZIŅAS DARBĪBAI AUGSTSKOLĀ

2.1. Studentu patstāvība izziņas darbībā augstskolā kā pedagoģiska realitāte

Lai modelētu tādu studiju procesu, kurā studentiem būtu iespējas efektīvi attīstīt savu patstāvību, uzskatījām par nepieciešamu noteikt studentu reālo patstāvības līmeni.

Eksperiments tika veikts Latvijas Lauksaimniecības universitātē. Konstatējošajā eksperimentā piedalījās 250 šīs augstskolas dažādu fakultāšu - Tehniskās, Lauksaimniecības, Lauku inženieru, Pārtikas tehnoloģijas, Meža un ekonomikas - 1., 2. un 4.kursu studenti.

Izdarījām aptauju arī Šefildas universitātē Lielbritānijā. Aptaujā piedalījās šīs universitātes Angļu valodas kā svešvalodas apguves centra 40 studenti.

Studentu patstāvības līmeņa noteikšanai izmantojām iepriekš aprakstītos kritērijus:

- izziņas darbības mērķu, līdzekļu un rezultātu atbilstība,
- zināšanu un prasmju apguves produktivitāte,
- studiju pētnieciskais raksturs,
- pašnovērtējuma un novērtējuma tuvināšanās,
- izziņas darbības racionāla organizēšana.

Lūdzām studentus atbildēt uz jautājumiem, kas raksturo šos kritērijus (skat. 1. pielikumu).

Izziņas darbības mērķu, līdzekļu un rezultātu atbilstību noteicām pēc šādiem rādītājiem.

1. Izziņas darbības mērķa apzināšanās.

No visiem aptaujātajiem Latvijas Lauksaimniecības universitātes studentiem 57 studenti (23%) uz šo jautājumu atbildēja apstiprinoši. 83 studenti

(33%) daļēji apzinās priekšmeta apgūšanas mērķi, bet 110 studenti (44%) to neapzinās.

2. Prasme patstāvīgi izvēlēties mērķa sasniegšanas racionālu līdzekli.

Tikai 24 studenti (10%) to prot, 85 studenti (34%) labprāt izvēlas no vairākiem ieteiktiem variantiem sev vispiemērotāko līdzekļu kopu mērķa sasniegšanai, bet 141 students (56%) parasti pieņem docētāju un biedru ieteiktos līdzekļus.

3. Prasme objektīvi novērtēt darbības procesu un rezultātus.

21 students (8%) to prot, 102 studenti (41%) labprāt kopā ar docētāju un biedriem vērtē izziņas procesu, iegūtās jaunās zināšanas un prasmes. 127 studenti (51%) izziņas darbības novērtēšanā nepiedalās un to darīt arī neprot.

Zināšanu un prasmju apguves produktivitāti noteicām, izmantojot šādus rādītājus.

1. Prasme atrast izvirzīto mācību uzdevumu jaunus atrisinājuma veidus.

7 studentu atbildes bija apstiprinošas (3%), 75 studenti (30%) par mācību uzdevumu risinājumu veidiem konsultējas ar docētāju vai biedriem, 168 studenti (67%) parasti izpilda docētāju uzdotos mācību uzdevumus pēc parauga.

2. Apgūto zināšanu izmantošana jaunās situācijās.

Iegūtās zināšanas svešvalodā palīdzējušas orientēties specialitātē 48 studentiem (19%). Šīs zināšanas dažreiz neparastās situācijās dzīvē ir lieti noderējušas praktiskajā darbībā 64 studentiem (26%). 138 studentiem (55%) nekad nav izdevies tās izmantot.

Studiju pētniecisko raksturu noteica sekojoši rādītāji.

1. Prasme orientēties izziņas darbības problēmsituācijās un izvēlēties optimālos risinājuma līdzekļus. Problēmsituācijās orientējas un optimālo risinājuma variantu prot atrast 32 studenti (13%). 100 studentu (40%) izziņas darbības problēmsituācijās risinājuma līdzekļu un optimālo varianta atrašanu parasti veic ar docētāja palīdzību. 118 studenti (47%) slikti orientējas izziņas darbības problēmsituācijās un to risināšanā.

2. Darbības novērtējums un pašnovērtējums.

Aptaujājot studentus par piedalīšanos savas izziņas darbības pašnovērtēšanā, guvām šādus rezultātus:

tikai 47 (19%) studentu savas darbības efektivitātes pašnovērtējums saskan ar docētāju un biedru vērtējumu, 52 studentiem (21%) tas saskan daļēji, bet lielākajai daļai aptaujāto studentu - 151 (60%) šis vērtējums neatbilst docētāju un biedru vērtējumam.

Prasme organizēt savu izziņas darbību tika noteikta pēc šādiem rādītājiem.

1. Prasme mērķtiecīgi veikt darbību.

62 studenti (25%) var sekmīgi apgūt zināšanas un prasmes, tikai skaidri apzinoties mērķi. 97 studenti (39%) ne vienmēr skaidri apzinās mērķi, 91 students (36%) mācās, neapzinoties mērķi.

2. Darbības subjektīvo mērķu sakritība ar sabiedriskajiem mērķiem.

31 students (12%) atbildēja pozitīvi, 105 studentiem (42%) vienmēr ir skaidri svešvalodu apgūšanas subjektīvie mērķi, bet viņi ne vienmēr apzinās tās sabiedrisko nozīmību. 114 studentiem (46%) nav skaidri ne subjektīvie mērķi, ne sabiedriskā nozīme svešvalodu apgūšanas procesā. Šie studenti mācās tikai tāpēc, ka pasniedzējs to prasa, bet mācību saturs viņiem nav nozīmīgs.

Viens no svarīgiem elementiem patstāvīgajā izziņas darbībā ir plānošana. Tādēļ centāties uzzināt, kāds ir studentu pašnovērtējums par viņu prasmi plānot savu darbu.

3. Prasme plānot savu izziņas darbību.

Paradums visus darbus veikt plānveidīgi un pašnovērtēt paveikto ir 60 studentiem (24%). 104 studenti (42%) savus darbus plāno un pašnovērtē paveikto tikai dažreiz, bet 86 studenti (34%) ar sava darba plānošanu un pašnovērtēšanu vispār nenodarbojas (skat. 3. pielikumu).

Matemātiski apstrādājot iegūtos datus, konstatējām, ka no aptaujātajiem 250 Latvijas Lauksaimniecības univērsitātes studentiem 39 (15%) ir augsts patstāvības līmenis izziņas darbībā, 87 (35%) - vidējs, bet 124 studentiem (50%) zems (2.1. att.).

Analizējot iegūtos rezultātus, konstatējām, ka studenti sastopas ar grūtībām, ja viņiem pēc kritērijiem sevi jānovērtē, jo viņi neprot izvēlēties un lietot kritērijus. Vēl grūtāk studentiem bija novērtēt savas darbības procesu. Pašnovērtējot sevi, studenti bieži sevi vērtē pārāk zemu. Mēs uzskatām, ka tas

ir ilggadēji lietotās vienpusējās kontroles rezultāts, kas radījis studentiem neadekvātu priekšstatu par sevi. Vienpusējās kontroles procesā neveidojas un neattīstās arī studentu prasmes un iemaņas novērtēt savu izziņas darbību.

Vērojām, ka studenti kļuvuši tik atkarīgi no docētājiem, ka nevar iedomāties mācīšanos bez viņu palīdzības un uzraudzības. Neskatoties uz to, studentiem ir noteikta iepriekšēja izziņas darbības pieredze, kas mums jāizmanto. Studenti paši vislabāk zina savas vajadzības, tikai ne vienmēr prot tās izskaidrot bez mūsu palīdzības. Skaidrojot un vingrinot studentus noteikt un izskaidrot savas vajadzības, mums jāņem vērā, ka tās ir atšķirīgas katram individuālam studentam.

Anketēšanas rezultātā redzam tradicionālās izglītības produktu - studentus, kam ir izveidojies uzskats, ka visu lemj docētāji. Viņi bieži paši nezina, kas tiem būtu jāmacās un kā to darīt. Tāpēc viņi labprāt atstāj docētāju ziņā visu jautājumu izlemšanu, kas nepieciešami izziņas procesa organizācijā.

Dominējošais vērtējuma modelis augstskolā ir autoritārais. Docētāji joprojām bieži vienpusīgi vērtē un lemj, kas studentiem jāapgūst, izstrādā mācību programmas, nosaka kritērijus un pēc tiem vērtē studentus, viņu izziņas darbību un tās rezultātu. Studentiem tiek liegtas tiesības piedalīties lēmumu pieņemšanā par mācību mērķiem, līdzekļiem, ar kuriem šie mērķi būtu sasniedzami, kritērijiem, pēc kuriem vērtēt viņu izziņas darbību. Students un viņa darbs parasti tiek gluži vienkārši pakļauts autoritāras akadēmiskās autoritātes kontrolei.

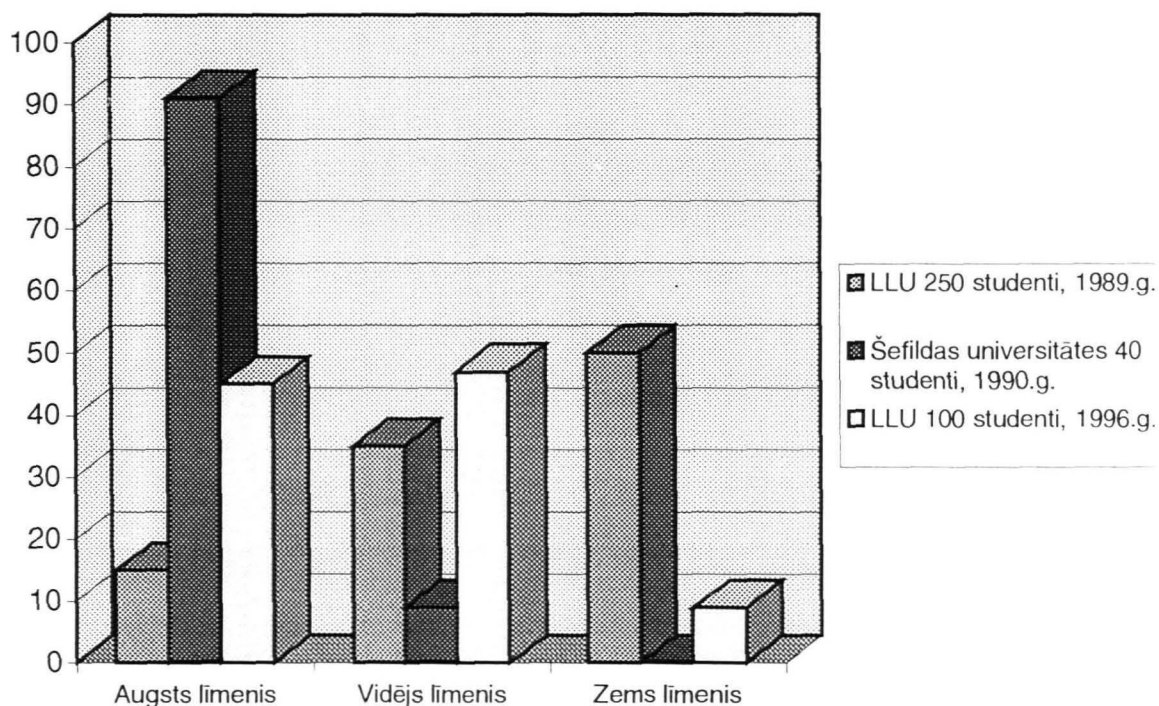
Mēs uzskatām, ka studentiem ne tikai jāapgūst mācību priekšmets, bet jāpiedalās arī visos iepriekš minētajos procesos.

Pirms veidojot eksperimenta jautājumus studentiem, vai viņi vēlas mācīties ar tradicionālajām metodēm vai strādāt patstāvīgi. Divas trešdaļas studentu gribēja mācīties pēc jaunajām metodēm, bet trīs ceturtdaļas no viņiem šaubījās par savām spējām strādāt patstāvīgi. Šī ideja studentiem patika un likās saistoša, bet viņi neticēja, ka spēs paši tikt galā ar problēmām izziņas procesā. Viņi nebija pārliecināti, ka paši spēs plānot darbu un uzņemties atbildību par savu mācīšanos, ja neviens nespiedīs viņus to darīt.

Pārrunās ar studentiem uzzinājām, ka pēc viņu domām klausīties docētāja stāstījumu ir visvieglāk, docētājs visu veic pats, un studentam tikai

jācenšas pēc iespējas vairāk pierakstīt, lai to atreferētu pārbaudījumā. Šāda mācīšanās nesagādā nekādas problēmas un neprasa lielas pūles.

Lielākā daļa studentu nav sagatavoti uzsākt patstāvīgo darbu un domāt patstāvīgi. Viņi nav gatavi darboties patstāvīgi, lai realizētu savas vajadzības. Pieraduši būt pasīvi patērētāji docētāju izstrādātajos mācībuursos, kurus tie pasniedz un vērtē studentu darbu, studenti jūtas samulsuši un bieži noraida ierosmi uzņemties atbildību par savu mācīšanos. Tā kā viņiem trūkst pārliecības, ka viņi spēs strādāt sekmīgi, viņiem nepieciešama palīdzība, lai pārvarētu bailes un satraukumu.



2.1. att. Studentu patstāvības līmenis izziņas darbībā.

Ļoti svarīgs elements ir arī studentu motivācijas raksturs izziņas procesā. Daudzi ir norūpējušies vienīgi par ieskaites vai eksāmena sekmīgu nokārtošanu. Tāpēc šie studenti ir noraidoši noskaņoti pret jebkuru jauninājumu izziņas darbībā, kas to sarežģī. Arī šinī gadījumā, mūsdiā, šāda attieksme radusies, iegūstot izglītību autoritārajā izglītības sistēmā, kas veicinājusi tikai rūpes par pārbaudījumu nokārtošanu, bet tai nav izdevies attīstīt interesi par izziņas darbību, kas būtu studentam personīgi nozīmīga un dotu viņam gandarījumu.

Cenšoties iedrošināt studentus strādāt patstāvīgi, sastopamies ar šīm grūtībām. Viens no vienkāršākajiem veidiem, kā palīdzēt studentiem pārvarēt šīs grūtības, ir kopā ar viņiem apspriest viņu darba raksturu un mērķus, tos rūpīgi izanalizējot. Dažiem studentiem trūkst zināšanu un prasmju, lai sāktu strādāt patstāvīgi, citi to negrib un baidās uzņemt atbildību par savu mācīšanos. Viņi dod priekšroku piezīmju rakstīšanai un docētāju ieteikto grāmatu lasīšanai, jo tā viņiem šķiet drošāk, tas neprasa nekādu atbildību. Šaubas par savām spējām arī kavē patstāvības attīstību un izpaužas kā negatīva attieksme pret jebkuru darbību, kas prasa piepūli. Tāpēc mums jārada studentos pārliecība, ka viņi gūs panākumus. Ja students ir pārliecināts, ka viņš baidās un ātri uztraucas, vai domā, ka nebūs spējīgs patstāvīgi risināt izziņas darbības problēmas, viņš uzvedīsies tā, ka viņa priekšstats patiešām reāli īstenosies. Tas rada nepieciešamību izmainīt studentu priekšstatus par sevi, un tā rezultātā attiecīgi izmainīsies arī viņu izturēšanās. Šīs atziņas pareizību pierādījusi savos pētījumos zviedru pedagogs K.Taube [72].

Docētāji bieži domā, ka nav nozīmes konsultēties ar studentiem svarīgos jautājumos par izziņas darbības organizāciju, jo tie nav pietiekoši kompetenti, lai dotu savu ieguldījumu lēmumu pieņemšanā. Bet neaizmirsīsim, ka deviņpadsmit gadus vecam cilvēkam, kurš iestājies augstskolā, parasti ir pilnīgi attīstītas saprātīgas spriešanas spējas. Studenti var kļūties vai neprast pareizi formulēt savas idejas, tādēļ viņiem nepieciešama docētāju palīdzība. Tā kā studenti ir nepieredzējuši, nevaram sākt ar jautājumu - ko jūs gribētu darīt? Docētājiem jāvada studentu patstāvīgais darbs.

Britu pedagogs M.Kornvels salīdzina patstāvīgā darba ieviešanu studiju procesā ar prasmes apgūšanu peldēšanā. Nedrīkst iemest cilvēku ūdenī, neiemācot viņu peldēt. Bet vienīgais veids, kā iemācīties peldēt, ir iet ūdenī. Labāk to darīt kāda klātbūtnē, kas var izglābt, ja cilvēks slikt, un iedrošināt to mēģināt vēlreiz, nevis cilvēkam būt vienam, bez palīdzības. Prasme radīsies, ievērojot instruktora pamācības, vērojot un atdarinot citus peldētpratējus, bet, galvenokārt, cilvēkam pašam rūpīgi un ilgstoši vingrinoties [24, 199. lpp.].

Tāpat arī studiju procesā nevaram gaidīt un prasīt, lai studentam būtu prasmes sekmīgi strādāt patstāvīgi jau pašā darba sākumā. Dažus studentus nepieciešams iedrošināt, lai viņi uzsāktu patstāvīgo darbu, citi jāattur no

pārmērīgas steigas. Visiem studentiem sākuma posmā nepieciešama docētāju palīdzība, lai viņi šīs prasmes apgūtu pakāpeniski.

Interviju un pārrunu rezultātā ar docētājiem un studentiem konstatējām, ka pat vienas grupas studentiem ir radikāli atšķirīgi uzskati par to, kas notiek auditorijā, un viņu reakcija uz to arī ir atšķirīga. Tāpat konstatējām docētāju un studentu uzskatu atšķirības par mācību kursu un izziņas darbību. Studenti bieži uzskata, ka mācību uzdevumi, ko plānojis docētājs, nav nepieciešami. Šodien, kad studentiem ir iespējas izmantot svešvalodu praktiski, viņi interesējas par sarunu valodu, nevis par speciālo literatūru vai gramatiku, kas ir tikpat svarīgi, lai papildinātu zināšanas svešvalodā. Docētāji uzskata, ka vissvarīgāk ir apgūt speciālo literatūru. Tomēr jāatzīmē, ka mācību programmas šodien ir izmainītas un liela uzmanība tiek pievērsta tieši sarunu valodas apguvei svešvalodā.

Patstāvības sekmēšana ir centrālais aspekts visā augstākajā izglītībā, jo tās prasmes, ko attīstīt ir augstākās izglītības mērķis, nevar veidoties citādi kā patstāvīgajā darbībā. Tādas prasmes kā patstāvīga domāšana un spriešana, radoša pieeja darbam, iniciatīva, radošas darbības prasmes, hipotēžu formulēšana un problēmu risināšana var izpausties, tikai cilvēkam darbojoties patstāvīgi. Šīs prasmes iespējams attīstīt tikai tādos studiju procesa apstākļos, kur studentiem tiek nodrošināta ievērojama brīvība tās vingrināt.

Kā jau minējām iepriekš, nozīmīgs aspekts patstāvīgajā izziņas darbībā ir studentu pašnovērtēšanas prasmju attīstība un pilnveidošana. Aptaujas rezultātā uzzinājām, ka daudzi studenti nav spējīgi uz klausīt un atsaukties uz kritiku un būt paškritiski, bieži viņi neizjūt gandarījumu par savu patstāvīgo darbu.

Lai attīstītu pašnovērtēšanas un problēmu risināšanas prasmes, studentiem jāuzņemas atbildība par savu izziņas vajadzību noteikšanu [11,105]. Arī tas prasa pieredzi un vingrināšanos. Šī atziņa būtiski ietekmēja mūsu pētījuma veidojošā eksperimenta programmas izstrādni, jo bija nepieciešams iemācīt studentiem šīs prasmes.

No 72 studentiem, kuriem piedāvājām patstāvīgi izvēlēties līdzekļus darbības realizācijai un mērķa sasniegšanai un pašnovērtēt paveikto, tikai 24 studenti deva priekšroku patstāvīgai izziņas darbībai.

Atklātā diskusijā noskaidrojās, ka 18 studentiem nebija ticības, ka viņi pratis racionāli izmantot izvēles brīvību. Viņi baidījās pievilt docētāju un paši sevi, tāpēc negribēja uzņemties atbildību par savu izziņas darbību. 5 studenti deva priekšroku tradicionālajām izziņas darbības metodēm, jo negribēja aktīvi strādāt. Turpmāku pārrunu un izskaidrošanas rezultātā visu piecu grupu 72 studenti iesaistījās veidojošā eksperimenta procesā.

Tāpat ar zināmām grūtībām patstāvīgā darba organizācijā sastopas gan docētāji, gan studenti, jo jaunās prasības rada nepieciešamību abām izziņas darbībā iesaistītajām pusēm - studentiem un docētājiem - mainīt savas attieksmes, lomu, pienākumu raksturu un apjomu, apgūt jaunus darba paņēmienus un veidus.

Mums bija iespēja trīs mēnešus piedalīties docētāju un studentu darbā Lielbritānijā Šefildas universitātē, iepazīties ar viņu mācību metodēm un formām.

Aptaujājām 40 dažādu tautību studentus, kas šajā universitātē apgūst angļu valodu kā svešvalodu, un angļu studentus, kuri mācās krievu valodu. Arī šinī aptaujā izmantojām metodiku ar iepriekš aprakstītajiem kritērijiem studentu patstāvības līmeņa noteikšanai (skat. 1. pielikumu).

Šo studentu atbildes bija stipri atšķirīgas no mūsu studentu atbildēm.

Attiecībā uz pirmā kritērija - izziņas darbības mērķu, līdzekļu un rezultātu atbilstība - rādītāju: izziņas darbības mērķa apzināšanās, visi 40 studenti (100%) atbildēja, ka apzinās priekšmeta apgūšanas mērķi. Uz rādītāju - prasme patstāvīgi izvēlēties mērķa sasniegšanas racionālu līdzekli - 36 studenti (90%) atbildēja, ka paši prot izvēlēties sev vispiemērotākos līdzekļus darbības realizācijai un mērķa sasniegšanai. 2 studenti (5%) labprāt izvēlas no vairākiem ieteiktiem variantiem sev vispiemērotāko līdzekli, bet 2 studenti (5%) labprāt pieņem docētāju un biedru ieteiktos līdzekļus mācību nodarbības mērķa sasniegšanai.

Trešais rādītājs - prasme objektīvi novērtēt darbības procesu un rezultātus. 36 studenti (90%) to prot, 4 studenti (10%) labprāt kopā ar docētāju un biedriem vērtē izziņas darbības procesu un rezultātus. Tādu, kas sava darba vērtēšanā nepiedalās, aptaujāto 40 studentu vidū nebija.

Zināšanu un prasmju apguves produktivitāte.

1. Prasme atrast izvirzīto mācību uzdevumu jaunus risinājuma veidus.

Jaunus risinājuma veidus parasti var atrast 30 studenti (75%), 10 studenti (25%) atbildēja, ka viņi par mācību risinājumu veidiem reizēm konsultējas ar docētāju vai biedriem.

2. Apgūto zināšanu izmantošana jaunās situācijās.

Apgūtās zināšanas svešvalodā visiem 40 aptaujātajiem studentiem (100%) palīdzējušas orientēties specialitātē. Arī neparastās situācijās dzīvē tās ir lieti noderējušas visiem 40 studentiem (100%). Šīni gadījumā jāievēro ārzemju studentu dzīves apstākļu specifika. Mūsu studentiem pagaidām nav tik plašu iespēju izmantot svešvalodu.

Studiju pētnieciskais raksturs.

1. Prasme orientēties izziņas darbības problēmsituācijās un izvēlēties optimālos risinājuma līdzekļus.

Mācību darba problēmsituācijās 32 studenti (80%) bez grūtībām spēj atrast risinājuma līdzekļus un izvēlēties optimālo variantu. 8 studenti (20%) to labprāt veic ar docētāja palīdzību.

2. Darbības novērtējums un pašnovērtējums.

No aptaujātajiem studentiem 30 (75%) viņu izziņas darbības procesa efektivitātes pašnovērtējums saskan ar docētāju un biedru vērtējumu. 10 studentiem (25%) šis vērtējums daļēji atbilst docētāju un biedru vērtējumam.

Izziņas darbības racionāla organizēšana.

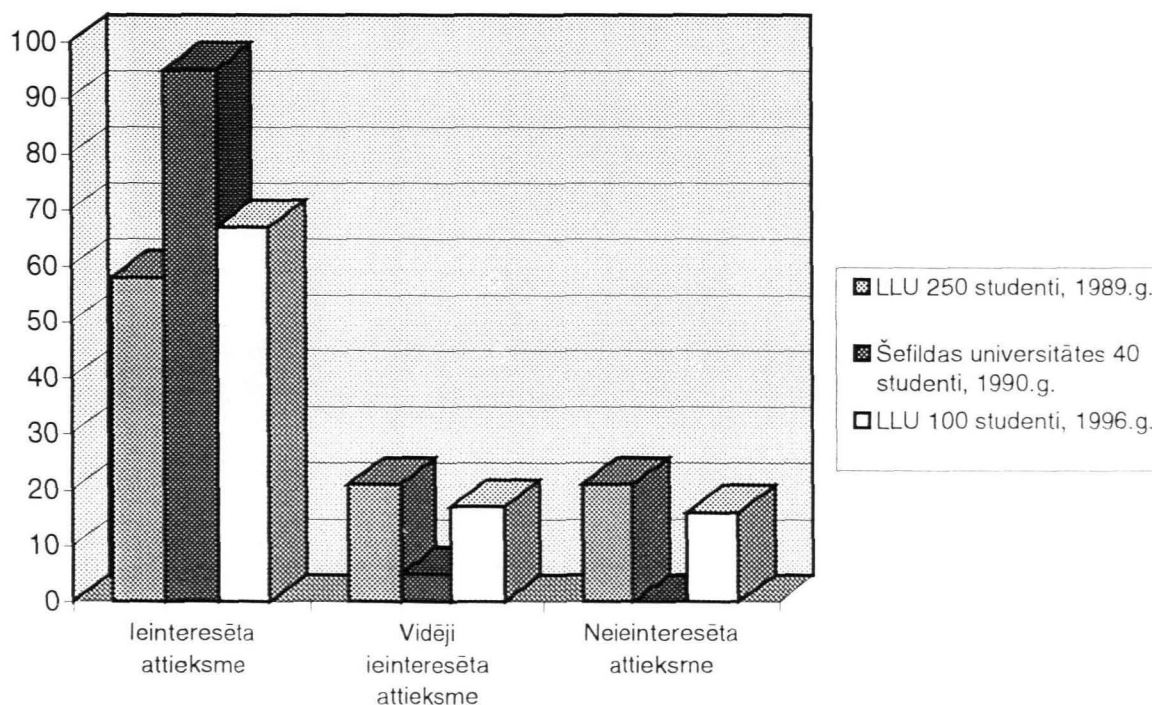
1. Visi 40 studenti (100%) var sekmīgi apgūt zināšanas un prasmes, tikai skaidri apzinoties mērķi. Arī darbības subjektīvie mērķi svešvalodas apgūvē 40 studentiem (100%) sakrīt ar sabiedriskās nozīmības izpratni. Visiem 40 studentiem (100%) ir paradums visus darbus veikt plānveidīgi un pašnovērtēt paveikto (skat. 3. pielikumu).

Salīdzinot iegūtos rezultātus ar mūsu studentu aptaujas rezultātiem, konstatējām, ka ārzemju studentu patstāvības līmenis izziņas darbībā ir ievērojami augstāks. Interesanti atzīmēt, ka daudzus anketas jautājumus šiem studentiem bija grūti izprast. Viņiem bija grūti stādīties priekšā, kā var apgūt mācību priekšmetu, neapzinoties mērķi. Līdzīga reakcija bija uz kritērija - izziņas darbības racionāla organizēšana - visiem rādītājiem. Visi 40 aptaujātie

studenti nevarēja iedomāties, ka var mācīties, nenovērtējot savu izziņas procesu un tā rezultātus.

Novērojumu rezultātā konstatējām, ka ārzemju studenti nodarbībās strādā ļoti aktīvi. Mūsu studenti salīdzinājumā ar viņiem ir pasīvāki. To varbūt ietekmē latviešu mentalitāte, jo mūsu pētījuma eksperiments veikts galvenokārt latviešu studentu grupās. Mūsu studenti nodarbībā parasti izsakās tikai tad, ja viņi ir pārliecināti par sava izteikuma pareizību. Turpretī ārzemju studenti un arī Šefildas universitātes docētāji uzskata, ka svešvalodu nodarbībās jācenšas runāt pēc iespējas vairāk, jo arī kļūdoties mēs mācāmies.

Raksturīgi, ka visi 40 aptaujātie ārzemju studenti mācās ar lielu atbildības izjūtu. Viņiem ir arī interese un vajadzība apgūt svešvalodu. Šie studenti ļoti daudz strādā patstāvīgi kā nodarbībās, tā ārpus tām. Daudz laika viņi pavada bibliotēkā un lasītavās. Viņu darbs ir sistemātisks un plānveidīgs (skat. 2.2. attēlu).



2.2. att. Studentu attieksme pret svešvalodu.

Matemātiski apstrādājot aptaujā iegūtos datus, konstatējām, ka no aptaujātajiem 40 Šefildas universitātes studentiem augsts patstāvības līmenis izziņas darbībā ir 36 studentiem (91%), vidējs - 4 studentiem (9%). Tādu studentu, kuru patstāvības līmenis ir zems, aptaujāto vidū nebija.

1996.gadā atkārtojām aptauju, lai konstatētu, kā izmainījies studentu patstāvības līmenis un viņu vajadzības (skat. 1., 2. pielikumu). Aptaujā piedalījās 100 LLU TF un LF 1.- 4. kursu studenti un maģistranti.

No aptaujātajiem studentiem priekšmeta apgūšanas mērķi apzinās 77% studentu. Līdzekļus mērķa sasniegšanai paši izvēlas 28% studentu, bet 52% studentu prot izvēlēties līdzekļus no vairākiem ieteiktiem variantiem. Darba novērtēšanas procesā iesaistās 43% studentu, novērtējot savu izziņas darbību paši, bet 50% studentu to dara kopā ar docētāju un biedriem. Tikai 7% studentu nepiedalās savas izziņas darbības vērtēšanā. Jaunus mācību uzdevumu risinājuma veidus prot atrast 29% studentu. 31% studentu iegūtās zināšanas svešvalodā palīdz orientēties specialitātē. Mācību darba problēmsituācijās bez grūtībām risinājuma līdzekļus atrod un prot izvēlēties optimālo variantu 42% studentu. Docētāja vērtējums un studenta pašnovērtējums ir adekvāts 40% studentu. 50% studentu var sekmīgi apgūt zināšanas un prasmes, tikai skaidri apzinoties mērķi. Svešvalodas apguvē darbības subjektīvo mērķu un sabiedriskās nozīmības izpratne sakrīt 55% studentu. Darbus plānveidīgi veic 42% studentu.

Mūsuprāt, studentu patstāvības līmeni ietekmē studentu attieksme pret izziņas darbību un konkrētu mācību priekšmetu.

Lai noteiktu, kāda ir studentu attieksme pret svešvalodu kā mācību priekšmetu, izmantojām aptauju, kurā lietojām anketu "Students un mācību priekšmets" (skat. 2. pielikumu). Studenti atbildēja uz 10 jautājumiem pēc 5 ballu vērtējuma sistēmas.

Novērtējot iegūtos rezultātus, konstatējām, ka studenti ar samērā lielu interesi ir sākuši mācīties šo priekšmetu. No 250 aptaujātajiem Latvijas Lauksaimniecības universitātes studentiem 224 (90%) ir ļoti vēlējušies apgūt svešvalodu. Diemžēl. tās apguves procesā interese nav palielinājusies, bet gan samazinājusies par 14% (35 studentiem). Tikai 48 studenti (19%) ir devuši visaugstāko novērtējumu atziņai, ka šis priekšmets viņiem ļoti nepieciešams nākamajā specialitātē un profesionālajā darbībā. 7 studenti (3%) uzskata, ka svešvaloda viņiem kā speciālistiem vispār nav nepieciešama profesionālajā darbībā. Kā personībai svešvalodas zināšanas nepieciešamas 64 studentiem (26%). 8 studenti (3%) uzskata, ka svešvaloda viņiem nav vajadzīga.

Jāatzīmē, ka konstatējošais eksperiments tika veikts 1989., 1990.gados. Tajā laikā vēl mūsu valstī nebija tik plašu iespēju praktiski izmantot svešvalodu. Bija arī grūtības rast literatūru svešvalodā, kas atbilstu LLU studentu nākotnes profesiju specifikai. Mūsaprāt, tas ietekmēja studentu atbildes.

Atbildes uz jautājumu, vai students vēlētos apgūt šo priekšmetu pastiprināti, bija šādas. 22 studenti (9%) to vēlējās ļoti, bet 4 studentiem (2%) šādas vēlēšanās nebija nemaz. 50 studenti (20%) uzskata, ka šo priekšmetu pasniedz pārāk maz, 20 studenti (8%) domā, ka šajā priekšmetā pārāk maz teorijas, 80 studenti (32%) domā, ka pārāk daudz. 62 studenti (25%) uzskata, ka svešvalodā pārāk maz prakses, bet 40 studenti (16%) - ka pārāk daudz.

Studenti atbildēja arī uz jautājumu par patērēto laiku svešvalodas apgūšanai. 48 studenti (19%) uzskata, ka viņi iztērējuši pārāk daudz laika, lai apgūtu šo priekšmetu, bet 16 studenti (6%) domā, ka pārāk maz.

Aprakstījām tikai galējās atbildes uz dotajiem desmit jautājumiem, kuras dod maksimālo un minimālo novērtējumu. Pārējie vērtējumi redzami 4. pielikumā.

Analizējot iegūtos datus, varējām izdarīt būtiskus secinājumus par studentu attieksmi pret svešvalodu kā mācību priekšmetu un novērtēt viņu vajadzības (2. 2. attēls). Matemātiski apstrādājot iegūtos datus, konstatējām, ka no aptaujātajiem 250 Latvijas Lauksaimniecības universitātes studentiem 144 (58%) attieksme pret svešvalodu ir ieinteresēta un viņiem ir vajadzība šo mācību priekšmetu apgūt. 53 studentiem (21%) attieksme pret svešvalodu ir vidēji ieinteresēta, bet 53 studentiem (21%) ir neieinteresēta attieksme pret šo mācību priekšmetu.

Ja atbildē uz jautājumu - kā izmainījusies studentu interese, mācoties šo priekšmetu - vērojam, ka studentu interese par priekšmeta apgūšanu ir samazinājusies, varam secināt, ka studentu vajadzības nav apmierinātas šajā procesā, un viņi nav gandarīti par sava darba rezultātiem.

Mūs pārsteidza, ka tik maz studentu uzskata, ka svešvaloda tiem nepieciešama kā nākošajiem speciālistiem viņu profesionālajā darbībā. Kā jau minējām, pirmā aptauja tika izdarīta 1989.g., kad vēl nebija tik plašas iespējas izmantot speciālo literatūru un mācību materiālus svešvalodās un tik attīstīti

sakari ar ārvalstīm. Mēs uzskatām, ka tas ir ietekmējis studentu interešu un vajadzības pēc svešvalodas apgūšanas attīstību.

Vienlaicīgi 22 studenti (9%) un 31 students (12%) vēlētos svešvalodu apgūt pastiprināti, bet vēl vairāk studentu - 50 (20%) un 47 (19%) - uzskata, ka šo priekšmetu vajadzētu pasniegt vairāk. Šī pretruna izskaidrojama ar to, ka studenti gribētu apgūt svešvalodu, bet nesaskata reālu vajadzību pēc tā. Arī studiju procesa norise nav padziļinājusi studentu interesi par šo priekšmetu un attīstījusi vajadzību to apgūt.

Veicot analoģu aptauju Šefildas universitātē, ieguvām šādus rezultātus. No aptaujātajiem 40 studentiem 20 studenti ļoti vēlējās apgūt svešvalodu (50%), tādu, kas to nemaz nevēlētos, aptaujāto vidū nebija. 32 studenti (80%) ar lielu interesi sāka svešvalodu mācīties, bet 38 studentiem (95%) šī interese priekšmeta apgūšanas procesā ir palielinājusies. Visiem (100%) svešvaloda ir nepieciešama gan kā personībām, gan viņu profesionālajā darbībā. Pastiprināti apgūt svešvalodu vēlētos 36 studenti (90%). (Skat.4. pielikumu.).

Rezultāti liecina, ka šiem studentiem ir liela interese par svešvalodu un vajadzība to apgūt (2.2. attēls). Matemātiski apstrādājot iegūtos datus, konstatējām, ka no aptaujātajiem 40 Šefildas universitātes studentiem ieinteresēta attieksme pret svešvalodu un vajadzība to apgūt ir 38 studentiem (95%), vidēji ieinteresēta attieksme ir 2 studentiem (5%), bet tādu studentu, kam šis mācību priekšmets neinteresē, nav.

Veicot atkārtotu aptauju 1996.g. LLU par studentu attieksmi pret svešvalodu kā mācību priekšmetu, konstatējām, ka no aptaujātajiem studentiem 55% studentu ar lielu interesi ir sākuši mācīties svešvalodu. 57% studentu šī interese ir palielinājusies priekšmeta apguves procesā. 40% studentu uzskata, ka svešvaloda viņiem būs noderīga nākamajā specialitātē, amata un profesionālajā darbībā. Tomēr 10% studentu nedomā, ka viņiem svešvaloda būs nepieciešama šajās jomās. 53% studentu apzinās, ka svešvalodas zināšanas viņiem būs vajadzīgas kā personībai. Neviens students neizvēlējās atbildi, ka svešvalodas zināšanas viņam kā personībai nebūs nepieciešamas. Tomēr tikai 23% studentu vēlētos apgūt šo priekšmetu padziļināti, bet 16% studentu atbildēja, ka viņiem šādas nepieciešamības nav.

Aprakstījām tikai galējās atbildes uz dotajiem jautājumiem, kuras dod maksimālo un minimālo novērtējumu. Pārējie vērtējumi doti 10. pielikumā.

Salīdzinot iegūtos rezultātus ar 1989.gadā veiktajiem aptaujas datiem, konstatējam, ka studentu patstāvības līmenis un attieksme pret svešvalodu kā mācību priekšmetu ir ievērojami izmainījušies (skat. 2.1. un 2.2. att.).

Analizējot rezultātus, varam, secināt, ka studentu atbildes ir ietekmējušas lielās izmaiņas viņu motivācijā un vajadzību līmenī, kam pamatā ir milzīgās sociāli ekonomiskās pārmaiņas Latvijā, kā arī mūsu ieviestais studiju procesa modelis svešvalodu apgūvē.

Veicām arī SWOT (saīsinājums no angļu valodas - strengths, weaknesses, opportunities, threats - stiprās puses, vājās puses, iespējas, draudi) analīzi 1.un 2. kursu maģistrantu grupās attiecībā uz nepieciešamību apgūt svešvalodas. Šī analīze tika veikta pārrunu veidā. Visi maģistranti, kuri piedalījās pārrunās, uzskata, ka svešvalodu zināšanas palielina iespējas nodrošināt sevi ar darbu pēc augstskolas beigšanas, jo bieži darba devēju prasība ir zināt svešvalodu. Zināšanas svešvalodās ir būtiskas arī iespējā sadarboties ar ārzemju kompānijām, kas šodien ir tik raksturīgi mūsu valstī.

Konstatējošā eksperimenta rezultāti mums deva iespēju atklāt nepilnības un pretrunas studentu izziņas darbības procesā un konkretizēt veidojošā eksperimenta mērķi un programmu. Konstatējam, ka mūsu studenti bieži neprot izskaidrot un neapzinās savas izziņas darbības mērķi, neprot izvēlēties optimālus līdzekļus darbības realizācijai, lai sasniegtu mērķi, un pašnovērtēt savu izziņas procesu un tā rezultātus. Studentiem nav pietiekoši attīstītas izziņas darbības prasmes. Tāpēc mums izvirzījās uzdevums šīs prasmes studentiem iemācīt, lai viņi varētu aktīvi iesaistīties izziņas procesā, un palīdzēt studentiem apzināties savas izziņas darbības mērķi, izvēlēties sev vispiemērotākos līdzekļus vai rast jaunus un objektīvi pašnovērtēt savu darbu.

2.2. Pedagoģiskie līdzekļi studentu patstāvības paaugstināšanai izziņas darbībā

Pētījuma mērķa - modelēt tādu izziņas procesu svešvalodu apgūšanai augstskolā, kas nodrošina patstāvību studijās un pēc iespējas efektīvāk veicina studentu patstāvības veidošanos - realizācijai bija nepieciešams izstrādāt darba programmu, kas atbilstu izvirzītajam mērķim un dotu iespēju to optimāli sasniegt.

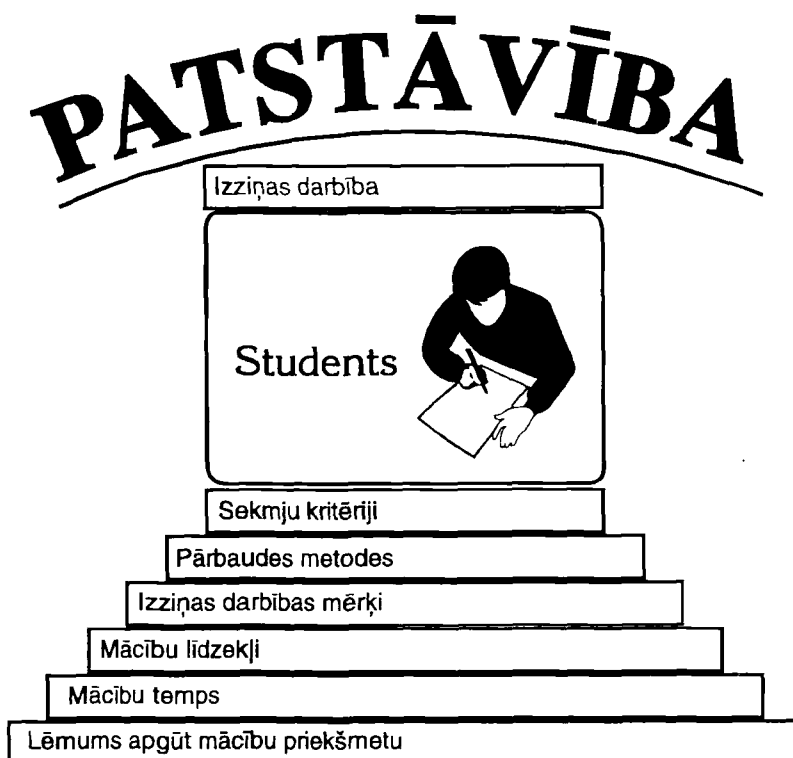
Šim nolūkam organizējām pedagoģisko eksperimentu, kurā piedalījās Latvijas Lauksaimniecības universitātes Tehniskās fakultātes 1. un 2. kursu studentu grupas 72 studentu sastāvā. Augstskolā iestājas studenti, kas beiguši dažādas vidējās izglītības mācību iestādes - vidusskolas, tehnikumus un arodvidusskolas.

Prakse ir pierādījusi, ka zināšanu līmenis svešvalodā vidusskolu beigušajiem studentiem ir salīdzinoši augsts. Sevišķi labas zināšanas parasti ir Rīgas, Jelgavas, Liepājas, Siguldas un citu vidusskolu absolventiem. Viszemākais zināšanu līmenis svešvalodā bieži ir arodvidusskolu beigušajiem studentiem. Šo parādību mēs skaidrojam ar faktu, ka šajās skolās svešvalodu pasniedz tikai pirmos divus gadus.

Lai iesaistītu visus studentus patstāvīgajā izziņas darbībā, bija nepieciešams noteikt katra studenta patstāvības līmeni. To veicām konstatējošajā eksperimentā.

Tā kā pat vienas grupas ietvaros studentu zināšanu un patstāvības līmenis ir ļoti atšķirīgs, mums izvirzījās vairākas problēmas. Studentiem ar zemu zināšanu līmeni bieži jāiesaistās izziņas darbībā, lai apgūtu svešvalodas pamatus, gramatiku un leksiku. Studentiem, kuru zināšanu līmenis ir augsts, nepieciešama izziņas darbība viņu zināšanu un prasmju bagātināšanai. Nodarbībā nav iespējams strādāt individuāli ar katru studentu laika ierobežojuma dēļ. Tādēļ mēģinājām šīs problēmas risināt, organizējot studentu patstāvīgo izziņas darbību.

Izstrādājot darba programmu, pamatojāmies uz britu pedagoga M.Kornvela [24] studentu patstāvības līmeņu modeli (2.3. attēls).



2.3. att. Studentu patstāvības līmeņu modelis.

Šis modelis ļauj noteikt, kurā tradicionālā studiju procesa aspektā vairāk nepieciešama pārveidošana. Mēģinājām izmantot šo modeli, organizējot studentu patstāvīgo izziņas darbību angļu valodas apgūšanas procesā. Mēs savā pētījumā izmainījām šī modeļa elementu secību, jo uzskatām, ka vispirms nepieciešams apzināties mācību priekšmeta apgūšanas mērķi un tikai pēc tam izvēlēties līdzekļus šī mērķa sasniegšanai. Kāpjot pa šīm kāpnēm, atbilstoši patstāvīgās izziņas darbības struktūrai, studentam sev jāuzdod sekojoši jautājumi:

1. Vai izvēlēšos apgūt šo mācību priekšmetu?

Šeit sastopamies ar sekojošu pretrunu: mūsu studentiem šini posmā iespējas izvēlēties nav, kaut gan svešvaloda ir fakultatīvs mācību priekšmets. Jau pašā pirmajā posmā studentam nav iespēju izrādīt savu patstāvību.

Eksperimentā centāmies risināt problēmu, kā izmainīt studiju procesa organizāciju, lai uzdevumi un mācību darbības nekļūtu par parastu rutīnu, kuras studenti veic tāpēc, ka docētājs to prasa. Tā kā studentiem nebija iespēja izvēlēties - apgūt vai neapgūt doto mācību priekšmetu - radās nepieciešamība atrast efektīvus veidus, kā pārliecināties, ka studenti izprot mūsu plānotos

uzdevumus un izziņas darbības un gatavi iesaistīties tajās tādā veidā, kas sekmētu viņu patstāvības attīstību.

Mēģinājām noteikt studentu vajadzības un intereses, lai ar tām saskaņotu mūsu plānotos izziņas mērķus un darbības. Pētījumā konstatējām, ka izziņas process var noritēt sekmīgi tikai pie nosacījuma, ja tās personas, kuras iesaistās šajā procesā, saredz personīgu nozīmi savai darbībai.

Tā kā pašreizējā laika posmā strauji attīstās sakari ar ārvalstīm, kas pastiprina vajadzību pēc zināšanām svešvalodā, tad varējām sekmīgi atrisināt problēmu, lai iesaistītu studentus patstāvīgajā izziņas darbībā svešvalodas apgūšanā. Interese par svešvalodu ir ievērojami palielinājusies, salīdzinot ar pirmās aptaujas rezultātiem, kurus ieguvām pētījuma sākumā.

No aptaujātajiem 72 studentiem 70 (97%) interese par svešvalodu ir palielinājusies tās apguves procesā, bet samazinājusies nav nevienam. Salīdzinot atkārtotās aptaujas datus ar konstatējošā eksperimenta aptaujas datiem, redzam, ka tajā 18 studentiem (25%) interese par šo mācību priekšmetu bija samazinājusies tā apguves procesā. Pirmajā aptaujā tikai 30 studenti (42%) atzina, ka svešvaloda viņiem ir nepieciešama nākamajā specialitātē.

Eksperimenta beigās konstatējām, ka 68 studentiem (95%) ir nepieciešamas zināšanas šajā mācību priekšmetā (skat. 6. pielikumu, 2.5. attēlu).

M.Kornvela studentu patstāvības līmeņu modeļa nākošais jautājums:

2. Kad un kādā tempā mācišos?

Devām studentiem iespēju regulēt savas izziņas darbības tempu, gan gatavojot patstāvīgo darbu, kas jāveic semestra laikā, gan izstrādājot pašu izvēlētos projektu darbus. Arī nodarbību laikā devām studentiem iespēju regulēt savas izziņas darbības tempu, veicot individuālus uzdevumus.

Sākumā studentiem bija grūtības sava darba organizācijā, viņi nevarēja pareizi paredzēt, cik daudz laika prasis konkrētais uzdevums. Piemēram, gatavojot patstāvīgo darbu, kas veicams semestra laikā, visu 5 eksperimentālo grupu 38 studenti pārāk daudz laika iztērēja leksikas apguvei un nepaspēja kvalitatīvi noformēt savu darbu. Izstrādājot projektu TF 1. kursa 1. grupas 8 studenti pareizi nenovērtēja nepieciešamo laiku materiālu sakārtošanai. Viņi

bija savākuši ļoti daudz materiālu, bet nepaspēja tos loģiski apkopot un noformēt.

3. Kā veikšu izziņas darbību? Kādus līdzekļus man vajadzēs šīs darbības realizācijai?

Galvenā izziņas procesa problēma, mūsaprāt, ir līdzekļu, ar kuru palīdzību students veic darbības un sasniedz mērķi, izvēles problēma. Pētījuma eksperimentā ir meklējumi šīs problēmas risināšanai.

Mācību līdzekļu izvēles iespēja studentiem tika nodrošināta visās eksperimentālajās nodarbībās. Sākuma posmā studenti neprata izvēlēties sev vispiemērotākos un optimālos līdzekļus izziņas darbības mērķa sasniegšanai no docētāja piedāvātajiem vai rast jaunus risinājuma variantus.

Mēs konstatējām, ka studenti slikti pazīst paši sevi un neprot objektīvi novērtēt savas prasmes. Studentam ir jāizprot un jāapzinās tās izziņas darbības metodes un paņēmieni, kas viņam vispiemērotākie, un jāiemācās dot priekšroku tieši tiem savā patstāvīgajā izziņas darbībā.

Katrā nodarbībā piedāvājām studentiem vairākus līdzekļu variantus mērķa sasniegšanai un iesaistījām visus studentus visdažādākajos darbības veidos, lai dotu viņiem iespēju izmēģināt visus. Tā studenti varēja pārbaudīt un pārliicināties, kurš variants katram no viņiem visatbilstošākais un pieņemamākais.

Piemēram, apgūstot tematu svešvalodā par iekšdedzes motora dzesēšanas sistēmu, studenti varēja izmantot šīs sistēmas shēmu, ar kuras palīdzību apgūt jauno leksiku. Piedāvājām teksta ierakstu magnetofona lentā ar pauzēm, lai studenti varētu atkārtot tekstu, imitējot diktoru. Studenti varēja izmantot iespiestu tekstu un vārdnīcu, risināt krustvārdu mīklu, kas sastādīta, izmantojot konkrētās tematikas leksiku. Parasti krustvārdu mīklas studenti sastādīja paši, pēc tam tās samainīja ar grupas biedriem, lai katram būtu iespēja risināt nepazīstamu mīklu. Studentiem, protams, bija iespēja vienmēr izmantot docētāja palīdzību temata apgūšanai. Viņi varēja arī strādāt mazās grupās vai pa pāriem.

Sarunu tēmu un sarunu valodas apgūšanai bieži izmantojām lomu spēles, video materiālu, dažādus dialogus - situāciju dialogus, kas ierakstīti magnetoafona kasetē, vai studentu pašu sastādītus dialogus par doto tematu.

Studenti izstrādāja arī projektu darbus. Izmantojām divu veidu projektus - individuālus par studenta paša izvēlētu tematu un kopīgu grupas projektu, ko vieno kopīga tematika.

Individuālos projektus studenti gatavoja vienu semestri, bet grupas projekts tika izstrādāts visa mācību gada laikā.

Britu pedagoģiskajā literatūrā dota projekta definīcija. K.Ederlijs, C.Ešvins un P.Bredberijs (K.Adderley, C.Ashwin un P.Bradbury) [3] definē projektu šādi: projekta izstrāde ir nozīmīga, praktiska darbība, kam ir izglītojoša vērtība. Tā ir vērsta uz viena vai vairāku konkrētu mērķu sasniegšanu. Projekts ietver pētnieciskās, problēmu risināšanas un bieži arī fizisku materiālu izmantošanas darbības. Projektu studenti plāno un realizē dabiskā veidā "kā dzīvē".

Projektus raksturo sekojošas iezīmes:

- tie ietver problēmu, kuru bieži (bet tas nav obligāti) izvirza studenti paši,
- tie ietver studenta vai studentu grupas iniciatīvu un nepieciešamību izmantot dažādas darbības,
- rezultāts ir gala produkts - tēzes, referāts, modelis un tamlīdzīgi,
- darbs parasti noris ilgāku laika sprīdi, tas var aptvert vienu nodarbību vai vairākus gadus, kamēr studenti apgūst doto mācību priekšmetu,
- docētāji iesaistās projekta izstrādāšanas darbā kā paļomdevēji, nevis kā autoritātes jebkurā vai visos darba posmos.

Atšķirībā no pārējiem izziņas darbības veidiem, projektu izstrādē studentam jāuzņemas atbildība par lēmumiem, ko viņš pieņem un kas ietekmē viņa darbu [9, 22, 25].

Mūsu eksperimentā studenti paši izvēlējās projekta darbu tematiku, līdzekļus un veidus, kā izstrādāt un noformēt savu darbu, un kopīgi novērtēja savu patstāvīgo darbību un tās rezultātu.

Šādu metodi savā darbā izmantojām pirmo reizi, bet rezultāti bija negaidīti pozitīvi. Studenti ar lielu interesi uzsāka darbu, izveidoja interesantus un glīti noformētus projektus par pašu izvēlētu tematiku un kopīgu visai grupai tematiku "Lauksaimniecības mašīnas".

Projektu metode aktivizē izziņas darbību un dara studentus atbildīgus par savu mācīšanos, tātad - patstāvīgus. Studentiem ir lielas iespējas būt

oriģināliem un radošiem, parādīt un attīstīt savas prasmes. Šī metode palīdz studentam arī iedziļināties konkrētājā mācību priekšmetā un attīstīt interesi par veidiem un paņēmieniem, kā gūt jaunas zināšanas, un dod atklāsmes prieku.

Projektu metode piedāvā ievērojamu elastību augstākajā izglītībā - studentiem iespējams strādāt atšķirīgā tempā un apmierināt savas individuālās vajadzības un intereses studijās. Mēs novērojam, ka katrā grupā ir studenti, kas prot domāt patstāvīgi, bet lēni. Tas netiek ņemts vērā tradicionālajās pārbaudes un novērtēšanas formās - eksāmenā un ieskaitē. Turpretī projekts atspoguļo studenta darba patieso vērtību.

Studentu darbā pie projekta mēs izdalījām deviņus posmus:

- problēmas uztveršana un izvirzīšana,
- problēmas formulēšana,
- nepieciešamās informācijas izvēle,
- iepriekšminēto darbību analīze,
- risinājuma izpratne,
- katra procesa posma pārbaude un novērtējums,
- risinājuma izvēle,
- attiecīgo līdzekļu izvēle un lietošana risinājumā,
- realizācijas procesa un rezultāta novērtējums.

Akadēmiskā projekta izstrādi varam sadalīt arī šādās sekojošās stadijās:

- konsultācija pirms darba, kurā tiek formulēta projekta problēma un izskaidroti projekta mērķi,
- informācijas vākšana,
- pētniecības periods un projekta konstrukcija,
- darba prezentācija,
- pārbaude, novērtējums, analīze.

Projektu metodes metodoloģiskais pamats ir pragmatiska filozofija, kuras pārstāvis ir J.Džui (J.Dewey) [26, 27]. Vadoties no šā autora uzskatiem, studentu izziņas aktivitātēm jābūt kontaktā ar lietām, nevis simboliem, jo zināšanas, prasmes un attieksmes tiek gūtas no pieredzes. No šī viedokļa docētājam jāierosina izziņas situācijas, kurās studenti var nodarboties ar patstāvīgu izziņas darbību.

Pirmo reizi projektu metode pedagogijā lietota 1908.gadā Masačusetas skolās. Šo metodi pirmo reizi aprakstījis 1918. gadā, pamatojoties uz J.Djui uzskatiem, W.H.Kilpatriks (W.H.Kilpatrick), kurš tāpēc tiek uzskatīts par tās ieviesēju.

Britu pedagogi K.Ederlijs, C.Ešvins, P.Bredberijs un citi apraksta projektu metodes priekšrocības salīdzinājumā ar citām metodēm:

- tā iedrošina studentus pašiem izvēlēties tematu, tā radot lielāku personības ieguldījuma un atbildības izjūtu par uzdevumu, nevis tikai apmierināt docētāju prasības,

- dod lielu izziņas darbības pieredzi, jo ietver personīgus pētījumus un tādas darbības kā darba plānošana, avotu meklēšana, materiālu vākšana, novērtēšana un izvēle, darba noformēšana un prezentācija atšķirībā no parastajiem uzdevumiem, kuri no studentiem prasa minimālu personīgo iniciatīvu un oriģinalitāti,

- dod iespēju studentiem izjust apmierinājumu un gandarījumu par sarežģīta uzdevuma veikšanu ilgā laika periodā un iespēju radīt rezultātu, kas nozīmīgs un interesants pašam studentam un pārējiem, nevis strādāt regulāros vai neregulāros intervālos pie savstarpēji nesaistītiem uzdevumiem, kuri reti dod nozīmīgu rezultātu,

- nodrošina sadarbības iespējas starp studentiem un labvēlīgu darba atmosfēru, nevis individuālu katra studenta darbu izolēti,

- nodrošina komunikācijas prasmju attīstības iespējas informācijas meklēšanā, vārdiskos ziņojumos, diskusijās, rediģēšanā, argumentācijā un tā tālāk, nevis atstājot docētājam mācību saturu, lai nodemonstrētu, ka arī studentam tas ir zināms - parasti tā ir informācija, ko docētājs pirms tam sniedzis studentiem.

Projekts ietver problēmu vai problēmu kopu, kas dod iespēju studentiem vingrināties visdažādākajos izziņas darbības veidos un radoši izmantot savas prasmes, šīs problēmas risinot.

Viens no galvenajiem projektu darba mērķiem ir attīstīt studentu patstāvību, lai students pārietu no pozīcijas, kad viņu un viņa darbību vērtē tikai docētāji, uz pozīciju, kurā viņš pats iemācās vērtēt savu darbu un tā rezultātu pēc saviem ieskatiem.

Pārējie mērķi projektu darba izmantošanai studijās:

- iesaistīt studentus izziņas darbībā,
- attīstīt patstāvīgā darba prasmes,
- attīstīt grupu darba prasmes,
- attīstīt efektīvas komunikācijas prasmes,
- dot jaunas, personīgi nozīmīgas zināšanas,
- attīstīt personību - realizējoties visiem iepriekšējiem mērķiem, attīstās personības īpašības: atjautība, pašpārliecinātība, patstāvīga domāšana un prasme strādāt sadarbībā ar citiem cilvēkiem.

Bez tam reāls un objektīvs savu prasmju pašnovērtējums ir būtisks sekmīgam darbam gandrīz jebkurā profesijā. Projektu darbs palīdz studentiem sagatavoties profesionālajai darbībai nākotnē, jo studenti, izmantojot šo metodi, trenējas visos iepriekš minētajos darbības veidos.

Projektu metode ir pamatota uz studentu interesēm un vajadzībām. Atšķirībā no vingrinājuma, kur ir redzams tūlītējs rezultāts un kur studenti tiek trenēti rutīnas veidā, projekta rezultāts nav zināms, lai cik stingri studentu kontrolētu docētāji, jo tā mērķis ir maksimāls studentu radošais darbs.

Mūsu studenti izmantoja avotus svešvalodā savu projektu izstrādē. Vairāku nedēļu laikā studenti konsultējās, iepazīstoties ar šiem avotiem un izrakstot svarīgāko, tekstus netulkojot, izveidojot sava projekta saturu. Pēc šī posma studenti brīvi izvēlējās dažādus līdzekļus, veidojot projektu. Rezultātus rūpīgi apspriedām un izanalizējām. Tieši novērtējumā mums radās grūtības, jo projekti bija ļoti atšķirīgi. Nēmām vērā, vai students sasniedzis izvirzīto mērķi, kā izmantojis laiku un citus resursus, cik nozīmīgas zināšanas apguvis, veicot šo darbu, cik daudz darba ieguldījis, cik oriģināls ir darbs, cik pilnīgi projekts atspoguļo izvēlēto tematiku, cik rūpīgi tas noformēts.

Mēģinājām iedrošināt studentus nebaidīties no kritikas un kļūdām, jo eksistē vispārpieņemts atzinums, ka tas, kurš nav kļūdījis, nav darijis neko, un censties aizstāvēt savu darbu un tā idejas.

Iesaistot studentus patstāvīgajā izziņas darbībā, mums radās vairākas grūtības. Konstatējām, ka nevarām studentiem uzdot jautājumu, ko un kā viņi gribētu darīt, ja studenti nav tam sagatavoti, jo daudzi ieteica realizēt neiespējamās idejas, bet citi vispār nezināja, ko atbildēt.

Piemēram, TF 1. kursa 3. grupas 4 studenti ierosināja uz nodarbībām nenākt, bet mācīties individuāli kopmītnēs, lai semestra beigās varētu nokārtot ieskaiti. TF 1. kursa 4. grupas 2 studenti ieteica apgūt tikai sarunu valodu. Viņi uzskatīja, ka speciālās literatūras apgūšana nav nepieciešama. 8 šīs grupas studenti kategoriski noraidīja vajadzību mācīties gramatiku, jo pēc viņu domām, nozīmīgāk ir zināt leksiku svešvalodā. 34 no 72 studentiem, kas piedalījās eksperimentā, patstāvīgu mācīšanos izprata kā mācīšanos izolēti. Viņi gribēja paši noteikt savus izziņas darbības mērķus un izvēlēties līdzekļus, ar kuru palīdzību šos mērķus sasniegt. Tomēr šie studenti neprata saskatīt, kādi varētu būt viņu mērķi mācībās. Viņi nezināja arī, ar kādiem līdzekļiem veikt izziņas darbību, jo nebija apguvuši izziņas darbības prasmes. Tāpēc izvirzījās uzdevums iemācīt studentiem izziņas darbības prasmes: izdarīt secinājumus, analizēt un salīdzināt, argumentēt, risināt problēmas, novērtēt savu darbību un tās rezultātu, elastīgi novērtēt informācijas datu nozīmi, plānot laiku, efektīvi izmantot pieejamos resursus - bibliotēkas avotus, lekcijas, seminārus, docētāju un biedru padomus, lasīt tekstus, rakstīt piezīmes, konspektēt un tā tālāk.

Agrāk šiem jautājumiem pievērsa ļoti maz uzmanības, tāpēc studenti bieži jutās bezpalīdzīgi un nespējīgi pareizi un efektīvi veikt šīs darbības patstāvīgi. Daudzās valstīs (Lielbritānijā, Zviedrijā u.c.) šīs prasmes skolēni apgūst jau pamatskolā. Nonākot augstskolā, studenti ir pilnīgi gatavi patstāvīgai izziņas darbībai, jo šīs prasmes labi apguvuši un prot izmantot. Diemžēl, mūsu skolās šo prasmju apgūšanai netiek pievērsta vajadzīgā uzmanība, bet vajadzētu arī mūsu skolēniem šīs prasmes apgūt, lai viņi varētu izvēlēties tādu izziņas darbības veidu, kas nozīmīgs viņiem kā personībām un atbilst viņu interesēm. Izziņas darbības prasmes neapšaubāmi bagātina studentu mācīšanos.

Izziņas darbības prasmju apgūšana, kā to konstatējām eksperimentā, palīdz studentiem ar zemāku zināšanu un patstāvības līmeni kļūt līdzvērtīgiem ar spējīgajiem studentiem. Tas palīdz studentiem no pasīvas pozīcijas pāriet uz aktīvu pozīciju izziņas procesā, kas ir studentu izziņas darbības organizācijas mērķis. Izziņas darbības prasmju apgūšana palīdz radīt studentiem adekvātu priekšstatu par sevi.

Patstāvība nozīmē saprātīgu izvēles brīvību. Ja studenti nav apguvuši izziņas darbības prasmes, viņi nespēj izvēlēties vispiemērotāko un efektīvāko līdzekli izziņas darbības mērķa sasniegšanai. Rezultātā seko neveiksmes un negatīva attieksme pret izziņas darbību un studijām vispār. Bieži dzirdam studentus sakām: "Mācījos visu nakti, bet rezultātu nav nekādu!" Šādos gadījumos palīdzējām studentiem novērtēt viņu mācību metodes un apgūt izziņas darbības prasmes, kas tos atbrīvo no aklas iekalšanas un faktu atcerēšanās.

Britu pedagogs D.H.Hemblins uzskata, ka docētāju uzdevums ir palīdzēt studentiem noteikt, kādas grūtības viņiem rodas izziņas darbībā, kā šīs grūtības pārvarēt un kā izmantot biedru palīdzību šajā procesā, jo spējīgākie grupas biedri var dot lielu ieguldījumu un tas dos labumu abām pusēm. Pievēršot uzmanību tikai studentiem ar zemu zināšanu un patstāvības līmeni, mēs varam nepamanīt, ka arī spējīgajiem studentiem var rasties problēmas izziņas procesā.

Izziņas darbības līdzekļu izvēlē studentus jāiedrošina izvēlēties tos līdzekļus, kuri ir tiem piemēroti un nozīmīgi. Mūsu mērķis ir nodrošināt studentiem dažādus darbības variantus, lai viņi tos lietotu un atklātu, kuri viņiem vispiemērotākie. Tam nepieciešams laiks, jo prasmes nevar apgūt momentāni. Mums pakāpeniski jāiesaista studenti patstāvīgajā izziņas darbībā, lai viņu izvēlētais darbības veids, kas tiem ir nozīmīgs un produktīvs, varētu nostiprināties. Svarīgi ir cienīt katra studenta personību, tāpēc mēs nedrīkstam uzspiest studentiem kādu konkrētu izziņas darbības veidu. Tas viņiem jāizvēlas pašiem.

Mums radās arī problēma - kādas izziņas darbības prasmes studentiem nepieciešams apgūt vispirms. Šo problēmu risinājām, vērtējot studentu grupas vajadzības un koncentrējoties uz grūtībām, ar kādām šīs grupas studenti sastopas studiju procesā.

Visu grupu studentiem, kuri piedalījās eksperimentā, nebija attīstīta prasme klausīties un uztvert tekstu svešvalodā. Tas radīja saspringtu atmosfēru grupā. Prasme klausīties ir ļoti svarīga, jo tā nodrošina:

- spēju sekot docētāja instrukcijām,

- pareizu orientāciju izziņas darbības uzdevumam,
- maksimālu dzirdētā atcerēšanos,
- galveno ideju uztveršanu,
- jaunu ideju un secinājumu attīstību [37, 38. lpp.].

Lai attīstītu studentiem prasmi klausīties, izmantojām šādas darbības.

1. Iedrošinājām studentu ieņemt docētāja vietu un iedomāties, ka viņš ir docētājs. Viņam bija ar grupas biedriem jāapspriež pirms tam noklausītais ieraksts kasetē, kurā docētājs izsaka studentam piezīmes par to, ka viņš nav labi dzirdējis un uztvēris uzdevuma prasības. Pēc tam docētājs lūdz studentus ieteikt savus risinājumus, kopīgi ar studentiem apspriež idejas un nolemj, kuras būtu piemērotas pašiem šīs grupas studentiem.

Darbības mērķis - pievērst studentu uzmanību klausīšanās prasmes nozīmīgumam.

2. Studentu grupa sadalījās pa pāriem. Katrā pāri viens students stāsta otram kādu notikumu piecas minūtes. Pēc tam otrs students atstāsta, ko dzirdējis. Stāstītājs labo kļūdas, ja tādas ir, un papildina stāstījumu, ja viss svarīgākais nav pateikts. Docētājs staigā pa auditoriju un ieklausās studentu pāru darbā.

Darbības mērķis - pārbaudīt, kā students prot klausīties un atcerēties dzirdēto. Šī darbība ir pirmais solis studentu trenēšanā klausīšanās prasmes attīstībai.

3. Studenti klausās ierakstu magnetofona kasetē. Studentiem jāsaklusa vairākas vienkāršas instrukcijas: jāpieraksta trešais un sestais burts vārdā "language", skaitļu 12 un 9 summa, cipars 648, vārds "student" otrādā secībā un tamlīdzīgi. Kad tas izdarīts, studenti vēlreiz noklausās ierakstu un salīdzina rezultātus.

Darbības mērķis - attīstīt prasmi klausīties un atsaukt atmiņā dzirdēto, pievērst studentu uzmanību tam, cik svarīgi ir atcerēties informāciju pareizā secībā.

Izrādījās, ka šis uzdevums studentiem sagādāja grūtības, jo divas trešdaļas no viņiem nevarēja vienlaicīgi atcerēties vairākus informācijas datus. Vairākkārt atkārtojot darbību, centāmies palielināt informācijas daudzumu, kas

studentiem jāatceras, un to dažādot, lai studenti šo informāciju neiemācītos no galvas, bet attīstītu savu prasmi klausīties un atcerēties dzirdēto.

4. Studenti noklausās docētāja instrukcijas par izziņas uzdevumu un mazās grupās apspriež, kā tās labāk atcerēties. Pierakstīt nedrīkst, instrukcijas pēc iespējas jāatceras.

Nākošajā nodarbībā studenti kopīgi mēģina šīs instrukcijas atcerēties, palīdzot viens otram.

Darbības mērķis - atmiņas treniņš.

Konstatējam, ka studenti labāk atceras tās instrukcijas, kuras dotas pēdējās.

5. Studenti klausās ierakstu ar interesantu materiālu. Ierakstā ir pauzes, kuru laikā studenti pieraksta stāstījuma galvenās idejas. Tūlīt pēc noklausīšanās studentus iepazīstina ar galvenajām idejām, kuras pierakstījis docētājs, un šīs idejas tiek salīdzinātas.

Izmantojam ierakstus no P.Roach "English Phonetics and Phonology", A.Hughes and P.Trudgill "English Accents and Dialects", "Radio Phone - in Programmes", "Do You Speak English?" (Original Conversational English in Dialogues, Jokes and Proverbs), meteoroloģiskās prognozes un citus materiālus, ko ierunājuši angļu un amerikāņu diktori. Studenti bieži neprata saklausīt galvenās idejas tekstā, jo neizprata tā saturu. Salīdzinot savus pierakstus ar docētāja izrakstītajām idejām un atkārtojot ieraksta noklausīšanos, studentiem veicās labāk.

Piemēram, studenti klausījās dialogu, kurā vīrietis uzrunā sievieti un saka, ka viņam šīs sievietes seja liekas pazīstama. Viņa atbild, ka tas nevarētu būt. Turpmākajā sarunā noskaidrojas, ka iepriekšējā nedēļā viņi kopā lidojuši uz Ņujorku, bet šobrīd satikušies Sanfrancisko. Saruna nobeidzas ar populāro teicienu: cik pasaule tomēr ir maza!

Docētāja izrakstītās idejas:

1. Divi cilvēki satiekas un pārrunā, kur varētu būt tikušies, jo vīrietim liekas pazīstama sievietes seja.
2. Viņi atceras, ka lidojuši kopā uz Ņujorku.
3. Kāda sagādīšanās - satīkties Sanfrancisko.

4. Cik pasaule tomēr ir maza.

Studentu izrakstītās idejas:

1. Vīrietis pazīst sievieti, bet viņa šo vīrieti neatceras.
2. Abi cilvēki lidoja uz Ņujorku.
3. Abi cilvēki satikās Sanfrancisko.

Atkārtojot darbību, izmantojām ierakstus bez pauzēm. Studenti pierakstīja stāstījuma galvenās idejas klausīšanās laikā. Pēc tam studenti strādāja patstāvīgi pāros, pārbaudīdami viens otra pierakstu pareizību un precizitāti.

Darbības mērķis - attīstīt studentu prasmi klausīties un atcerēties svarīgāko.

6. Pirms ieraksta noklausīšanās studentu uzmanība tiek pievērsta dažiem jautājumiem. Piemēram, klausoties jāmēģina paredzēt, kas būtu noticis, ja ..., jāmēģina noteikt stāstījumā vietu, kurā notiek ..., un tamlīdzīgi.

Citreiz studenti tika aicināti uzdot jautājumus grupas biedriem. Tas ir ļoti būtiski, jo, uzdodot jautājumus par dzirdēto, studenti ieņem aktīvu pozīciju izziņas procesā.

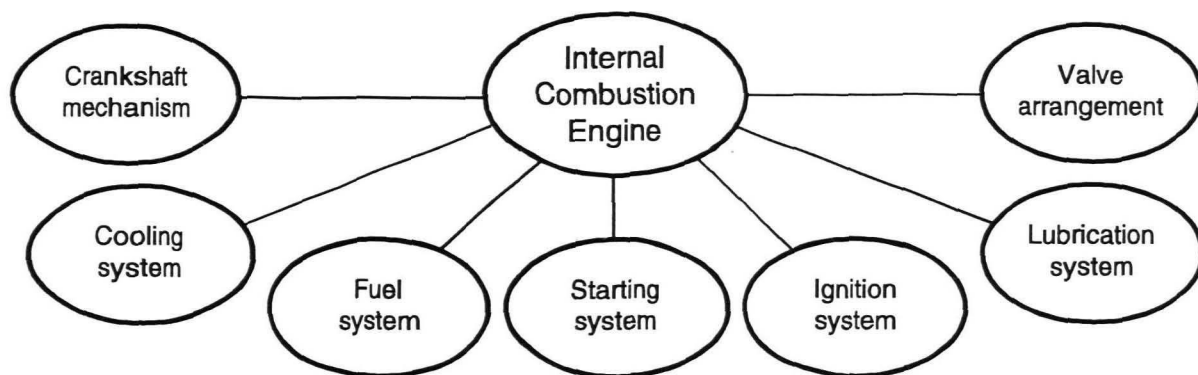
Darbības mērķis - apvienot prasmi klausīties ar secinājumu izdarīšanu un izstrādāt paradumu uzdot jautājumus par dzirdēto.

Eksperimentālo grupu studenti apguva arī prasmi lasīt svešvalodā. Šim nolūkam izmantojām sekojošas darbības.

1. Studenti lasa tekstu svešvalodā un pieraksta galvenās idejas. Pēc tam šīs idejas tiek salīdzinātas. Studenti viens otru papildina un kopīgi pieraksta pašu galveno.

Darbības mērķis -aktīva galveno ideju meklēšana tekstā.

2. Izmantojām Lielbritānijā aizgūtu metodi - diagrammas "zirneklis" veidošanu. Apgūstot mācību materiālu par iekšdedzes motora mehānismiem un sistēmām, "zirneklis" ķermeni veido pats iekšdedzes motors kā centrālā tēma. Izlasot tekstu, studenti mēģina atcerēties, kādus mehānismus un sistēmas šis motors ietver un pieraksta tos, veidojot "zirneklis" kājas. Jo vairāk kāju "zirneklim", jo uzmanīgāk students lasījis tekstu un labāk to sapratis. "Zirneklis" kājas var "stiprināt", pierakstot katras sistēmas un mehānisma galvenās un nozīmīgākās sastāvdaļas.



Darbības mērķis - dot iespēju studentiem pārbaudīt, cik pareizi viņi uztvēruši galveno tekstā un kā sapratuši doto tekstu.

3. Katrs students saņem divas lapas. Uz vienas no tām uzrakstīti īsi teksti, uz otras šo tekstu virsraksti. Studentiem jāatrod, kurš virsraksts katram tekstam piemērots.

Šo darbību var variēt, lūdzot studentus pārveidot virsrakstu jautājumā. Piemēram, virsrakstu "Augsne un lauksaimniecības traktoru tipi" var pārveidot jautājumā - kādās augsnēs izmantojams katrs traktoru tips? Šādā vienkāršā veidā studentu uzmanība tiek pievērsta galvenajam, un viņi labāk iegaumē teksta saturu.

Darbības mērķis - pievērst uzmanību virsrakstam, kas orientē uz teksta galvenajām idejām un saturu.

4. Studenti saņem garu tekstu (4000-6000 rakstu zīmes). Viņiem jāizlasa pirmais un pēdējais teksta paragrāfs un ātri jāpārskata viss teksts, lai uztvertu ideju, par ko tekstā rakstīts. Pēc tam lūdzām studentus atbildēt uz sekojošiem jautājumiem:

1. Ko es jau zinu par šo tēmu?
2. Kādas ir galvenās idejas, kas aprakstītas tekstā?
3. Ko jaunu es iemācišos, izlasīdams šo tekstu?

Darbības mērķis - piesaistīt studentu uzmanību galvenajām idejām tekstā, padarīt teksta saturu viņiem personīgi nozīmīgāku un saistīt jau zināmo ar tām zināšanām, ko studenti apgūs, tekstu lasot.

Līdzīgā veidā palīdzējām studentiem apgūt pārējās nepieciešamās izziņas darbības prasmes, lai viņi varētu aktīvi iesaistīties patstāvīgā studiju procesā.

4. jautājums - kāds mērķis man būs studijās, kādas konkrētas zināšanas un prasmes vēlos iegūt?

Arī atbildes uz šiem jautājumiem studentiem radīja daudz grūtību. Kā konstatējam aptaujā, 110 studenti (44%) no 250 aptaujātajiem mācās, neapzinoties priekšmeta apgūšanas mērķi. Mēs uzskatām, ka to ietekmējusi izglītības iegūšana autoritārajā izglītības sistēmā, kur studentu vietā visu lēma docētāji un izglītības orgāni, tāpēc studentiem nebija jānodarbojas ar izziņas darbības mērķu izvirzīšanu vai jānolemj, kādas zināšanas un prasmes viņi vēlētos iegūt. Iespējams, ka studenti pat apzinās savas izziņas darbības mērķi, bet viņiem nav bijusi vajadzība par to domāt un viņi to neprot formulēt un paskaidrot.

Šeit atkal sastopamies ar pretrunu - šāds studiju process nevar nodrošināt patstāvīgu jauno speciālistu sagatavošanu, bet tieši tādi speciālisti nepieciešami.

Tradicionālais studiju process rada studentu pasivitāti kā intelektuālajā, tā profesionālajā jomā un nepareizu motivāciju. Lai palīdzētu studentiem izprast un apzināties savas izziņas darbības mērķi, veicām pārrunas studentu grupās. Šo pārrunu mērķis - palīdzēt studentiem izprast, kādi konkrēti mērķi varētu būt sasniedzami katram individuālam studentam un visai grupai kopumā katrā nodarbībā, semestrī, mācību gadā un visā studiju procesa laikā.

Sekmīgai studentu patstāvīgās izziņas darbības organizēšanai pievērsām uzmanību sekojošiem jautājumiem:

- kā kopīgi ar studentiem noteikt mērķus atbilstoši katra studenta vajadzībām, interesēm un spējām,
- kā palīdzēt visiem studentiem aktīvi iesaistīties uzdevumu un problēmu risināšanā un izziņas darbībās atbilstoši izvirzītajiem mērķiem,
- kā racionāli izmantot visus auditorijā un ārpus tās pieejamos līdzekļus, lai sekmētu efektīvu studentu patstāvīgo izziņas darbību.

Visi šie jautājumi ir savstarpēji cieši saistīti, jo uzdevumiem un izziņas darbībām jāatbilst izvirzītajiem mērķiem un pieejamajiem līdzekļiem, kas nepieciešami to sasniegšanai. Uzdevumi un izziņas darbības parāda, ko students dara auditorijā, mērķi nosaka uzdevumu un izziņas darbību nolūku - kāpēc esam izvēlējušies tieši šos uzdevumus un darbības, bet ne citas.

Eksperimenta rezultātā secinājām, ka svarīgs noteikums studentu patstāvīgai izziņas darbībai ir plānoto uzdevumu un izziņas darbību veida izpratne un interese par šiem uzdevumiem un darbībām. Tikpat nozīmīga ir uzdevumu un izmantoto līdzekļu atbilstība studentu prasmēm. Ja uzdevumi un izziņas darbības, kurās students iesaistās, neatbilst viņa prasmēm un viņš tās neizprot, rodas grūtības studiju procesā. Ja students risina mācību uzdevumus un veic izziņas darbības tikai tāpēc, ka docētājs to prasa, students pierod trenēt savu intelektu veidā, kas neatbilst viņa patiesajām interesēm un izziņas vajadzībām. Zināšanu apguves process zaudē atklājuma prieku un kļūst studentam par apgrūtinošu neinteresantas un personīgi nenozīmīgas informācijas iegaumēšanu.

Uzskatām, ka liela nozīme ir atgriezeniskajai saitei starp docētāju un studentiem katrā nodarbībā, lai redzētu, cik efektīvi katrs students strādā un kā tiek apmierinātas viņu vajadzības. Pēc nodarbībām lūdzām studentus atbildēt uz jautājumiem, lai konstatētu, vai studentiem nodarbība bijusi interesanta un nepieciešama. Ne vienmēr atbildes bija pozitīvas.

Aptauju atkārtojām visu mācību gadu reizi mēnesī. Centāmies ar studentiem pārrunāt un izanalizēt viņu argumentus un pretenzijas, lai uzlabotu izziņas procesa organizāciju. Šāda aptauju izmantošana deva iespēju uzzināt studentu domas par mūsu plānotajiem mērķiem un mācību uzdevumiem. Studenti varēja arī vērtēt docētāja piedāvātos līdzekļus mērķu sasniegšanai un ierosināt savus. Konstatējām, ka studentiem vissaiostošākā ir sarunu valodas apguve, bet speciālās literatūras apguvi viņi arī uzskata par nozīmīgu.

Līdz šim laikam nebijām veltījuši pietiekuši daudz uzmanības un laika, lai apspriestu ar studentiem izziņas darbības mērķus un līdzekļus to sasniegšanai un lai noskaidrotu, kā tie saistās ar studentu vajadzībām un interesēm. Vēlams pārrunāt un izanalizēt ar studentiem mācību kursa saturu un veidus, kā to apgūt.

5. Kā vēlos, lai novērtē manu izziņas darbību un tās rezultātus? Kādi varētu būt manu veiksmju un neveiksmju cēloņi?

Studentu darba novērtēšanas dominējošais modelis augstākajā izglītībā līdz šim bija autoritārais, vienpusējais, kad docētāji nolemj, kas studentiem jāmacās, sastāda mācību programmas, nosaka vērtēšanas kritērijus un pēc

tiem novērtē gala produktu. Studenti nemaz nepiedalījās savu izziņas darbības mērķu noteikšanā un sava darba novērtēšanas procesā. Students atradās objekta pozīcijā visā studiju procesa laikā.

Mēs saskatījām pretrunu starp studentu prasmēm veikt iepriekš minētās darbības un reālo stāvokli studiju procesā, kad studenti šajās darbībās netiek iesaistīti.

Kā parādīja konstatējošā eksperimenta dati, no 250 aptaujātajiem studentiem tikai 21 (8%) students prot patstāvīgi novērtēt izziņas procesu un tā rezultātu. 127 students (51%) vērtēšanā nepiedalās un to darīt arī neprot (skat. 3. pielikumu).

Mēģinājām kopīgi ar studentiem apspriest kritērijus, ko izmantot viņu darba novērtēšanai, izanalizēt un izskaidrot tos. Aicinājām studentus izteikt argumentus par un pret katru no tiem, ierosināt citus priekšlikumus vai labojumus.

Tātad, mēģinot šo pretrunu risināt mūsu eksperimentā, radās grūtības, jo ne visiem studentiem ir attīstīta patstāvīga domāšana, lai varētu patstāvīgi novērtēt savu izziņas procesu un tā rezultātu - jaunās zināšanas un prasmes.

Otrajā eksperimenta posmā, kad studentiem jau bija noteiktā pakāpē attīstītas prasmes vērtēt savu darbību un tās rezultātu, lūdzām studentus pašus izstrādāt kritēriju sarakstu, pēc kuriem novērtēt un pašnovērtēt viņu izziņas darbību un tās rezultātus.

Pirmajā eksperimenta posmā kritēriju sarakstu izstrādāja docētājs, otrajā - studenti paši. Studenti apsprieda savus izstrādātos kritērijus, pēc tam salīdzināja tos ar docētāja kritērijiem un kopīgā diskusijā nolēma izvēlēties vienu kopīgu kritēriju kompleksu.

Viena no problēmām šajā procesā bija tāda, ka dažreiz studenti stūrgalvīgi centās aizstāvēt kritērijus, kādi mums likās nepieņemami. Piemēram, puse no 72 studentiem ierosināja izmantot novērtēšanā tādu kritēriju kā leksikas apguvi, nepievēršot uzmanību gramatikas kļūdām. 18 studenti ieteica vērtēt tikai viņu projekta darba noformējuma kvalitāti. Vērtējot patstāvīgo semestra darbu, 4 studenti uzskatīja, ka, atbildot to, viņiem nepieciešams iepriekš veiktais tulkojums. Vērtēt viņi ieteica šī tulkojuma kvalitāti. Bieži studentiem tekstu iztulkot palīdz biedri, tāpēc šī tulkojuma

vērtējumu nevaram izmantot par vienīgo kritēriju, vērtējot studenta darbu. 8 studenti gribēja, lai viņu darbu vērtē pēc tā, cik labi viņi apmeklējuši nodarbības. Ja kavējumu nav, tad studentam jāieraksta ieskaite semestra beigās. 2 studenti, kuri parasti strādā aktīvi, nepiekrita šiem studentiem, jo uzskatīja, ka nozīmīgs kritērijs vērtēšanā ir studenta aktivitāte nodarbībās. Divi citi studenti ierosināja vērtēt viņu projekta darbu, vērtējot pareizrakstības kļūdas, nevis saturu. Mēs šo problēmu mēģinājām atrisināt divos veidos.

Pirmajā variantā centāmies studentus pārliecināt ar dažādiem argumentiem, ka viņu izvēlētie kritēriji ir neracionāli un neobjektīvi. Otrajā variantā uzaicinājām studentus izmantot viņu izstrādātos kritērijus sava darba novērtēšanai, lai viņiem būtu iespēja pārliecināties praksē, vai viņi patiešām tic šo kritēriju efektivitātei un grib tos lietot turpmākajā darbā. Šinī gadījumā docētājs un studenti izmantoja atšķirīgus kritērijus studentu patstāvīgās darbības novērtēšanai.

Mūsaprāt, tā ir vislabākā un efektīvākā stratēģija, kā pārliecināt studentus, kas arī pierādījās eksperimentā. Tas bija mazliet riskanti, bet vienlaicīgi interesanti.

Mēs uzskatām, ka studentu iesaistīšana kritēriju izstrādāšanā studentu darba novērtēšanai sekmē viņu patstāvības attīstību. Pirmkārt, studenti personīgi iesaistās un ieņem aktīvu pozīciju studiju procesā, otrkārt, salīdzinot savu versiju ar docētāja izstrādāto, studenti apgūst un attīsta prasmes analizēt, spriest, argumentēt un aizstāvēt savus uzskatus.

Sadarbības novērtējumā iekļāvām ne tikai docētāju vērtējumu un studentu pašnovērtējumu, bet arī dažāda veida biedru vērtējumu. Pirms nodarbības beigām katrs students novērtēja savu un sava biedra darbu. Pēc tam šie vērtējumi tika kopīgi salīdzināti ar docētāja vērtējumu, izteikti argumenti par un pret un diskusijā pieņemts kopīgs katra studenta izziņas darbības novērtējums. Biedru novērtējums nepieciešams, lai katrs students varētu uzzināt biedru domas par sevi, salīdzināt un objektivāk veikt savu pašnovērtējumu.

Autoritārās kontroles un vērtēšanas rezultātā studenti kļūst pasīvi un mācās, tikai ārējas ietekmes virzīti, bet nav personīgi ieinteresēti apgūt priekšmeta saturu, neizjūt izziņas un atklāsmes prieku, novērtējuma un

pašnovērtējuma adekvātumu, kas ir stimuls turpmākajam darbam. Ārēji motivēta izziņas darbība neatbilst studentu interesēm un vajadzībām.

Vienpusējās kontroles metodes nav arī drošas, jo vērtējums ir subjektīvs, atkarīgs no docētāja personības īpatnībām. Sadarbības vērtējumā, studentiem pašiem piedaloties vērtēšanas procesā, novērtējums ir daudz objektīvāks.

Mēs pārliecinājamies, ka eksperimenta pirmajā posmā studenti neprata objektīvi vērtēt savu patstāvīgās izziņas procesu un tā rezultātu. Bija nepieciešama pakāpeniska pāreja no autoritārās kontroles uz sadarbības kontroli.

J.Herons ir izstrādājis un piedāvā septiņus modeļus, kas parāda, kā iespējams pieņemt lēmumus studiju procesā, ievērojot galvenās studiju procesa daļas -mērķus,programmu,pārbaudi un novērtējumu [41, 63. lpp.]. Modeļi redzami 2.1. tabulā.

2.1.tabula

Lēmumu pieņemšanas iespējas studiju procesa organizācijā

1.	Visu lemj docētāji		
2.	Daļu lemj docētāji	Daļu lemj docētāji kopā ar studentiem	
3.	Daļu lemj docētāji	Daļu lemj docētāji kopā ar studentiem	Daļu lemj studenti
4.	Daļu lemj docētāji		Daļu lemj studenti
5.		Daļu lemj docētāji kopā ar studentiem	Daļu lemj studenti
6.		Visu lemj docētāji kopā ar studentiem	
7.			Visu lemj studenti

Tabulas kreisā puse atspoguļo docētāju lēmumu pieņemšanu, labā puse - studentu iespējas pieņemt lēmumus studiju procesa organizēšanā.

1. modelis parāda tradicionālu vienpusējo kontroli. 7. modelis ir nereāls, jo tas vispār izslēdz docētāju klātbūtni studiju procesā. Arī 6. modelis ir absurds, jo, visu apspriežot kopā ar studentiem, arī šinī gadījumā docētāji zaudē savas lomas nozīmi. Visoptimālākais ir 3. modelis, jo tas dod iespēju izmantot visdažādākos variantus docētāju un studentu sadarbībai studiju procesa organizācijā. Šāds sadarbības process rada pilnīgi jaunu emocionālu klimatu studentu grupā.

Eksperimentā izmantojām J.Herona izstrādāto 3. modeli sadarbības vērtēšanā.

Lai piedalītos sadarbības vērtēšanas procesā, studentiem nepieciešams apgūt noteiktas prasmes un iemaņas - novērtēt, kādā līmenī ir studenta zināšanas, prasmes un iemaņas, sākot veikt izziņas uzdevumu vai risinot problēmu, novērtēt procesu un rezultātu - arī to, kāds ir bijis progress šajā procesā. Studentam jāiegūst nepieciešamā informācija, uz kuru pamatojoties vērtēt savu darbību. Lai objektīvi novērtētu, cik labi šī darbība veikta, studentam jābūt spējīgam atsaukties uz kritiku, bet vissvarīgāk - būt paškritiskam. Svarīgi ir arī gūt apmierinājumu par savu paveikto darbu. Kā jau minējām iepriekš, prieks par panākumiem ir stimuls turpmākai darbībai.

Lai sagatavotu studentus uzņemties atbildību par savu izziņas darbību, liela nozīme ir pašnovērtēšanas prasmju izkopšanai [41, 186. lpp.].

Pašnovērtēšanas un biedru vērtēšanas modeļa izmantošana studiju procesā palīdz studentiem arī sagatavoties profesionālajai darbībai pēc augstākās izglītības iegūšanas, jo studenti praktizējas izmantot objektīvus kritērijus un novērtēt kā savas darbības procesu, tā rezultātu. Eksperimentā galveno vērību pievērsām tieši procesa novērtēšanai, jo tas studentiem veicās grūtāk, nekā novērtēt darba produktu.

J.Herons izdala četrus posmus novērtēšanas procesā [41, 66. lpp.]:

- lēmums, ko vērtēt - procesu, produktu vai abus kopā,
- kritēriju izvēle, kurus paredzēts izmantot vērtēšanai, - lēmums, kā šos kritērijus lietot - ieskaitīt vai neieskaitīt, vērtēt ar atzīmēm, vērtēt pēc atsevišķiem kritērijiem vai kopumā un tā tālāk,
- pats vērtēšanas process - kritēriju lietošana un rezultāta iegūšana.

Visgrūtāk mums veicās trešajā posmā, jo vienpusējās vērtēšanas rezultātā studenti nav iemācījušies izmantot kritērijus savas darbības vērtēšanai. Tāpēc izmantojām sadarbības vērtējumu kā starpposmu pārejai no vienpusējā docētāju vērtējuma modeļa uz grupas biedru un studentu pašnovērtējuma modeļa ieviešanu. Sadarbības vērtējumā studentam ir iespēja vērtēt sevi pēc kritērijiem, kas saskaņoti ar docētāju. Docētājs vērtē studentu pēc šiem pašiem kritērijiem, pēc tam kopīgi tiek apspriests rezultāts un pieņemts galīgais lēmums. Konsultējoties ar docētājiem par sava

pašnovērtējuma objektivitāti un pareizību, studenti apgūst pašnovērtēšanas prasmes un attīsta tās, kā arī labāk iepazīt sevi kā personību. Tāpēc mēs uzskatām, ka pašnovērtēšanas darbībai ir milzīga izglītojoša un audzinoša nozīme.

Atšķirībā no agrākās vienpusējās vērtēšanas, kad novērtēja tikai to, ko students ir iemācījies, sadarbības vērtējuma mērķis ir novērtēt, kā students strādā visā studiju procesa laikā.

Zviedru pedagoģe K.Taube un britu pedagogi B.Breisgerdls (B.Bracegirdle), P.Berns (P.Barnes), J.Outs (J.Oates), J.Čepmens (J.Chapman), W.Benders (W.Bender), P.Birns (P.Byrne) [72, 13, 8, 10, 20] un daudz citu uzskata, ka sekmes darbā ir cieši saistītas ar studentu priekšstatu par sevi, ticību sev un saviem spēkiem.

K.Taube definē priekšstatu par sevi kā attieksmju kopumu pret sevi vai mūsu uztveri par sevi, kas ietver mūsu attieksmes, jūtas un zināšanas par mūsu spējām, prasmēm, izskatu un sociālo adaptāciju [72, 9. lpp.]. Priekšstata par sevi vērtējošā daļa ir pašnovērtējums [72, 10. lpp.].

Students, kas baidās, negūs labas sekmes mācībās. Neveiksmes visbiežāk saistās ar zemu pašnovērtējumu, sekmes - ar augstu [73, 72, 20. lpp.]. Jāatceras, ka ne tikai prasmes nosaka sekmes, otrs nozīmīgs faktors ir personības stratēģiju un darbību pareiza izvēle un to aktīva lietošana.

Viens no eksperimenta uzdevumiem bija noteikt, kādi motīvi rosina studentus aktīvi izmantot savas prasmes, kāda nozīme šeit ir priekšstatam par sevi. Konstatējām, ka pašnovērtējumu ietekmē tas, cik personīgi nozīmīgs konkrētais jautājums ir studentam, kā citas viņam nozīmīgas autoritātes, piemēram, docētāji un biedri, to vērtē. Svarīgs ir arī studentu ideālais priekšstats par sevi, paškontroles objektivitāte, kā students uztver savus panākumus un kā tos salīdzina ar biedru sekmēm.

Studentu aptaujas organizēšanā pamatojāmies uz amerikāņu psihologa C.Rodžersa fenomenoloģisko pieeju šinī jautājumā. Saskaņā ar C.Rodžersa teoriju mēs visi uzvedamies atbilstoši mūsu priekšstatam par sevi [61]. Autors uzskata, ka personības darbību ietekmē tās priekšstats par sevi. Katra cilvēka uzvedība un darbība vērsta uz jau izveidojušos priekšstatu par sevi paaugstināšanu vai vismaz saglabāšanu. Saskaņā ar C.Rodžersa

fenomenoloģisko pieeju priekšstats par sevi ietekmē, kā mēs jūtamies, uzvedamies, un izskaidro visu, kas notiek ar mums.

Eksperiments pierādīja, ka studenti ar zemu pašnovērtējumu, risinot izziņas uzdevumus, veica to zemā līmenī, saglabājot zināmu konsekvenci starp pašnovērtējumu un savas izziņas darbības kvalitāti. Turpretī studenti, kuri sevi vērtē augstu, izziņas uzdevumus risināja sekmīgi un kvalitatīvi. Studenti, kam iepriekšējās nesekmīgās pieredzes rezultātā un no autoritatīvu personu - docētāju - spriedumiem ir izveidojies neadekvāts priekšstats par sevi, baidās, ka viņiem var atkal neveikties. Studenti, kam parasti veicas, ir pārliecināti par savām spējām un no neveiksmēm nebaidās.

Eksperimentā piedalījās 4 studenti, kuri beiguši Liepājas vidusskolas, 5 Jelgavas vidusskolu absolventi, 6 studenti no Rīgas vidusskolām un 1 students, kurš beidzis Siguldas vidusskolu. Kā jau minējām iepriekš, šo skolu beigušajiem studentiem parasti ir labas zināšanas svešvalodā. Visi 16 studenti sevi vērtēja augsti un bija pārliecināti, ka viņi gūs panākumus izziņas darbībā. Rezultātā viņi izvēlējās efektīvus līdzekļus un sasniedza savas izziņas darbības mērķi. Viņu darbs bija kvalitatīvs un sekmīgs.

Eksperimentā piedalījās arī 5 studenti, kuri beiguši dažādas arodvidusskolas. Viņu zināšanas svešvalodā bija salīdzinoši vājas. Šiem studentiem bija izveidojies neadekvāts priekšstats par sevi, kas viņiem traucēja aktīvi iesaistīties izziņas darbībā un veikt to efektīvi.

Studenti ar atšķirīgiem priekšstatiem par sevi dažādi reaģē uz izziņas uzdevumu risināšanas iespējām un izmanto atšķirīgas darbības to risināšanā. Rezultātā studentu priekšstats par sevi ietekmē viņu sekmes un panākumus. Ietekme izpaužas studentu uzmanības nekoncentrēšanā uz izziņas darbību, neefektīvā līdzekļu izvēlē un izmantošanā mērķa sasniegšanai. Samazinās arī studentu izturība, lai koncentrētos un pieliktu pūles sekmīgai izziņas darbības veikšanai, jo studenti būs noraizējušies par savām izjūtām. Šī ietekme izpaužas arī nespējā efektīvi plānot, organizēt un strukturēt savu darbību, salīdzinot ar sekmīgajiem studentiem.

Secinājām, ka studentu prasme izvēlēties līdzekļus un tos aktīvi pielietot mērķa sasniegšanai izziņas darbībā ir nozīmīgs faktors, kas ietekmē studentu priekšstatu par sevi. Un otrādi - priekšstats par sevi ietekmē studentu izziņas

darbības efektivitāti. Šī savstarpējā sakarība ievērojama, organizējot studentu patstāvīgo izziņas darbību, sevišķi neveiksmīgajiem studentiem. Neadekvāta priekšstata par savām spējām ietekmi uz studentu izziņas darbības kvalitāti var mazināt ar pareizu līdzekļu izvēli un lietošanu izziņas darbībā mērķa sasniegšanai. Docētājiem vajadzētu palīdzēt studentiem apgūt šo prasmi.

Efektīvu mācīšanos raksturo studenta aktīva savas izziņas darbības plānošana, kontrolēšana un novērtēšana [40, 72, 1. lpp.]. Šīs prasmes ir ļoti nozīmīgas. Bet, lai students spētu tās efektīvi izmantot, nepieciešams, lai to nekavētu bailes no neveiksmes vai savu spēju zems pašnovērtējums.

Priekšnoteikums aktīvai patstāvīgai studentu izziņas darbībai ir pozitīva koncepcija par savām spējām. Savukārt, neveiksmes studiju procesā nenovēršami ietekmē studentu pašapziņu un priekšstatu par savām spējām.

Konstatējām, ka izziņas darbība un priekšstats par sevi ir cieši saistīti un viens otru ietekmē. Ja kāds students nespēj mācīties pietiekoši sekmīgi, salīdzinot ar biedriem, parasti tā iemeslu saskata ierobežotā atmiņas spējā vai mazāk attīstītā intelektā. Šos faktorus nevar uzskatīt par vienīgajiem determinantiem studentu akadēmiskajās grūtībās. Tikpat nozīmīgi faktori ir arī studentu griba izziņas darbībā, motivācija un satraukuma izjūta, ja students nav pārliecināts par savām spējām un baidās no neveiksmes. Arī šie faktori parādās, ja nav atbilstošas studentu un docētāju prasības un mērķi.

Docētāju nepareizas stratēģijas rezultātā studentiem šie negatīvie faktori var izraisīt daudz problēmu. Ja students nespēj piedalīties mācību nodarbībā tikpat sekmīgi kā pārējie grupas biedri, ja viņš nevar kontrolēt situāciju, sekas būs satraukums, neveiksmes un mazvērtības izjūta. Šāds neadekvāts priekšstats par sevi noved pie izvairīšanās no izziņas darbības, jo tā asociējas ar neveiksmēm un nepatīkamām izjūtām. Tomēr vienīgais veids, kā kļūt par sekmīgu studentu, ir aktīva iesaistišanās izziņas darbībā, bet izvairīšanās no tās kavē prasmju un iemaņu turpmāko attīstību.

Zems pašnovērtējums var darboties kā barjera un students neuztver informāciju mācību nodarbībā, jo būs nodarbināts ar problēmām, kā pārvarēt satraukumu, lai vēl vairāk nepazeminātos viņa priekšstats par sevi. Tas rada stereotipu domāšanas un darbības veidu. Bailes no jaunas neveiksmes noved pie nesekmīgu stratēģiju lietošanas [72, 3. lpp.]. Šādi noskaņoti studenti nav

spējīgi pareizi novērtēt uzdevuma prasības, izvēlēties un pielietot optimālus līdzekļus mērķa sasniegšanai. Katra jauna izziņas procesa situācija tiem ir drauds jaunām neveiksmēm.

Eksperimenta gaitā novērojām, ka studentiem, kuri ir mazāk sekmīgi mācībās, ir grūtības ilgstoši un intensīvi strādāt pie uzdevuma, ja tas prasa piepūli. Ja nav iespējams izvairīties no uzdevuma risināšanas, studenti cenšas izvairīties no lielu pūļu pielikšanas, jo - ja mēs tā īsti necenšamies, nevar būt īstas neveiksmes vai priekšstata par sevi pazemināšanās. Toties īsta cenšanās, kas rezultējas neveiksmē, vēl postošāk iedarbojas uz priekšstatu par sevi. Tā students kļūst pasīvs, jo pasivitāte un izvairīšanās no izziņas procesa situācijas ir veidi, kā aizsargāt priekšstatu par sevi.

Studentam jābūt koncentrētam un uzmanīgam, lai gūtu sekmes. Tā kā katrs cilvēks cenšas izvairīties no neadekvāta priekšstata par sevi, tad neveiksmīgie studenti cenšas izvairīties no sarežģītām izziņas procesa situācijām, kas var realizēties diskomfortā.

Varam izdalīt veselu neveiksmju ciklu: neveiksmes rezultātā rodas apjukums un satraukums, students pielieto nepareizu stratēģiju, kļūdās, seko jauna neizdošanās, bezpalīdzība, zems pašnovērtējums, izvairīšanās no izziņas darbības un rezultātā vairāk neveiksmju. Tas veido negatīvu priekšstatu studentiem par studiju procesu vispār.

Ja students netic savām spējām, viņš ir pasīvs, nespēj izvēlēties un pielietot piemērotus līdzekļus un sasniegt izziņas darbības mērķi, kas vēl vairāk pazemina pašnovērtējumu.

Palīdzēt šādiem studentiem var, izskaidrojot un iesaistot viņus dažādās izziņas darbībās, tā attīstot tiem pozitīvu un optimistisku attieksmi pret studiju procesu un vēlmi risināt jaunas, līdz šim neiepazītas problēmas izziņas procesā.

Mums jācenšas studentus iedrošināt. Lai to panāktu, ir svarīgi katram studentam dot iespēju izjust veiksmi. Tādēļ nepieciešama saskaņa starp uzdevumiem un mācību darbībām un katra studenta interesēm un prasmēm. Mums jāievēro studentu individuālās atšķirības, sevišķi viņu iepriekšējā pieredze, kas var būt stipri atšķirīga. Viens no eksperimenta uzdevumiem bija atrast katrā studentā, lai cik slikti viņam veiktos mācībās, kaut ko labu, uz kā

balstīties, lai palielinātu viņa darba spējas un interesi par mācībām. Uzskatot katru studentu par personību, mums jāņem vērā viņa attieksme pret dažādiem izziņas uzdevumu veidiem. Novērojām, ka daži studenti, vadoties no savas agrākās negatīvās pieredzes, sevi uzskata par neveiksminiekiem, citi neuzticas docētājam un nesaredz viņā cilvēku, kurš grib palīdzēt pārvarēt grūtības un gūt sekmes mācībās.

Secinājums no iepriekš teiktā ir sekojošs: mums jācenšas pēc iespējas labāk iepazīt katru mūsu studentu, lai varētu viņam palīdzēt.

Analogas izglītības problēmas interesē britu pedagogus. Pašlaik Lielbritānijas pedagogi risina trīs galvenās problēmas, kas saistītas ar studiju procesa organizāciju:

- kā padarīt studentus aktīvākus,
- kā padarīt studiju procesu interesantāku,
- kā visefektīvāk apmierināt studentu vajadzības šajā procesā.

Britu pedagoģijā ļoti populāras ir humānistiskas attiecības ar studentiem. Savā darbā pedagogi plaši izmanto projektu metodi, kura efektīvi sekmē studentu un skolēnu patstāvības attīstību. Anglijas skolās un augstskolās vērojām, ka nodarbības ir dinamiskas. Skolēniem un studentiem ļauj staigāt pa auditoriju, izkustēties. Docētāji un skolotāji uzskata, ka cilvēks, sēžot nekustēdamies ilgāk par 30 minūtēm, nav spējīgs produktīvi uztvert mācību materiālu. Vērtēšanas procesā tiek izceltas studentu prasmes un panākumi. Plaši tiek praktizēta sadarbība ne vien studentu un docētāju, bet arī pašu studentu starpā. Studentiem jāmacās citam no cita - jāmacās pašam un jādalās savās zināšanās un pieredzē ar biedriem. Britu pedagogi uzskata, ka elastīgi jāizmanto laiks un telpa studiju procesa organizācijā. Viņi uzskata, ka sacensība studentu starpā nav vēlama, bet sekmējama aktīva sadarbība.

Šis atziņas gūtas Lielbritānijā novērojumu rezultātā un personīgā diskusijā ar P.Jūstasu (P.Eustace), galveno Šefildas Svešvalodu apguves centra konsultantu, un viņa dzīves biedri P.Jūstasu, kura arī ir pedagogs Anglijas augstskolā [31].

Tikpat nozīmīga kā studenta pozīcijas izmaiņa pārejā uz patstāvīgu izziņas darbību ir docētāja loma un pozīcija šai procesā.

Mēs pierādījām, ka studentiem, strādājot mijiedarbībā ar docētāju, daļēji palīdzot izvēlēties mācību darbības un uzdevumus, darbs noris sekmīgāk un ir labākas savstarpējās attiecības.

Izmainot studiju procesa organizāciju, studenti un docētāji iesaistījās jaunos instruēšanas un izziņas darbības veidos. Abām pusēm tas bija jādara pakāpeniski un jāiemācās realizēt savu izmainīto lomu. Nepietiek tikai apgūt dažas jaunas tehniskas prasmes, bet jāizmaina attieksme pret savām darbībām. Studentiem jāapgūst zināma pieredze strādāt patstāvīgi, docētājiem - vadīt šo darbu. Tā kā nav viegli izmainīt attieksmi, bet daudz vieglāk ir ieviest jaunas prasības, izmaiņām jānotiek pakāpeniski.

Docētāja nozīme šajā pārejas periodā un arī studentu patstāvīgā izziņas darbībā nemazinās, mainās tikai viņa loma. Docētājs ir studentu padomdevējs un palīgs.

Pārliecinājāmies, ka studentu darbs ir veiksmīgāks, ja viņiem ir drošības izjūta, ja viņi ir pārliecināti, ka tiem palīdzēs, ja radīsies grūtības.

Eksperimenta gaitā nācām pie atziņas, ka docētāja galvenā problēma ir pareizi izvērtēt situāciju, lai nolemtu, cik un kad studentam nepieciešams palīdzēt un ko studenti spēj veikt paši saviem spēkiem atkarībā no gatavības patstāvīgai izziņas darbībai. Šo atziņu apstiprina arī britu pedagogs D.Bouds [11, 25. lpp.].

Sociālā psiholoģija izdala demokrātisko, autoritāro un liberālo vadības stilu. Daudz autoru: M.Kazakina, A.Špona, I.Plotnieks, Ā.Karpova u.c. atklāj sadarbības metodiku. Pedagoģs šajā metodikā pilda padomdevēja un konsultanta lomu, sekmējot studenta personības attīstību un bagātinot studentu pieredzi organizēt savu patstāvīgo izziņas darbību. Šādu funkciju realizāciju ietekmē docētāju un studentu savstarpējās attiecības.

Mēs pierādījām, ka studentu patstāvība studiju procesā visefektīvāk veidojas, ja docētājs un studenti ieņem līdztiesīgas sadarbības pozīcijas, kuru pamatā ir docētāja prasmīgi organizēta studentu gatavība patstāvīgai izziņas darbībai. Tāpēc docētājam nepieciešamas zināšanas un prasmes noteikt studentu patstāvības līmeni un virzīt studentu darbību uz šī līmeņa paaugstināšanu.

Britu pedagogs M.Kornvels [24, 198. lpp.] uzskata, ka patstāvīga izziņas darbība nav mācīšanās izolēti. Mēs piekrītam autora domām, ka tā ir studentu sadarbība ar docētāju un biedriem. Studentam docētājs nepieciešams kā ideju avots, padomdevējs grūtās situācijās un palīgs, lai studenti varētu patstāvīgi ar saviem līdzekļiem sasniegt izziņas darbības mērķi. Docētājs iedrošina studentus pārbaudīt dažādus risinājumu līdzekļus un paņēmienus, pirms studenti iemācās izvēlēties sev vispiemērotākos.

Tāpat docētājam, kurš agrāk bija eksperts un zināšanu devējs, jākļūst par konsultantu. Tā vietā, lai pārbaudītu, kā studenti apguvuši viņa pasniegto materiālu, docētājam jādod padoms studentu izziņas darbības problēmsituācijās studentu patstāvības veidošanās procesā, tāpat mainās docētāja instrukciju stils.

Šādiem padomiem un palīdzībai var būt izšķiroša nozīme. Lai sekmētu studentu patstāvību, docētājam nepieciešams atturēties no izvēles, plānu, lēmumu, spriedumu un vienpusējas kontroles un vērtēšanas veikšanas, bet dot iespēju studentiem to darīt pašiem. Tas ir grūti, jo esam pieraduši darīt visu iespējamo, lai paplašinātu studentu redzesloku un sekmētu viņu intelektuālo attīstību, sniedzot studentiem pēc iespējas daudz informācijas un veicot iepriekš minētās darbības viņu vietā, jo uzskatījām, ka studenti ir atkarīgi no mums, un mēs vienīgi esam pilnā mērā atbildīgi par studentu izglītošanu.

Kā jau minējām, nozīmīga loma ir attieksmei un jūtām pārejā uz patstāvīgu izziņas darbību. Neticība sev, nespēja konstruktīvi atsaukties uz kritiku, savu prasmju un darbības rezultātu neobjektīvs novērtējums ir faktori, kas dara studentus atkarīgus no docētājiem. Tāpēc mums jācenšas studentus saprast, iejusties viņu lomā un izturēties pret viņiem taktiski, respektējot viņu personību. Docētāja attieksme un izturēšanās ievērojami ietekmē studentu grupas noskaņojumu un emocionālo klimatu auditorijā.

Docētāja uzdevumos ietilpst arī palīdzība katram individuālam studentam un visai studentu grupai kopumā izprast izziņas darbības mērķus un izvēlēties tos, kuri studentiem ir personīgi nozīmīgi, lai sekmētu motivācijas sistēmas attīstību, kas nepieciešama patstāvīgās izziņas darbības organizācijai. Docētājam jāiesaka un jāpalīdz atrast visplašākos resursus mācībām.

Ja docētājam izdodas nostiprināt vienlīdzīgu sadarbības pozīciju, atmosfēra auditorijā sekmē studentu patstāvības attīstību izziņas darbībā. Mēs iesakām docētājam savus uzskatus un domas studentiem neuzspiest, bet vienkārši tās izteikt, lai studenti varētu ar tām rēķināties un izsvērt - pieņemt vai noraidīt.

C.Rodžers uzsver sadarbības lomu grupā ne tikai studentu starpā, bet arī ar docētāju. Viņš uzskata, ka nevis kādi speciāli darba paņēmieni vai mācību metodoloģija ir vissvarīgākais, bet gan docētāja attieksme pret studentiem, viņu uzskatiem, vajadzībām un vēlmēm, docētāja un studentu savstarpējās attiecības [61]. H.Kiršenbaums (H.Kirschenbaum) savā grāmatā "On Becoming Carl Rogers" citē šī autoru citātu: "Mēs esam pārorientējušies no metodes uz attiecībām kā galveno komponentu izglītības procesā" [47, 202. lpp.].

Jāatceras, ka studentu grupa ir kolektīvs, kurā studenti praktizējas kļūst par plnvērtīgiem sabiedrības locekļiem pēc augstākās izglītības iegūšanas, te veidojas iemaņas sociāliem kontaktiem, komunikabilitāte [44, 39. lpp.]. Tas var norisināties sekmīgi tikai tādā kolektīvā, kur valda pozitīvas mijattiecības un labvēlīga atmosfēra.

Analizējot studentu patstāvības līmeņus izziņas darbībā un izmantojot visdažādākos līdzekļus šī līmeņa paaugstināšanai, varam secināt, ka tradicionālās izziņas darbības metodes tiek izmainītas visvairāk, ja studentiem pašiem ir iespēja izvēlēties savas izziņas darbības mērķi, līdzekļus šī mērķa sasniegšanai un pašnovērtēt izziņas procesu un tā rezultātu. Svarīgi ir novērtēt ne tikai produktu - faktiskās jaunās zināšanas un prasmes, bet arī procesu - kā students šīs zināšanas un prasmes apguvis.

Studentu patstāvīgās izziņas darbības modeļa realizācijas rezultātā ieguvām šādus datus par eksperimentālo grupu studentu patstāvības līmeni. (Skat. 5. pielikumu, 2.4. attēlu.).

1. Eksperimenta sākumā 1989.g. tikai 10 no 72 studentiem (14%) apzinājās priekšmeta apgūšanas mērķi. Pārrunu par mērķa būtību un nepieciešamību un kopīgas darbības mērķa noteikšanā atbilstoši studentu vajadzībām un interesēm rezultātā 36 studenti (50%) eksperimenta beigās

priekšmeta apgūšanas mērķi apzinās. Tikai 4 studentu (6%) atbildes bija negatīvas. 36 studenti (44%) priekšmeta apgūšanas mērķi apzinās daļēji.

2. Galvenā izziņas darbības problēma - izvēlēties līdzekļus, ar kuru palīdzību veikt darbību, lai sasniegtu mērķi, mūsaprāt, tika atrisināta sekmīgi. Izmantojot studentu izziņas procesā visdažādākos līdzekļus un veicot atbilstošas darbības, kā arī apgūstot izziņas darbības prasmes, studenti iemācījās izvēlēties sev vispiemērotāko un efektīvāko līdzekļu kopu izziņas darbības realizācijai un mērķa sasniegšanai.

Eksperimenta sākumā tikai 2 (3%) eksperimentālo grupu studenti paši izvēlējās līdzekļus, eksperimenta beigās to prata darīt jau 44 studenti (61%). Tikai 2 studenti (3%) labprāt pieņem docētāja un biedru ieteiktos līdzekļus mācību nodarbības mērķa sasniegšanai, 26 studenti (36%) labprāt izvēlas no vairākiem ieteiktiem variantiem sev vispiemērotāko līdzekļu kopu. Šajā aspektā esam sasnieguši mērķi, ar kādu organizējam studentu izziņas darbību - studentu pāreju no pasīvas uz aktīvu pozīciju studiju procesā un viņu patstāvības attīstību.

3. Lielākā daļa eksperimentālo grupu studentu - 56 (78%) nepiedalījās sava darba vērtēšanā un to darīt arī neprata.

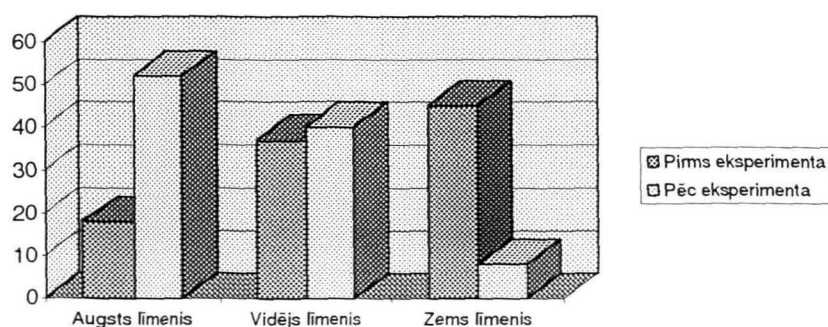
Mēs centāmies izmainīt novērtēšanas procesu, iesaistot studentus novērtēšanas kritēriju apspriešanā un to lietošanā viņu izziņas darbības vērtēšanai. Sadarbības vērtējuma - docētāju, biedru vērtējuma un studentu pašnovērtējuma rezultātā 24 studenti (34%) paši patstāvīgi spēj novērtēt savu izziņas procesu, iegūtās jaunās zināšanas un prasmes. 34 studenti (47%) šo vērtēšanu labprāt veic kopā ar docētāju un biedriem. Tomēr 14 studenti (19%) arī veidojošā eksperimenta beigās neprata objektīvi novērtēt savu darbu. Turpmākajā darbā centisimies tālāk izkopt studentu prasmes pašnovērtēt savu izziņas procesu un rezultātu, konsultējot viņus un turpinot iesaistīt pašnovērtēšanā.

4. Vērtējot studentu patstāvības limeni pēc kritērija - zināšanu un prasmju apguves produktivitāte - konstatējam, ka 22 studentiem (31%) šī īpašība ir attīstīta augstā līmenī. 47 studenti (65%) joprojām labprāt konsultējas ar docētāju vai biedriem par mācību uzdevumu risinājumu veidiem. Eksperimenta sākumā 30 studenti (42%) parasti izpildīja docētāju uzdotos

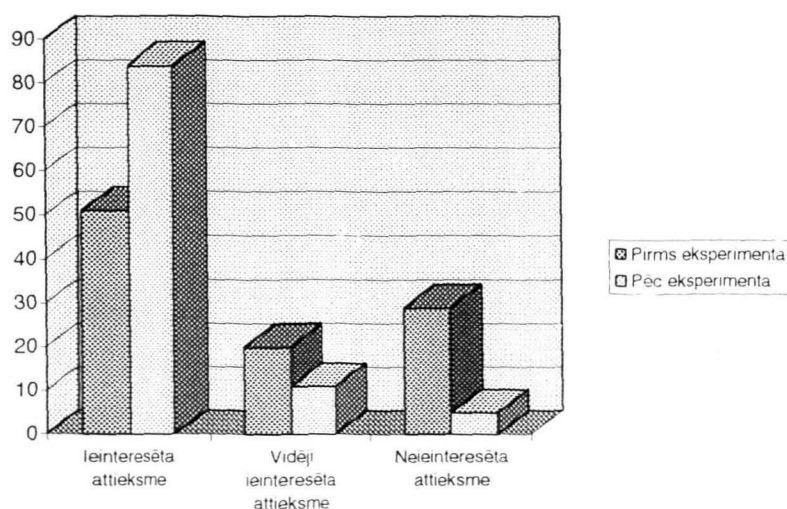
mācību uzdevumus pēc parauga, eksperimenta beigās šāda darbība raksturo tikai 3 studentus (4%).

5. Jautājums par iespējām izmantot zināšanas svešvalodā specialitātē un dzīvē tiek atbildēts atšķirīgi abās aptaujās. 1989. gadā izdarītajā aptaujā 33 studentiem (46%) nav izdevies izmantot šīs zināšanas. Aptaujā pēc veidojošā eksperimenta tādi ir tikai 10 studenti (14%). Tā kā arvien paplašinās sadarbības iespējas ar ārvalstīm, tas varam paredzēt, ka svešvalodas studentiem būs nepieciešamas arvien vairāk.

Ja salīdzinām stāvokli 1989. gadā, kad tika izdarīta pirmā aptauja, un pēc veidojošā eksperimenta, tad pēc studentu atbildēm varam konstatēt, ka viņi ir savas zināšanas svešvalodā praktiski izmantojuši. Tas paaugstina arī studentu vajadzību un interešu līmeni par šo mācību priekšmetu.



2.4. att. Studentu patstāvības līmeņu izmaiņas izziņas darbībā veidojošā eksperimenta rezultātā.



2.5. att. Studentu attieksmes izmaiņas pret svešvalodu veidojošā eksperimenta rezultātā.

6. Studentu iesaistišana mācību darba problēmsituāciju risināšanā eksperimenta laikā devusi labus rezultātus. 34 studenti (47%) bez grūtībām atrod risinājuma līdzekļus un var izvēlēties to optimālo variantu. Tikai 10 studenti (14%) slikti orientējas izziņas problēmsituācijās un to risināšanā. 28 studenti (39%) to veic ar docētāja palīdzību.

7. Pārbaudījām arī, kā saskan studentu izziņas procesa efektivitātes vērtējums ar docētāju un biedru vērtējumu. Pusei studentu - 36 (50%) šis vērtējums saskan, 28 studentiem (42%) daļēji saskan, bet 6 studentiem (8%) nesaskan ar docētāju un biedru vērtējumu.

8. Eksperimenta norises gaitā mums izdevās panākt, ka 58 studenti (81%) var sekmīgi apgūt zināšanas un prasmes, tikai skaidri apzinoties mērķi. 2 studenti (3%) palikuši iepriekšējā līmenī un mācās, neapzinoties mērķi.

9. Pārlicinājāmies, ka izziņas darbība noris sekmīgi, ja priekšmeta apgūvē saskan studentu darbības subjektīvo mērķu un sabiedriskās nozīmības izpratne - 48 studenti (67%). 20 studentiem (28%) vienmēr ir skaidri subjektīvie mērķi, bet tie ne vienmēr apzinās mācību priekšmeta apgūšanas sabiedrisko nozīmību. 4 studentiem (5%) priekšmeta apgūvē dažreiz nav skaidri ne subjektīvie mērķi, ne sabiedriskā nozīme.

10. Paradums plānveidīgi veikt visus darbus un pašnovērtēt paveikto veidojošā eksperimenta laikā izveidojās 50 studentiem (69%). 22 studenti savus darbus tikai dažreiz plāno un padarīto vērtē. Tādu studentu, kuri ar sava darba plānošanu un pašnovērtēšanu nenodarbojas, veidojošā eksperimenta beigās eksperimentālajās grupās nebija.

Studentu patstāvīgās izziņas darbības process, ko mēs konstruējam, lai paaugstinātu studentu patstāvības līmeni, nodrošināja iespējas visiem studentiem iesaistīties tajā. Tika nodrošināta arī izvēles brīvība visos izziņas darbības struktūrelementos. Mūsu eksperimentā izmantotais studentu patstāvības līmeņu modelis ļāva noteikt, kurā studiju procesa aspektā visvairāk nepieciešama pārveidošana.

Eksperimentālajās grupās izdarījām atkārtotu aptauju, lai uzzinātu, kā izmainījusies studentu attieksme pret svešvalodu kā mācību priekšmetu. Mūsaprāt, vislabāk šo attieksmi raksturo atbildes uz šādiem jautājumiem:

- ar kādu interesi jūs sākāt apgūt svešvalodu,
- vai svešvaloda jums nepieciešama nākamajā specialitātē,
- vai svešvaloda jums nepieciešama kā personībai (skat. 2. pielikumu).

Salīdzinot konstatējošā eksperimenta aptaujā iegūtos datus ar veidojošā eksperimenta beigās izdarītās aptaujas datiem, varam secināt, ka studentu attieksme pret svešvalodu ir izmainījusies (2.5. att.). Pirmajā aptaujā tikai 36 studentiem (50%) bija interese par svešvalodu un vajadzība to apgūt, 27 studentiem (37%) šādu interešu un vajadzību nebija. Otrajā aptaujā 67 studenti (93%) atbildēja, ka viņi ar lielu interesi apguvuši šo mācību priekšmetu un viņiem ir vajadzība pēc zināšanām svešvalodā. Tādu studentu, kuriem nebūtu interese par svešvalodu un vajadzība to apgūt, eksperimenta beigās nav (skat. 6. pielikumu).

Aptaujas datu matemātiskā apstrāde.

Lai noskaidrotu, vai pastāv sakarība starp studentu attieksmi pret svešvalodu kā mācību priekšmetu un izziņas darbības mērķu, līdzekļu un rezultātu atbilstību, apstrādājām veidojošā eksperimenta beigās izdarītajā aptaujā iegūtos datus, izmantojot Spirmena rangu korelācijas koeficientu:

$$r = 1 - \frac{6 \cdot \sum d^2}{n \cdot (n^2 - 1)}, \quad (2.1.)$$

kur n - apstrādāto anketu skaits;

$$d = d_1 - d_2$$

d_1 - studentu izziņas darbības mērķu, līdzekļu un rezultātu atbilstības vērtējuma rangs;

d_2 - studentu attieksmes pret svešvalodu vērtējuma rangs.

Studentu patstāvīguma vērtējums ietver studentu atbildes uz anketas rādītājiem 1.1. (skat.1. pielikumu), studentu attieksmes pret svešvalodu vērtējums ietver studentu atbildes uz anketas jautājumiem 3., 4., 5. (skat. 2. pielikumu).

Aprēķinu rezultātā ieguvām korelācijas koeficientu 0.52, kas liecina, ka pastāv relatīvi augsta korelācija starp abiem minētajiem lielumiem.

SECINĀJUMI

1. Pētījumā konstatējām, ka studiju sākumā studentiem ir nepieciešama docētāja palīdzība, lai pārietu no mācīšanās patstāvības uz studiju patstāvību kā atšķirīgu izziņas kvalitāti.

2. Pētījumi parādīja, ka studenti neprot izvirzīt un definēt savus izziņas darbības mērķus. Kopīgas diskusijas ar studentiem par to, kādi mērķi varētu būt katrā nodarbībā, semestrī, vai visā studiju laikā, palīdzēja studentiem apzināties savas izziņas darbības mērķus, tos izvirzīt un definēt.

3. Studiju procesā studentu mērķi priekšmeta apguvei nepārtraukti bagātinās, kas nosaka docētāja piedāvāto izziņas uzdevumu raksturu. Pētījumā pierādījās, ka šo uzdevumu atbilstība studentu subjektīvajiem mērķiem palīdz viņiem aktīvi iesaistīties izziņas darbībā, kas veicina viņu patstāvības attīstību, jo patstāvība attīstās tikai patstāvīgā darbībā.

4. Konstatējām, ka studentiem bija grūtības līdzekļu izvēlē un lietošanā izziņas darbības mērķu sasniegšanai. Mēs izmainījām šo studiju procesa aspektu, nodrošinot studentiem līdzekļu izvēles iespēju katrā nodarbībā ar mērķi iepazīstināt studentus ar visdažādākajiem līdzekļiem. Iesaistoties arvien jaunos izziņas darbības veidos, studenti ieguva prasmi strādāt patstāvīgi. Pētījuma rezultāti apstiprināja, ka brīva līdzekļu izvēle mērķa sasniegšanai ir pamats studentu patstāvības veidošanai. Jo vairāk variantu tiek piedāvāts, jo lielāka patstāvība studentiem nepieciešama, lai izvēlētos sev vispiemērotāko un optimālo variantu.

5. Konstatējām studentiem arī prasmju trūkumu objektīvi pašnovērtēt savu izziņas procesu un tā rezultātu. Vissarežģītāk bija novērtēt tieši procesu. Izmainot vērtēšanas procesu, ieviesām sadarbības novērtēšanas modeli, kur piedalās kā docētāji, tā studenti un viņu grupas biedri. Kopīga vērtēšanas kritēriju apspriešana un izvēle palīdzēja studentiem apgūt prasmi objektīvāk pašnovērtēt savu izziņas procesu un tā rezultātu.

6. Vērojām, ka studenti bieži sevi vērtē zemāk, nekā ir viņu reālās zināšanas un prasmes. Šo parādību mēs skaidrojam kā ilggadēji lietotās vienpusīgās vērtēšanas sistēmas rezultātu. Konstatējām, ka studenti ar vājām

zināšanām svešvalodā un zemu patstāvības limeni progresē straujāk, ja tiek pozitīvi novērtēts katrs viņu panākums. Ja studentam vairākkārt neveicas un viņš tiek nepārtaraukti negatīvi novērtēts, viņš tiecas izvairīties no patstāvīgas izziņas darbības. Ja students izjūt prieku un gandarījumu par sekmēm un panākumiem - tas ir stimuls jaunai darbībai.

7. Pētījumā pierādījās, ka studentu sekmes, prasmju un patstāvības attīstību ietekmē studentu pašnovērtējuma adekvātums docētāju un biedru vērtējumam. Tas veicina studentu priekšstata par sevi paaugstināšanos, kas savukārt sekmē studentu aktīvu pozīciju studijās. Aktīva iesaistīšanās patstāvīgajā izziņas darbībā veicina studentu patstāvības nostiprināšanos.

8. Pētījuma gaitā izmainījās docētāja un studentu loma studijās. Docētājs kā informācijas avots un vērtētājs kļuva par padomdevēju un palīgu studentiem patstāvības veidošanās procesā, realizējot līdztiesīgu sadarbības pozīciju ar studentu.

9. Konstatējām izziņas darbības prasmju trūkumu studentiem, uzsākot studijas augstskolā. Pētījuma gaitā varēja izsekot, ka izziņas darbības prasmju apguve ir svarīgs elements studentu patstāvības veidošanās procesā. Mazāk sekmīgiem studentiem no pasīvas pozīcijas izziņas procesā pāriet aktīvā pozīcijā palīdz izziņas darbības prasmju apgūšana. Šīs prasmes dod studentiem iespēju aktīvi iesaistīties izziņas darbībā un veikt to produktīvi un sekmē studentu priekšstata par sevi adekvātu veidošanos.

AIZSTĀVĒŠANAI IZVIRZĪTĀS TĒZES

1. Docētāju mācību uzdevumu atbilstība studentu subjektīvajiem mērķiem, kas pastāvīgi bagātinās, sekmē studentu izziņas produktivitāti.
2. Apzināta un brīva līdzekļu izvēle mērķa sasniegšanai studiju procesā sekmē pētniecisko prasmju veidošanos studentiem.
3. Studentu pašnovērtējuma adekvātums docētāju un biedru vērtējumam nostiprina studentu patstāvības veidošanos izziņas procesā.
4. Augstskolu docētāju pozīcija studijās ir līdztiesīga sadarbības pozīcija ar studentiem, kas nodrošina demokrātiski organizētu studiju procesu un bagātina studentu patsāvīgā darba organizēšanas pieredzi.

AUTORES PUBLIKĀCIJU SARAKSTS

1. Сущность и организация самостоятельной работы студентов // Вопросы усовершенствования учебно - познавательного процесса.- Рига: ЛТУ, 1988. - С. 39-45.
2. Самостоятельная деятельность студентов - важнейший фактор перестройки образования // Вопросы формирования личности и индивидуальности. - Рига: ЛТУ, 1989. - С. 27-31.
3. Структура самостоятельной учебно-показательной деятельности // Вопросы педагогики и психологии в аспирантских исследованиях. - Рига: ЛТУ, 1989. - С. 62-66.
4. Воспитание самостоятельности студентов в учебно - познавательной деятельности // Актуальные проблемы перестройки школы. Тезисы рефератов. - Тарту: Тартуский ун-т., 1989. - С. 14.
5. Šefilda - Londona - Notingema. "Plēsums", No. 16 (646), 1990.
6. Studenta personības cienišana - viens no priekšnoteikumiem sekmīgai mācību darbībai // Kolektīvs un personība. - Рига: LU, 1990. - 12.-15. lpp.
7. The Best of British cars // To be in England Now that July's there. - Sheffield: Sheffield Un - ty, 1990. - p. 47-50.
8. Aiz tālām jūrām. Bērni mācās ar prieku. "Skola un ģimene" // Speciālizlaidums, No. 1, 1991.
9. Mācību metode, kas vērsta uz studentu // Cilvēks tranzītsituācijā. Referātu tēzes. - Jelgava: LLU, 1993. - 10. lpp.
10. Advantages of Student - Centred Approach in Learning // Cilvēks un valoda. Konferenču referātu tēzes. - Jelgava: LLU, 1995. - 99. lpp.
11. Teaching Mixed Ability Groups // Valodu nozīme Eiropas valstu integrācijas procesā. Konferenču referātu tēzes. - Jelgava: LLU, 1996. - 35.-36. lpp.
12. Apsītis A., Maļinovska L., Knīte A. Development Background of the English Concern "Rover" // Studentu zinātniskās konferences tēzes. - Jelgava: LLU, 1996.- p. 140.
13. Janeks U., Maļinovska L., Pommers J. Investigations in Automotive Transmission Gear Ratio // Studentu zinātniskās konferences tēzes. - Jelgava: LLU, 1996. - p. 141.

LITERATŪRAS SARAKSTS

1. Abercrombie M.L.J. Aims and Techniques of Group Teaching. - Surrey: Society for Research into Higher Education, 1979. - p. 46.
2. Abercrombie M.L.J. Changing Basic Assumptions about Teaching and Learning // Developing Student Autonomy in Learning / Ed. D.Boud. - London: Kogan Page, 1981. - p. 38-43.
3. Adderley K., Ashwin C., Bradbury P. et. al. Project Methods in Higher Education. - London: Society for Research into Higher Education Ltd, 1975. - 93 p.
4. Alexander W., Burke W. Independent Study in Secondary Schools // Interchange. - 1972. - Vol. 3. - p. 102-113.
5. Assessing Special Educational Needs / Ed. S.Wolfendale. - London: Cassell, 1994. - p. 9.
6. Atkinson J., Feather N. A Theory of Achievement Motivation. - New York: Wiley, 1966. - p. 71.
7. Atkinson J., Raynor J. Motivation and Achievement. - Washington: Winston, 1974. - p. 20.
8. Barnes P., Oates J., Chapman J et. al. (eds) Personality, Development and Learning. - Open Un-ty: Hodder and Stoughton, 1990. - 352 p.
9. Bell J. Doing Your Research Project: A Guide for First-Time Researchers in Education and Social Science. - Philadelphia: Open Un-ty Press, Milton Keynes, 1987. - 145 p.
10. Bender W.N. Behavioral Indicators of Temperament and Personality in the Inactive Learner // Journal of Learning Disabilities.-1987.- N° 5.-p.301-305.
11. Boud D. Toward Student Responsibility for Learning // Developing Student Autonomy in Learning / Ed.D.Boud.- London: Kogan Page, 1981.- p. 22-36.
12. Boud D.J., Prosser M.T. Sharing Responsibility: Staff - Student Cooperation in Learning // British Journal of Educational Technology. - 1980. - N° 11 (1). - p. 24-35.
13. Bracegirdle B. The Family Guide to Education in the Nineties. - Bucks: The Bracegirdle Associates, 1995. - p. 110.

14. Brandes D. *Gamesters Two*. - London: Hutchinson, 1983. - p. 9-11.
15. Brandes D., Ginnis P. *A Guide to Student - Centered Learning*. - Oxford: Basil Blackwell, 1989. - 275 p.
16. *Bringing English to Order: The History and Politics of a school Subject*. - London: The Falmer Press, 1990. - 272 p.
17. Brown G., Atkins M. *Effective Teaching in Higher Education*. - London: Routhledge, 1988. - 245 p.
18. Burges R.G., Connor J., Galloways. et. al. *Implementing In - Service Education and Training*. - London: The Falmer Press, 1993. - p. 71, 88.
19. Buzzell M., Roman O. *Preparing for Contract Learning // Developing Student Autonomy in Learning / Ed.D. Boud*. - London: Kogan Page, 1981. - p. 135.
20. Byrne B.M. *The General Academic Self-Concept Nomological Network: A Review of Construct Validation Research // Review of Educational Research*. - 1984. - N° 54. - p. 427-456.
21. Callaham S.G. *Successful Teaching in Secondary Schools: A Guide for Student and In-Service Teachers*. - Glenview: Scott, Foresman and Company, 1966. - 566 p.
22. Casey F. *How to study: A Practical Guide*. - Hampshire and London: Macmillan Education Ltd, 1989. - 138 p.
23. Connell R.W. *Teacher's Work*. - Sydney, London, Boston: George Allen and Unwin, 1985. - 217 p.
24. Cornwall M. *Putting it into Practice: Promoting Independent Learning in a Traditional Institution // Developing Student Autonomy in Learning / Ed. D. Boud*. - London: Kogan Page, 1981. - p. 189-203.
25. Curzon L.B. *Teaching in Further Education: An Outline of Principles and Practice*. Fourth Edition. - London: Cassell Educational Limited, 1993. - p. 388.
26. Dewey J. *Democracy and Education*. - New York: Macmillan, 1916. - p. 183-192.
27. Dewey J. *Education and Experience*. - New York: Collier Macmillan, 1938. - p. 223.

28. Doff A. Teach English: A Training Course for Teachers // Teacher's Handbook: - Cambridge, Cambridge University Press, 1993. - 139 p.
29. Doff A. Teach English: A Training Course for Teachers // Trainer's Handbook: - Cambridge, Cambridge University Press, 1993. - 286 p.
30. Ellis M., Johnson C. Teaching Business English. - Oxford: Oxford University Press, 1994. - 237 p.
31. Eustace P. Sheffield FLA 1989-90: A Handbook for the Foreign Language Assistant Working in the City of Sheffield. - Sheffield: Sheffield Un-ty Press, 1989. - 36 p.
32. Everard B., Morris G. Effective School Management. Second Edition. - London: Paul Chapman Publishing Ltd., 1990. - 319 p.
33. Ferrier B. Student Autonomy in Learning Medicine: Some Participants Experiences // Developing Student Autonomy in Learning / Ed. D.Boud. - London: Kogan Page, 1981. - p. 119-123.
34. Fisher Cassie W., Constantine T. Student's Guide to Success. London: Macmillan, 1989. - 170 p.
35. Fransson A. Intrinsic Motivation - Entrinsic Motivation // British Journal of Educational Psychology. - 1977. - N° 47. - p. 244-257.
36. Goldshmid M. Parrainage: Students Helping Each Other // Developing Student Autonomy in Learning / Ed. D.Boud. - London: Kogan Page, 1981. - p. 113-123.
37. Hamblin D.H. Teaching Study Skills. - Oxford: Basil Blackwell Publishers, 1988. - 169 p.
38. Hargreaves D.H. The Challenge for the Comprehensive School: Culture, Curriculum and Community. - London: Routledge and Kegan Paul, 1982. - p. 195-205.
39. Hayward G. Getting to Grips with GNVQS: A handbook for Teachers. - London: Kogan Page, 1995. - p. 47-48, 50.
40. Here's How. Teaching ESL / D Students in Regular Classes. - Toronto: Learnxs Press, 1988. - 58 p.
41. Heron J. Assesment Revisited // Developing Student Autonomy in Learning / Ed. D.Boud. - London: Kogan Page, 1981. - p. 56-68.

42. Houghton S., Merrett J., Wheldall K. The Attitudes of British Secondary School Pupils to Praise, Rewards, Punishment and Reprimands // *New Zealand Journal of Educational Studies*. - 1988. - N° 23. - p. 203-204.
43. Hughes A. *Testing for Language Teachers*. - Cambridge: Cambridge University Press, 1993. - 172. p.
44. Husen T., Boalt G. *Educational Research and Educational Change. The Case of Sweden*. - Stockholm: Almqvist and Wiksell, 1968. - 233 p.
45. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes: A Learning - Centered Approach*. - Cambridge: Cambridge University Press, 1994. - 183. p.
46. Karpova Ā., Plotnieks I. *Personība un saskarsme*. - Rīga: LVU, 1984. - 94 lpp.
47. Kirschenbaum H. *On Becoming Carl Rogers*. - New York: Delacorte Press, 1979. - p. 202.
48. *Learning to Succeed. A Radical Look at Education Today and a Strategy for the Future / Report of the Paul Hamlyn Foundation, National Commission on Education*. - London: William Heinemann Ltd., 1993. - p. 36, 85, 87.
49. Macnamara M. *Lifeskills: A Positive Approach*. - London: A Condor Book Souvenir Press (E&A) Ltd., 1995. - p. 170.
50. *Mācību disciplīnu apgūšanas pamatkritēriju pilnveidošana / Metodiskas rekomendācijas*. - Rīga: LU, 1990. - 38 lpp.
51. Marshall L., Rowland F. *A Guide to Learning Independently*. - Buckingham: Open University Press, 1993. - p. 2, 8, 15, 165, 180.
52. McGuinness J. *Planned Pastoral Care: A Guide for Teachers*. - New York: McGraw-Hill, 1982. - p. 16-18.
53. Merrett F., Wheldall K. *Positive Teaching in the Primary School: Effective Classroom Behaviour Management*. - London: Paul Chapman Publishing Ltd., 1990. - 111 p.
54. Percy K., Ramsden P. *Independent Study: Two Examples from English Higher Education*. - Hertford, Surrey: Stephen Austin and Sons Ltd., 1980. - 79p.
55. Plotnieks I. *Pedagoģiskā saskarsme*. - Rīga: Latvijas Zinību biedrība, 1990. - 52 lpp.

56. Potts D. One-to-One Learning // Developing Student Autonomy in Learning / Ed. D. Boud. - London: Kogan Page, 1981. - p. 94.
57. Powell J.P. Moving Towards Independent Learning // Developing Student Autonomy in Learning / Ed. D. Boud. - London: Kogan Page, 1981. - p. 205-209.
58. Powell J.P. Reducing Teacher Control // Developing Student Autonomy in Learning / Ed. D. Boud. - London: Kogan Page, 1981. - p. 71-80.
59. Robbins D. The Rise of Independent Study: The Politics and the Philosophy of an Educational Innovation. - Stony Stratford: The Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1988. - 188 p.
60. Rogers C. Client-Centred Therapy. - Boston: Houghton Mifflin Co, 1965. - p. 280, 389.
61. Rogers C.R. Freedom to Learn: A View of What Education Might Become. - Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1969. - p. 164-166.
62. Rogers C. On Becoming a Person. - Boston: Houghton Mifflin Co., 1961. - p. 33; 39-40.
63. Rogers H., Saklofske D.H. Self-Concept, Focus of Control and Performance Expectations of Learning Disabled Children // Journal of Learning Disabilities. - 1985. - N° 18. - p. 273-278.
64. Self-Access Systems for Language Learning / Ed. D. Little. - Dublin: Authentik, 1989. - 91 p.
65. Sharpe P., Wheldall K., Merrett F. The Attitudes of British Secondary School Pupils to Praise and Reward // Educational Studies. - 1987. - N° 13. - p. 293-302.
66. Shelton B. A Decade of Student Autonomy in a Design School // Developing Student Autonomy in Learning / Ed. D. Boud. - London: Kogan Page, 1981. - p. 189-203.
67. Simon J.B. To Become Somebody: Growing Up Against the Grain of Society. - Boston: Houghton Mifflin Co., 1982. - 227 p.
68. Smalley A., Morris D. The Modern Language Teacher's Handbook. - London: Hutchinson, 1985. - 332 p.

69. Stanton H. Independent Study: A Matter of Confidence? // Developing Student Autonomy in Learning / Ed. D. Boud. - London: Kogan Page, 1981. - p. 82-94.
70. Stephenson J. Student Planned Learning // Developing Student Autonomy in Learning / Ed. D. Boud. - London: Kogan Page, 1981. - p. 146-151.
71. Stevick E.W. Teaching and Learning Languages. - New York, 1988. - 215 p.
72. Taube K. Reading Acquisition and Self-Concept. - Umea: Un-ty of Umea, 1988. - 165 p.
73. Theory and Practice in the Study of Adult Education: The Epistemological Debate / Ed. B.P. Bright. - London, New York: Routledge, 1989. - 248 p.
74. Torbert W.R. Educating Toward Shared Purpose, Self-Direction and Quality Work: The Theory and Practice of Liberating Structure // Journal of Higher Education. - 1978. - № 49 (2). - p. 109-135.
75. Wheldall K., Merrett P. Positive Teaching in the Secondary School: Effective Classroom Behaviour Management. - London: Paul Chapman Publishing Ltd., 1989. - 99 p.
76. White R. Motivation Reconsidered: The Concept of Competence // Psychological Review. - 1959. - № 66. - p. 297-333.
77. Большая советская энциклопедия. - 3-е изд. - Москва: Советская энциклопедия, 1973. - т.13. - с. 450.
78. Бугаева Л.И. Человеческий фактор: новое мышление и новое действие. - Москва: Знание, 1988. - с. 8-15.
79. Бугаева Л.П. Гуманизация общественного развития и проблемы образования и воспитания // Воспитательная система учебного заведения как объект педагогического управления / Тезисы докладов 2. - Рига: ЛГУ, 1989. - с. 69-76.
80. Великородова Л.Я. Методика обучения самостоятельному чтению иностранной литературы // Материалы к курсу лекций по методике обучения иностранному языку. - Москва, 1972. - с. 42-45.
81. Вишневский Е.И. Опыт построения упражнений для работы в парах // Иностранные языки в школе. - 1985. - № 3. - с. 14.
82. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч. - Москва: Педагогика, 1982. - с. 45-50.

83. Гаруков М.Г., Дерюшева Ф.В. Некоторые вопросы актуализации самостоятельной работы по иностранному языку // Развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся и студентов. - Саратов: Саратовский ГУ, 1982. - с. 60-69.
84. Голант Е.Я. О развитии самостоятельности и творческой активности учащихся в процессе обучения // Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся. - Казань, 1989. - ч.1.- с. 38.
85. Давидова Л.А. Обучение учащихся, самоконтроль на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. - 1974. - №1. - с. 32.
86. Дадыко Т.В. Роль самостоятельной работы учащихся по повышению мотивации изучения иностранного языка // Иностранные языки в школе. - 1983. - №5. - с. 52-54.
87. Дайри Н.Г. Обучение истории в старших классах. - Москва: Просвещение, 1966. -с. 41.
88. Ерастов Н.П. Методика самостоятельной работы / Учебно методическое пособие. - Москва: Мысль, 1985. - 79 с.
89. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. - Москва: Учпедгиз, 1961. - с. 33-34.
90. Каган М. С. Мир общения. - Москва: Политиздат, 1988. - с. 3-4.
91. Каган М. С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа. - Москва: Политиздат, 1974. - 328 с.
92. Казакина М.Г. Взаимосвязь развития коллектива и нравственного формирования личности: Автореф. дисс. д-ра пед. наук. - Ленинград, 1983. - с. 37.
93. Казакина М.Г. К вопросу о целях и средствах воспитания // Взаимосвязь формирования личности и коллектива. - Рига: ЛГУ, 1989. - с. 81-82.
94. Кветной М. С. Человеческая деятельность: сущность, структура, типы: Социологический аспект. - Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1974. 224 с.
95. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - Москва: Политиздат, 1975. - 304 с.
96. Леонтьев Д.А. Личность: Человек в мире и мир в человеке // Вопросы психологии. - 1989. - № 3. - с. 11-20.

97. Лесницкая А.П. К вопросу о структурной организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку в неязыковом вузе // Методика обучения иностранному языку. - Минск, 1985. - вып. 15. - с. 95-99.
98. Лингарт И. Актуальные вопросы теории учения: психический процесс и психическое развитие // Вопросы психологии. - 1984. - № 5. - с. 54-56.
99. Мейкшане Д.А. Некоторые условия обеспечения успешности интеграции в воспитательном процессе // Воспитательная система учебного заведения как объект педагогического управления / Тезисы докладов 2. - Рига: ЛГУ, 1989. - с. 141-142.
100. Методы системного педагогического исследования. - Ленинград: Изд-во Ленинградского ГУ, 1980. - с. 28; 80-83.
101. Микельсон Р.М. О самостоятельной работе учащихся в процессе обучения. - Москва: Учгедгиз, 1940. - с. 28.
102. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся: Дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества. - Москва: Педагогика, 1972. - 184 с.
103. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. - Москва: Педагогика, 1980. - 240 с.
104. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности: К философским основам современной педагогики // Вопросы философии. - 1989. - № 4. - с. 88-95.
105. Руководство самообразования школьников: Из опыта работы / Ред. - сост. Б.Ф. Райский, М.Н.Скаткин.- Москва: Просвещение, 1983.-143 с.
106. Саровайский А.О. Организация самостоятельной работы студентов на занятиях // Организация самостоятельной работы по иностранному языку. - Казань, 1981. - с. 54-59.
107. Срода Р.Б. Воспитание активности и самостоятельности учащихся в учении. - Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1956. - с. 7.
108. Чехлова З.Ф. Структура учебно-познавательной деятельности учащихся. - Рига: ЛГУ, 1987. - 30 с.
109. Чехлова З.Ф. Формирование активности младшего подростка. - Рига: ЛГУ, 1988. - 57 с.

110. Чехлова З.Ф. Цикл деятельности - единица учебного процесса // Актуальные проблемы перестройки школы / Тезисы научного семинара. - Тарту: Тартусский ГУ, 1989. - с. 109-113.
111. Шпона А.П. Некоторые результаты исследования общественно-политической активности школьников // Формирование активности учащихся и студентов в коллективе / Сборник научных трудов / отв. ред. А.П. Шпона. - Рига: ЛГУ им.П.Стучки, 1985. - с. 3-9.
112. Шпона А.П. Сущность взаимосвязи формирования личности и коллектива // Формирование личности в коллективе. - Рига: Зинатне, 1989. - с. 5-13.
113. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. - Москва: Просвещение, 1979. - 160 с.

PIELIKUMI

STUDĒŠANAS PATSTĀVĪBAS KRITĒRIJI

1. Izziņas darbības mērķu, līdzekļu un rezultātu atbilstība

- 1.1. Priekšmeta apgūšanas mērķa apzināšanās
 - 1.1.1. Es apzinos priekšmeta apgūšanas mērķi
 - 1.1.2. Es daļēji apzinos priekšmeta apgūšanas mērķi
 - 1.1.3. Es priekšmeta apgūšanas mērķi neapzinos
- 1.2. Līdzekļu izvēle mērķa sasniegšanai
 - 1.2.1. Es pats izvēlos līdzekli mērķa sasniegšanai
 - 1.2.2. Es labprāt izvēlos no vairākiem ieteiktiem variantiem sev vispiemērotāko līdzekļu kopu mērķu sasniegšanai
 - 1.2.3. Es labprāt pieņemu pasniedzēja un biedru ieteiktos līdzekļus mācību nodarbībās mērķa sasniegšanai
- 1.3. Dalība mācību darba novērtēšanas procesā
 - 1.3.1. Es protu patstāvīgi novērtēt mācību darba procesu un jaunās zināšanas un prasmes
 - 1.3.2. Es labprāt kopā ar pasniedzēju un biedriem novērtēju mācību darba procesu, iegūtās jaunās zināšanas un prasmes
 - 1.3.3. Es mācību darba novērtēšanas procesā nepiedalos un to darīt arī neprotu

2. Zināšanu un prasmju apguves produktivitāte

- 2.1. Radošās attieksmes pakāpe pret izvirzīto uzdevumu
 - 2.1.1. Es parasti varu atrast izvirzīto mācību uzdevumu jaunus risinājuma veidus
 - 2.1.2. Es parasti par mācību uzdevumu risinājumu veidiem konsultējos ar pasniedzēju vai biedriem
 - 2.1.3. Es parasti izpildu pasniedzēju uzdotos mācību uzdevumus pēc parauga
- 2.2. Svešvalodas lietošanas vajadzība
 - 2.2.1. Iegūtās zināšanas angļu valodā man palīdz orientēties specialitātē
 - 2.2.2. Iegūtās zināšanas angļu valodā nam dažreiz neparastās situācijās dzīvē ir lieti noderējušas praktiskajā darbībā
 - 2.2.3. Iegūtās zināšanas angļu valodā man nav izdevies izmantot

1. pielikuma turpinājums

3. Studiju pētnieciskais raksturs, pašnovērtējuma un novērtējuma tuvināšanās

- 3.1. Orientēšanās mācību darba problēmsituācijās
 - 3.1.1. Es mācību darba problēmsituācijās bez grūtībām atrodu risinājuma līdzekļus un varu izvēlēties optimālo variantu
 - 3.1.2. Es mācību darba problēmsituācijās risinājuma līdzekļus un optimālā varianta atrašanu parasti veicu ar pasniedzēja palīdzību
 - 3.1.3. Es slikti orientējos mācību darba problēmsituācijās un to risināšanā
- 3.2. Personīgā mācību darba efektivitātes vērtējuma atbilstība docētāja un biedru vērtējumam
 - 3.2.1. Mans mācību darba procesa efektivitātes vērtējums saskan ar pasniedzēju un biedru vērtējumu
 - 3.2.2. Mans mācību darba procesa efektivitātes vērtējums daļēji saskan ar pasniedzēju un biedru vērtējumu
 - 3.2.3. Mans mācību darba procesa efektivitātes vērtējums parasti nesaskan ar pasniedzēju un biedru vērtējumu

4. Izziņas darbības racionāla organizēšana

- 4.1. Mērķa apzināšanās
 - 4.1.1. Es varu sekmīgi apgūt zināšanas un prasmes, tikai skaidri apzinoties mērķi
 - 4.1.2. Es, apgūstot zināšanas un prasmes, ne vienmēr skaidri apzinos mērķi
 - 4.1.3. Es bieži mācos, neapzinoties mērķi
- 4.2. Darbības subjektīvo mērķu un sabiedriskās nozīmības izpratne
 - 4.2.1. Man svešvalodas apgūvē sakrīt manas darbības subjektīvo mērķu un sabiedriskās nozīmības izpratne
 - 4.2.2. Man svešvalodas apgūvē vienmēr ir skaidri subjektīvie mērķi, bet ne vienmēr apzinos tās sabiedrisko nozīmību
 - 4.2.3. Man svešvalodas apgūvē dažreiz nav skaidri ne subjektīvie mērķi, ne sabiedriskās nozīmības izpratne
- 4.3. Darba plānošana un rezultātu pašnovērtēšana
 - 4.3.1. Man ir paradums visus darbus veikt plānveidīgi un pašnovērtēt paveikto
 - 4.3.2. Es savus darbus tikai dažreiz plānoju un padarīto novērtēju
 - 4.3.3. Es ar savu darba plānošanu un pašnovērtēšanu nenodarbojos

2. pielikums

STUDENTS UN PRIEKŠMETS

1. Ar kādu interesi Jūs sākāt apgūt šo priekšmetu?

Ļoti vēlējos apgūt	5 4 3 2 1	Nemaz nevēlējos apgūt
--------------------	-----------	-----------------------

2. Ar kādu interesi Jūs apgūvat šo priekšmetu?

Mācījos šo priekšmetu ar lielu interesi	5 4 3 2 1	Mācījos šo priekšmetu bez intereses
---	-----------	-------------------------------------

3. Kā mainījās Jūsu interese, apgūstot šo priekšmetu?

Mana intereses arvien palielinājās	5 4 3 2 1	Mana interese arvien samazinājās
------------------------------------	-----------	----------------------------------

4. Šis priekšmets ļoti noderīgs manā nākamajā specialitātē, amata un profesionālajā darbībā	5 4 3 2 1	Šis priekšmets nav noderīgs manā nākamajā specialitātē, amata un profesionālajā darbībā
---	-----------	---

5. Šis priekšmets ļoti vajadzīgs man kā cilvēkam, personībai un pilsonim	5 4 3 2 1	Šis priekšmets nav vajadzīgs man kā cilvēkam, personībai un pilsonim
--	-----------	--

6. Vai vēlētos apgūt šo priekšmetu padziļināti, nodarboties ar zinātni, pulciņā vai citur?

Ļoti vēlētos apgūt šo priekšmetu padziļināti	5 4 3 2 1	Nevēlētos apgūt šo priekšmetu padziļināti
--	-----------	---

7. Šis priekšmets tiek pasniegts pārāk mazā apjomā	5 4 3 2 1	Šis priekšmets tiek pasniegts pārāk lielā apjomā
--	-----------	--

8. Šajā priekšmetā pārāk maz teorijas	5 4 3 2 1	Šajā priekšmetā pārāk daudz teorijas
---------------------------------------	-----------	--------------------------------------

9. Šajā priekšmetā pārāk maz praktiskas darbības	5 4 3 2 1	Šajā priekšmetā pārāk daudz praktiskas darbības
--	-----------	---

10. Es esmu pārāk daudz laika iztērējis, apgūstot šo priekšmetu	5 4 3 2 1	Es esmu iztērējis pārāk maz laika, lai apgūtu šo priekšmetu
---	-----------	---

3. pielikums

Studentu patstāvība izziņas procesā

Latvijas Lauksaimniecības universitāte (n = 250)			Šefildas universitāte (n = 40)	
Rādītāji skat.1. pielik.	Studentu skaits	Procentos	Studentu skaits	Procentos
1.1.1.	57	22.8	40	100
1.1.2.	83	33.2	0	0
1.1.3.	110	44	0	0
	250	100	40	100
1.2.1.	24	9.6	36	90
1.2.2.	85	34	2	5
1.2.3.	141	56.4	2	5
	250	100	40	100
1.3.1.	21	8.4	36	90
1.3.2.	102	40.8	4	10
1.3.3.	127	50.8	0	0
	250	100	40	100
2.1.1.	7	2.8	30	75
2.1.2.	75	30	10	25
2.1.3.	168	67.2	0	0
	250	100	40	100
2.2.1.	48	19.2	40	100
2.2.2.	64	25.6	40	100
2.2.3.	138	55.2	0	0
	250	100	40	100
3.2.1.	32	12.8	32	80
3.2.2.	100	40	8	20
3.2.3.	118	47.2	0	0
	250	100	40	100
3.3.1.	47	18.8	30	75
3.3.2.	52	20.8	10	25
3.3.3.	151	60.4	0	0
	250	100	40	100
4.1.1.	62	24.8	40	100
4.1.2.	97	38.8	0	0
4.1.3.	91	36.4	0	0
	250	100	40	100
4.2.1.	31	12.4	40	100
4.2.2.	105	42	0	0
4.2.3.	114	45.6	0	0
	250	100	40	100
4.3.1.	60	24	40	100
4.3.2.	104	41.6	0	0
4.3.3.	86	34.4	0	0
	250	100	40	100

Studentu attieksme pret svešvalodu (skat. 2. pielikumu)

Latvijas Lauksaimniecības universitāte (n = 250)											Šefildas universitāte (n = 40)									
Atbilde	5		4		3		2		1		5		4		3		2		1	
St. sk.	st. sk.	%	st. sk.	%	st. sk.	%	st. sk.	%	st. sk.	%	st. sk.	%	st. sk.	%	st. sk.	%	st. sk.	%	st. sk.	%
Rādītāji																				
1.	94	37.6	130	52	20	8	4	1.6	2	0.8	20	50	12	30	8	20	-	-	-	-
2.	86	34.4	132	52.8	26	10.4	4	1.6	2	0.8	32	80	6	15	2	5	-	-	-	-
3.	84	33.6	31	12.4	94	37.6	28	11.2	13	5.2	38	95	2	5	-	-	-	-	-	-
4.	48	19.2	64	25.6	21	8.4	110	44	7	2.8	40	100	-	-	-	-	-	-	-	-
5.	64	25.6	78	31.2	72	28.8	28	11.2	8	3.2	40	100	-	-	-	-	-	-	-	-
6.	22	8.8	31	12.4	84	33.6	109	43.6	4	1.6	36	90	2	5	2	5	-	-	-	-
7.	50	20	47	18.8	120	48	17	6.8	16	6.4	-	-	-	-	40	100	-	-	-	-
8.	20	8	62	24.8	48	19.2	40	16	80	32	-	-	-	-	40	100	-	-	-	-
9.	62	24.8	31	12.4	33	13.2	84	33.6	40	16	-	-	-	-	40	100	-	-	-	-
10.	48	19.2	64	25.6	21	8.4	101	40.4	16	6.4	-	-	-	-	32	80	4	10	4	10

5. pielikums

Studentu patstāvība izziņas procesā

LLU TF eksperimentālās grupas (n = 72)				
Rādītāji skat.1. pielik.	Konstatējošais eksperiments		Veidojošais eksperiments	
	Studentu skaits	Procentos	Studentu skaits	Procentos
1.1.1.	10	13.9	36	50
1.1.2.	48	66.7	32	44.5
1.1.3.	14	19.4	4	5.5
	72	100	72	100
1.2.1.	2	2.8	44	61.1
1.2.2.	16	22.2	26	36.1
1.2.3.	54	75	2	2.8
	72	100	72	100
1.3.1.	12	16.7	24	33.3
1.3.2.	4	5.5	34	47.2
1.3.3.	56	77.8	14	19.4
	72	100	72	100
2.1.1.	8	11.1	22	30.6
2.1.2.	34	47.2	47	65.3
2.1.3.	30	41.7	3	4.2
	72	100	72	100
2.2.1.	24	33.3	24	33.3
2.2.2.	15	20.8	38	52.8
2.2.3.	33	45.8	10	13.9
	72	100	72	100
3.2.1.	11	15.3	34	47.2
3.2.2.	49	68	28	38.9
3.2.3.	12	16.7	10	13.9
	72	100	72	100
3.3.1.	14	19.4	36	50
3.3.2.	22	30.6	30	41.7
3.3.3.	36	50	6	8.3
	72	100	72	100
4.1.1.	12	16.7	58	80.6
4.1.2.	12	16.7	12	16.7
4.1.3.	48	66.7	2	2.8
	72	100	72	100
4.2.1.	8	11.1	48	66.7
4.2.2.	34	47.2	20	27.8
4.2.3.	30	41.7	4	5.5
	72	100	72	100
4.3.1.	28	38.9	50	69.4
4.3.2.	34	47.2	22	30.6
4.3.3.	10	13.9	0	0
	72	100	72	100

Studentu attieksme pret svešvalodu (skat. 2. pielik.)

LLU TF eksperimentālās grupas (n = 72)										
Atbilde	5		4		3		2		1	
St. sk. Rādītāji	Konst. e	Veidoj. e	K	V	K	V	K	V	K	V
1.	38 52.8%	12 50%	12 16.7%	10 13.9%	6 8.3%	10 13.9%	4 5.5%	6 8.3%	12 16.7%	10 13.9%
2.	36 50%	48 66.7%	10 13.9%	14 19.4%	12 16.7%	10 13.9%	8 11.1%	- -	6 8.3%	- -
3.	24 33.3%	62 86.1%	28 38.9%	8 11.1%	2 2.8%	2 2.8%	14 19.4%	- -	4 5.5%	- -
4.	20 27.8%	38 52.8%	10 13.9%	30 41.7%	6 8.3%	4 5.5%	3 4.2%	- -	33 45.8%	- -
5.	12 16.7%	60 83.3%	20 27.8%	11 15.3%	10 13.9%	1 1.4%	6 8.3%	- -	24 33.3%	- -
6.	8 11.1%	36 50%	2 2.8%	11 15.3%	50 69.4%	21 29.1%	2 2.8%	2 2.8%	10 13.9%	2 2.8%
7.	16 22.2%	32 44.4%	18 25%	20 27.8%	30 41.7%	10 13.9%	6 8.3%	10 13.9%	2 2.8%	- -
8.	8 11.1%	10 13.9%	6 8.3%	12 16.7%	8 11.1%	6 8.3%	10 13.9%	10 13.9%	40 55.6%	34 47.2%
9.	18 25%	36 50%	9 12.5%	14 19.4%	36 50%	6 8.3%	8 11.1%	10 13.9%	1 1.4%	6 8.3%
10.	12 16.7%	6 8.3%	18 25%	11 15.3%	20 27.8%	11 15.3%	18 25%	20 27.8%	4 5.5%	24 33.3%

7. pielikums

Studentu patstāvība izziņas procesā
 LLU TF 1., 2.k. kontrolgrupas (n = 80)

Rādītāji skat. 1.pielik.	Studentu skaits	Procentos
1.1.1.	80	10
1.1.2.	24	30
1.1.3.	48	60
	80	100
1.2.1.	4	5
1.2.2.	14	17.5
1.2.3.	62	17.5
	80	100
1.3.1.	6	7.5
1.3.2.	10	12.5
1.3.3.	64	80
	80	100
2.1.1.	6	7.5
2.1.2.	12	15
2.1.3.	62	77.5
	80	100
2.2.1.	44	55
2.2.2.	22	27.5
2.2.3.	14	17.5
	80	100
3.1.1.	6	7.5
3.1.2.	12	15
3.1.3.	62	77.5
	80	100
3.2.1.	10	12.5
3.2.2.	16	20
3.2.3.	54	67.5
	80	100
4.1.1.	16	20
4.1.2.	16	20
4.1.3.	48	60
	80	100
4.2.1.	8	10
4.2.2.	22	27.5
4.2.3.	50	62.5
	80	100
4.3.1.	14	17.5
4.3.2.	22	27.5
4.3.3.	44	55
	80	100

Studentu attieksme pret svešvalodu (skat. 2.pielik.)
 LLU TF 1., 2. k. kontrolgrupas (n = 80)

Atbilde	5		4		3		2		1		
	St. sk.	Stud. sk.	%	Stud.sk.	%	Stud.sk.	%	Stud.sk.	%	Stud.sk.	%
Rādītāji											
1.	48	60	22	27.5	8	10	1	1.25	1	1.25	
2.	44	55	22	27.5	6	7.5	4	5	4	5	
3.	16	20	46	57.5	8	10	8	10	2	2.5	
4.	42	52.5	14	17.5	10	12.5	12	15	2	2.5	
5.	44	55	16	20	12	15	6	7.5	2	2.5	
6.	14	17.5	20	25	24	30	12	15	10	12.5	
7.	24	30	22	27.5	30	37.5	2	2.5	2	2.5	
8.	10	12.5	12	15	54	67.5	2	2.5	2	2.5	
9.	14	17.5	24	30	32	40	6	7.5	4	5	
10.	22	27.5	24	30	22	27.5	8	10	4	5	

9. pielikums

Studentu patstāvība izziņas procesā
LLU TF, LF 1., 2., 3., 4. k. (n = 100)

Rādītāji skat. 1.pielik.	Studentu skaits	Procentos
1.1.1.	77	77
1.1.2.	23	23
1.1.3.	0	0
	100	100
1.2.1.	28	28
1.2.2.	52	52
1.2.3.	20	20
	100	100
1.3.1.	43	43
1.3.2.	50	50
1.3.3.	7	7
	100	100
2.1.1.	29	29
2.1.2.	52	52
2.1.3.	19	19
	100	100
2.2.1.	31	31
2.2.2.	54	54
2.2.3.	15	15
	100	100
3.1.1.	42	42
3.1.2.	49	49
3.1.3.	9	9
	100	100
3.2.1.	40	40
3.2.2.	55	55
3.2.3.	5	5
	100	100
4.1.1.	59	59
4.1.2.	40	40
4.1.3.	1	1
	100	100
4.2.1.	55	55
4.2.2.	41	41
4.2.3.	4	4
	100	100
4.3.1.	42	42
4.3.2.	53	53
4.3.3.	5	5
	100	100

Studentu attieksme pret svešvalodu (skat. 2.pielik.)
 LLU TF, LF 1., 2., 3., 4. k. (n = 100)

Atbilde	5		4		3		2		1	
St. sk. Rādītāji	Stud. sk.	%	Stud.sk.	%	Stud.sk.	%	Stud.sk.	%	Stud.sk.	%
1.	55	55	14	14	22	22	5	5	4	4
2.	40	40	23	23	31	31	5	5	1	1
3.	57	57	0	0	19	19	24	24	0	0
4.	40	40	19	19	0	0	31	31	10	10
5.	53	53	38	38	9	9	0	0	0	0
6.	23	23	39	39	24	24	0	0	16	16
7.	10	10	37	37	50	50	3	3	0	0
8.	9	9	21	21	54	54	15	15	1	1
9.	9	9	28	28	53	53	10	10	0	0
10.	34	34	4	4	33	33	29	29	0	0