

LATVIJAS UNIVERSITĀTE
PEDAGOĢIJAS, PSIHOĢIJAS UN MĀKSLAS FAKULTĀTE
PEDAGOĢIJAS NODAĻA

Gunārs Strods

**Studentu pašnoteikšanās veicināšana
kooperatīvās mācīšanās procesā augstskolā**

Promocijas darbs
pedagoģijas zinātnes doktora grāda iegūšanai
augstskolas pedagoģijā

Zinātniskā vadītāja
Dr. habil.paed., prof. Irīna Maslo

Rīga, 2012



Šis darbs izstrādāts ar Eiropas Sociālā fonda atbalstu projektā «Atbalsts doktora studijām Latvijas Universitātē».

This work has been supported by the European Social Fund within the project «Support for Doctoral Studies at University of Latvia».

Эта работа выполнена при содействии Европейского социального фонда в рамках проекта «Поддержка развития докторантуры ЛУ».

SATURS

IEVADS	5
1. STUDENTU PAŠNOTEIKŠANĀS KOOPERATĪVĀS MĀCĪŠANĀS PROCESĀ AUGSTSKOLĀ IZPĒTES TEORĒTISKAIS PAMATOJUMS	12
1.1. Formālā, neformālā un informālā mācīšanās kā zināšanu ekonomikas sabiedrības reakcija uz cilvēku atbildības un autonomijas nepieciešamību industriālās un postindustriālās paradigmu maiņā	14
1.2. Pašnoteiktā mācīšanās formālās, neformālas un informālās mācīšanās kontekstā	34
1.3. Studentu pašnoteikšanās veicināšanas modeļi sadarbības mācīšanās procesā augstskolā	49
2. STUDENTU PAŠNOTEIKŠANĀS ATTĪSTĪBAS KOOPERATĪVĀS MĀCĪŠANĀS PROCESĀ AUGSTSKOLĀ EMPĪRISKAIS PĒTĪJUMS	98
2.1. Empīriskā pētījuma metodoloģija: pētījuma bāze, pētījuma izlase, veids, struktūra, metodes un norise	98
2.2. Kvantitatīvo pētījuma datu ieguves un analīzes process	106
2.2.1. <i>Studentu pašnoteiktās mācīšanās gatavības līmeņa noteikšanas ar SDLRS testu rezultāti un analīze</i>	106
2.2.2. <i>Studentu pašnoteiktās mācīšanās pašnovērtējuma izpēte</i>	112
2.3. Kvalitatīvo pētījuma datu ieguves un analīzes process	147
2.4. Iegūto pētījuma rezultātu analīze un interpretācija	154
NOBEIGUMS	164
IZMANTOTĀ LITERATŪRA	180
PIELIKUMI	
1. pielikums. Tests pašnoteiktas mācīšanās gatavības noteikšanai (<i>Self-Directed Learning Readiness Scale</i>)	190
2. pielikums. Vienošanās ar pašnoteiktas mācīšanās gatavības noteikšanas testa autori par testa tulkošanu un izmantošanu	193
3. pielikums. Studentu pašnoteiktās mācīšanās prasmju pašnovērtējuma anketa	195
4. pielikums. Pašnoteiktas mācīšanās kritērija „Savu individuālo stipro un vājo spēju pārzināšana” rādītāju vērtības semestra sākumā un beigās kontroles un eksperimenta grupās	197

5. pielikums. Respondentu apmierinātības par savas akadēmiskās un personiskās izaugsmes izvērtējumu studiju procesā sakarības ciešuma ar pašnoteiktas mācīšanās gatavības testa rezultātu eksperimentālajā un kontroles grupā semestra sākumā un beigās Pīrsona testa rezultāti.....	202
6. pielikums. Respondentu zināšanu pašpārbaudes, citu studentu pašnoteiktas mācīšanās prasmju vērtējuma un pašnoteiktas mācīšanās gatavības testa rezultātu sakarības ciešuma eksperimentālajā un kontroles grupā semestra sākumā un beigās pārbaudes ar Pīrsona testu rezultāti.....	206
7. pielikums. Statistiskās neatkarības noteikšana ar Hī kvadrāta kritēriju starp rādītājiem „Izvirzu prioritātes studijām” un „Studējot sev izvirzu konkrētus mērķus...” eksperimentālajā un kontroles grupās semestra sākumā un beigās	206
8. pielikums. Sakarības ciešuma noteikšanas starp pašnoteiktas mācīšanās kritērija „Savas darbības plānošana” rādītājiem un Pašnoteiktas mācīšanās gatavības testa rezultātiem (SDLRS) eksperimenta un kontroles grupās semestra sākumā un beigās ar Pīrsona testu rezultāti	208
9. pielikums. Respondentu atbilžu par studiju laika plānošanu grafisks attēlojums	211
10. pielikums. Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa saistība ar pašnoteiktas mācīšanās prasmju pašnovērtējumu eksperimentālajā un kontroles grupās semestra sākumā	215
11. pielikums. Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa saistība ar pašnoteiktas mācīšanās prasmju pašnovērtējumu eksperimentālajā un kontroles grupās semestra beigās	221
12. pielikums. Eksperimenta un kontroles grupas pašnoteiktas mācīšanās rādītāju salīdzināšana ar <i>Mann-Whitney U</i> kritēriju SPSS 15 vidē semestra sākumā	227
13. pielikums. Eksperimenta un kontroles grupas pašnoteiktas mācīšanās rādītāju salīdzināšana ar <i>Mann-Whitney U</i> kritēriju SPSS 15 vidē semestra beigās	230
14. pielikums. Vienfaktora dispersijas analīze (<i>One-Way ANOVA</i>) respondentu atbildēm kontroles un eksperimenta grupās semestra sākumā.....	234
15. pielikums. Vienfaktora dispersijas analīze (<i>One-Way ANOVA</i>) respondentu atbildēm kontroles un eksperimenta grupās semestra beigās	245
16. pielikums. Strukturētas intervijas rezultāti eksperimenta grupā semestra sākumā ...	257
17. pielikums. Strukturētas intervijas rezultāti kontroles grupā semestra sākumā	262
18. pielikums. Strukturētas intervijas rezultāti eksperimenta grupā semestra beigās	267
19. pielikums. Strukturētās intervijas rezultāti kontroles grupā semestra beigās	271
20. pielikums. M. Gibona Pašnoteiktas mācīšanās apguves programma	274

IEVADS

Pazemība, kautrība, nevardarbība, visa paciešana, vienkāršība, vēršanās pie īstena garīgā skolotāja, tīrība, stingrība, pašsavaldīšanās, atsacīšanās no jutekļu baudām, brīvība no neīstā «es», sapratne, ka dzimšana, nāve, slimības un vecums ir ļaunums, atsacīšanās, nepieķeršanās bērniem, sievietēm, mājai un visam citam, vienāda attieksme pret patīkamo un nepatīkamo, pastāvīga un tīra sevis veļtīšana Man, tieksme dzīvot vientuļā vietā, atšķirtība no kopējās ļaužu masas, sevis apzināšanās svarīguma izpratne, filozofiski Absolūtās Patiesības meklējumi — to visu Es saucu par zināšanām, bet viss pārējais ir neziņa.

*Bhagavad-gīta, 13. nodaļa, 8.-12. Pants
(Prabhupāda A.Č., 1971)*

Kopš seniem laikiem cilvēka pastāvēšana tiek saistīta ar noteiktu zināšanu apguvi. Zināšanu jēdziena izpratne laika gaitā ir mainījusies, bet nemainīgs paliek uzstādījums, ka tikai pats var iemācīties. Demokrātiskā sabiedrībā cilvēku uzskata par galveno vērtību, kas dzīvo, mācās vai strādā citu cilvēku vidū. Respektējot cilvēku kā vērtību, šodienas apstākļos Eiropas valstīs sabiedrība izvirza jaunus uzdevumus izglītības attīstībai. Eiropas Padomes dokumentā "Baltā grāmata izglītībai un profesionālajai apmācībai: ceļā uz sabiedrību, kura mācās" uzsvērta nepieciešamība veidot tādu nākotnes sabiedrību, kurā pilsoņi mācīsies nepārtraukti visa mūža garumā, lai katrs Eiropas pilsonis varētu atrast sev vietu darba tirgū un profesionāli risināt darba problēmas mainīgajos apstākļos, kurus nosaka strauja profesiju un darba internacionalizēšanās, tehnoloģiju globalitāte un informācijas izplatīšanās (Eiropas komisija. XXII ģenerāldirektorāts – Izglītība, 1998).

ES Izglītības komisijas ziņojumā "Jaunas prasmes jaunām darbavietām: tūlītēja rīcība" uzsvērta vajadzība sniegt cilvēkiem atbilstīgus stimulus, lai tie uzlabotu savas prasmes, ciešāk saistītu izglītību, apmācību un darbu, izveidotu pareizo prasmju kopumu un labāk varētu paredzēt, kādas prasmes būs vajadzīgas nākotnē (European Commission, 2010). Šie uzdevumi nav realizējami bez cilvēku sadarbības un pašizglītības. Lai cilvēks apgūtu pašnoteiktās mācīšanās prasmes, izglītības process nevar būt nemainīgi docētāju instrukciju vadīts, tam ir jāklūst par studentu mācīšanās un sadarbības procesu.

Latvijas attīstība nākotnē lielā mērā ir atkarīga no tā, cik veiksmīgi risinājumi tiks atrasti cilvēkresursu problēmai, valsts stratēģiskās kapacitātes paaugstināšanai un sabiedrības demokrātiskai līdzdalībai. Šie arī ir vislielākie izaicinājumi izglītības jomā (Golubeva, 2007).

Mijiedarbība pedagoģiskajā procesā realizējas dažādi atkarībā no pedagoga izstrādātās filosofijas, audzēkņu pieredzes un valsts izglītības koncepcijas. Viena no studiju organizācijas sociālām formām studentu un pasniedzēju mijiedarbības vēlamu rezultātu sasniegšanai — sadarbības, saskaņas, pašnoteiktās mācīšanas prasmes sasniegšanai ir grupu darbs. Mijiedarbību pedagoģiskajā procesā pētījuši R. un D. Džonsoni (Jonson & Jonson, 1988, 1991, 1993, 2002, 2008), S. Kagans (Kagan, 1992, 1995), R. Slavins (Slavin, 1990), E. Koena (Cohen, 1992,

1994), kuru pētījumi pamatojas uz K. Kofkas (Koffka, 1935), L. Vigotska (Выготский, 1926), Ž. Piažē (Piaget, 1951) teorijām. Latvijā pētījumus šajā jomā veikušas I. Maslo (1995, 2006), I. Žogla (2001), Z. Čehlova (2002), A. Špona (2004) un I. Odiņa (2004). Pašnoteiktas mācīšanās gatavību un mūžizglītības problēmas pētījuši M. Noulzs (Knowles, 1975, 1984), H. Longs (Long, 2009), L.M. Guglielmino (Guglielmino, 1977, 1994, 2001, 2006, 2009), R. Brokets un R. Hiemstra (Brocket & Hiemstra, 1985), G. Rudzītis (2003), Z. Rubene (2006), T. Koķe (1999, 2007). Viena no metodēm mijiedarbības vēlamu rezultātu — sadarbības, saskaņas, pašrealizācijas sasniegšanai ir grupu darbs. Grupu darbam attīstoties, ir izveidota kooperatīvās mācīšanās forma. Gan grupu darbs, gan kooperatīvā mācīšanās pasaulē nav jaunas, bet Latvijā šo formu attīstība savu otro elpu iegūst tikai 90-tajos gados. Tā kā kooperatīvā mācīšanās Latvijas pedagogu izmantoto formu vidū ieņem arvien svarīgāku lomu, ir nepieciešami teorētiski un praktiski pētījumi par tās efektivitāti. Viens no aspektiem kooperatīvās mācīšanās efektivitātes novērtēšanai ir tās ietekme uz pašnoteiktas mācīšanās attīstību. Būtiski, lai augstskolu studenti, uzsākot studijas, pārvaldītu pašnoteiktu mācīšanos un studiju procesā to pilnveidotu. Latvijas izglītības normatīvie dokumenti paredz, ka augstskolu studentiem viens kredītpunkts atbilst 40 stundām nedēļā, no tām puse ir atvēlēta patstāvīgām studijām.

Pētījuma aktualitāti nosaka vērojamā pretruna starp studenta gatavību darboties un darbības prasībām. Pedagoģijas studiju programmu studentiem tā izpaužas kā pretruna starp priekšstatu par skolotāja profesiju un tās reālo būtību, no vienas puses, un starp priekšstatu par sevi kā sagaidāmās pedagoģiskās darbības subjektu un savām reālajām iespējām, no otras puses. Tas pieprasa no augstskolas mērķtiecīgu darbību un atbilstošu teorētisku un praktisku nodrošinājumu studentu pašnoteiktas mācīšanās veicināšanai. Latvijā ir salīdzinoši maz pētījumu par studentu pašnoteiktu mācīšanos un tās izmaiņām saistībā ar studiju procesa organizāciju. Tādēļ kopš 2004. gada Rēzeknes Augstskolā uzsākts pētījums „Studentu pašnoteikšanās veicināšana kooperatīvās mācīšanās procesā augstskolā”.

Pētījuma objekts: studiju process augstskolā.

Pētījuma priekšmets: studentu pašnoteiktās mācīšanās attīstība kooperatīvās mācīšanās procesā augstskolā.

Pētījuma mērķis: izpētīt studentu pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa izmaiņas kooperatīvās mācīšanās procesā, izstrādāt teorētiski pamatotu studentu pašnoteiktas mācīšanās veicināšanas pedagoģisko modeli un pārbaudīt to praksē.

Hipotēze. Studentu pašnoteiktas mācīšanās prasmes kooperatīvās mācīšanās procesā veidojas sekmīgāk ja:

- studenti mērķtiecīgi pilnveido pašnoteiktas mācīšanās prasmes;

- docētājs mērķtiecīgi veido situācijas un sniedz atbalstu studentu pašnoteiktās mācīšanās attīstībai studiju procesā;
- studijas organizētas kā studentu pašnoteiktas kooperatīvās mācīšanās ilgtermiņa process.

Pētījuma uzdevumi:

1. Izpētīt literatūras avotus par pašnoteiktu mācīšanos un noskaidrot tās būtību.
2. Izpētīt literatūras avotus par pašnoteikto mācīšanos un noskaidrot kritērijus pašnoteiktas mācīšanās mērīšanai.
3. Izstrādāt pedagoģisko modeli studentu pašnoteiktās mācīšanās veicināšanai kooperatīvās mācīšanās procesā augstskolā.
4. Ieviest un pārbaudīt praksē studentu pašnoteiktas mācīšanās veicināšanas kooperatīvās mācīšanās procesā pedagoģisko modeli:
 - novērtēt studentu pašnoteiktas mācīšanās rādītāju – pašnoteiktas mācīšanās gatavības un pašnovērtējuma līmeni eksperimenta sākumā un beigās;
 - ieviest studiju procesā mērķim atbilstošu izstrādātu teorētiski pamatotu studentu pašnoteiktas mācīšanās veicināšanas pedagoģisko modeli;
 - pārbaudīt izstrādātā modeļa ietekmi uz studentu pašnoteiktas mācīšanās attīstību, pamatojoties uz izstrādātajiem kritērijiem;
 - apstrādāt un izanalizēt eksperimentā iegūtos datus un pārbaudīt kooperatīvās mācīšanās un studentu pašnoteiktas mācīšanās kvalitatīvo izmaiņu mījsakarības.

Pētījumam izmantotās metodes

Teorētiskās metodes:

- zinātniskās pedagoģiskās literatūras par kooperatīvo un pašnoteiktu mācīšanos atlase un padziļinātā analīze (*literature indept survey*);
- zinātniskā literatūras padziļinātā analīze (*liturature indept studies*).

Empīriskās:

- datu ieguves metodes – studentu mācīšanās pašnovērtējuma anketa, strukturēta intervija, pašnoteiktas mācīšanās gatavības tests (SDLRS), pedagoģiskais eksperiments;
- datu apstrādes metodes – kvantitatīvo datu apstrāde ar datorprogrammu SPSS 15, kvalitatīvo datu apstrāde ar AQUAD 6;
- datu analīzes metodes – aprakstošā statistika – statistiskai analīzei; Kronbaha Alfa tests – anketas jautājumu saskaņotības noteikšanai; Kolmogorova-Smirnova tests – datu normālsadalījuma pārbaudei; HĪ-kvadrāta tests – datu statistiskās neatkarības noteikšanai; T tests – savstarpēji atkarīgu izlašu vidējo salīdzināšanai; Pīrsona korelācijas tests, Manna Vitnija tests – divu neatkarīgu izlašu datu salīdzināšanai;

Vilkoksona tests – divu atkarīgu izlašu datu salīdzināšanai; vienfaktora dispersijas analīze (*One way ANOVA*). Kvalitatīvo datu analīzei ar AQUAD 6 izmantots kodu sakarības (*Linkage analysis*) atkārtotās biežums studentu intervijās.

Pētījuma bāze: Rēzeknes Augstskolas Izglītības un dizaina fakultātes 170 studenti. Balstoties uz iesaistīto cilvēku pieeju, eksperimentālie dati iegūti no studentu, kuriem semestra gaitā vadītas nodarbības, testa, pašnovērtējuma un interviju rezultātiem.

Pētījuma dizains un gaita

Pētījumam izmantots jauktu paralēli veiktu kvantitatīvo un kvalitatīvo metožu pētnieciskais dizains (Teddlie & Tashakkori, 2006). Šajā pētījumā paralēli tiek vākti kvalitatīvie un kvantitatīvie dati, lai pārbaudītu pētījuma hipotēzi. Kvantitatīvo un kvalitatīvo datu rezultātu interpretācijas integrācija noslēdzās ar precizējošu kvalitatīvu datu ieguvei un analīzi.

Pētījums uzsākts 2004. gadā, izveidojot kooperatīvās mācīšanās modeli studiju procesam augstskolā. Modelis aprobēts dabiska eksperimenta veidā — paša autora vadītajā studiju kursā Rēzeknes Augstskolas skolotāju sagatavošanas programmās. Modeļa rezultātu izvērtēšanai nepieciešamo datu ieguvei izmantota pašnovērtējuma anketa, tests un strukturēta intervija. Dati iegūti 2004./2005.-2010./2011. studiju gados. Studentu aptauja un pašnoteiktas mācīšanās gatavības tests veikti semestra sākumā un beigās. Salīdzināšanai iegūti kontroles grupas studentu aptaujas un testa rezultāti semestra sākumā un beigās. Turpmākā pētījuma gaitā veikta datu apstrāde un analīze.

Pētījuma metodoloģisko pamatu veido:

- mijiedarbības pedagoģiskajā procesā pētījumi, ko veikuši R. un D. Džonsoni (Jonson & Jonon, 1988, 1991, 1993, 2002, 2008), S. Kagans (Kagan, 1992, 1995), R. Slavins (Slavin, 1990), E. Koena (Cohen, 1992, 1994), kuru pētījumi pamatojas uz K. Kofkas (Koffka, 1935), Ļ. Vigotska (Выготский, 1926), Ž. Piažē (Piaget, 1951) teorijām. Latvijā veiktie pētījumi, kurus veikušas, I. Maslo (1995, 2006), I. Žogla (2001), Z. Čehlova (2002), A. Špona (2004), I. Odiņa (2004).
- pašnoteiktas mācīšanās un mūžizglītības problēmu pētījumi, ko veikuši M. Noulzs (Knowles, 1975, 1984), H. Longs (Long, 2009), L.M. Guglielmino (Guglielmino, 1977, 1994, 2001, 2006, 2009), R. Brokets un R. Hiemstra (Brocket & Hiemstra, 1985), G. Rudzītis (2003), Z. Rubene (2006), T. Koķe (1999, 2007).

Pētījuma rezultātus un izveidoto kooperatīvās mācīšanās izmantošanas modeli var izmantot augstskolu studiju procesa pilnveidei un studentu mūžilgas mācīšanās veicināšanai. Pētījuma rezultāti ir salīdzināmi ar Eiropā un pasaulē veiktajiem pētījumiem par studentu pašnoteiktas mācīšanās attīstību augstskolas studiju procesā un pašnoteiktas mācīšanās gatavības pētījumiem.

Darba zinātniskā novitāte un teorētiskā nozīmība:

- Veikta jēdziena pašnoteikta mācīšanās pedagoģiskā interpretācija;
- Atklātas pašnoteiktas mācīšanās un izglītības konteksta sakarības un izveidots šīs sakarības teorētisks modelis;
- Noteikti pašnoteiktu mācīšanos raksturojošie kritēriji un to rādītāji;
- Izveidots kooperatīvās mācīšanās modelis pašnoteiktas mācīšanās apguves veicināšanai studiju procesā augstskolā;
- Atklāta atziņa, ka pašnoteiktu mācīšanos var pilnveidot, ja studiju process balstās uz sadarbību un vadīšanas un brīvības principu līdzsvarotu ievērošanu. Pašnoteiktas mācīšanās pilnveide skatīta nevis individuālā, bet grupas mācīšanās procesā;
- Ieguldījums pretrunas, starp augstskolas pieprasījumu pēc studentu pašnoteikta studiju darba un studentu gatavību pašnoteikti darboties, risināšanā.

Darba praktiskā nozīme:

- pamatota pašnoteiktas mācīšanās pilnveides nepieciešamība;
- sistematizēta pašnoteiktas mācīšanās pilnveides pieredze studiju procesā;
- izstrādāts kooperatīvās mācīšanās modelis pašnoteiktas mācīšanās apguvei, kuru var izmantot augstskolas un pieaugušo tālākizglītības studiju procesā;
- iztulkots pašnoteiktas mācīšanās gatavības tests (*Self Directed Learning Readiness Scale*) latviešu valodā, kuru var izmantot turpmākos pētījumos, kas rezultātus ļauj salīdzināt ar Eiropā un citur pasaulē veiktajiem pētījumiem.

Pētījuma robežas

1. Studentu pašnoteiktas mācīšanās veicināšanas pedagoģiskais modelis tika pārbaudīts Rēzeknes Augstskolas Izglītības un dizaina fakultātes skolotāju sagatavošanas programmās studiju kursa “Kooperatīvā mācīšanās” ietvaros. Šajā gadījumā studiju kursa saturs un organizācija bija cieši saistīti.
2. Modeļa pārbaude notika nelielās studentu grupās – četri līdz sešpadsmit studenti. Tas nodrošināja iespējas regulārai un tiešai atgriezeniskai saitei ar studentiem un kopīgu sadarbību mācīšanās rezultātu izvērtēšanā.

Pētījuma gaita un rezultātu publicitāte

Pētījuma gaita un rezultāti apspriesti starptautiskās konferencēs un publicēti starptautiski recenzētos izdevumos:

1. Strods, G. (2011). Promotion of Students' Self-Direction in Cooperative Learning at Teachers Training in University. *The International Self-Directed Learning Symposium* 09.–12.02.2011. Cocoa Beach, Florida, USA. Publikācija pieņemta publicēšanai žurnālā *International Journal of Self-Directed Learning* 2011. 16 lpp.

2. Strods, G. (2011). Promotion of Students Self-Directed Learning Readiness in Cooperative Learning. In V.Lubkina (ed.), *Education reform in comprehensive school: education content research and implementation problems. The collection of scientific papers, 2010*, (pp. 120-134). Rēzekne: RHEI press. *The articles appearing in this scientific collection are indexed and abstracted in EBSCO: Education Research Complete* (<http://search.ebscohost.com>). ISSN 1691-5895, ISBN 978-9984-44-058-3
3. Strods, G. (2011). Pašnoteiktas mācīšanās jēdziena attīstība. *Sabiedrība, Integrācija, Izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli* (288–298 lpp.). Rēzekne: RA izdevniecība. *The papers of this issue of publications after the conference will be offered for publishing on Thomson Reuters Web of Knowledge ISI Conference proceedings data base.* <http://www.isiwebofknowledge.com/>. ISSN 1691-5887, ISBN 978-9984-44-064-4
4. Strods, G. (2007). Self assessment of students' self-directed learning. *SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION, PROCEEDINGS. International Conference on Society, Intergration, Education* (pp. 364–375). Rēzekne: RHEI press. ISSN 1691-5887, ISBN 978-9984-779-41-6 *Thomson Reuters Web of Knowledge ISI Conference proceedings data base.* <http://www.isiwebofknowledge.com/>.

Publikācijas starptautisko konferenču rakstu krājumos un zinātnisko rakstu krājumos:

5. Strods, G. (2007). Studentu pašizglītības prasmju pašnovērtējums. *Sabiedrība, Integrācija, Izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli* (364–375 lpp.). Rēzekne: RA izdevniecība. ISSN 1691-5887, ISBN 978-9984-779-41-6 *Thomson Reuters Web of Knowledge ISI Conference proceedings data base.* <http://www.isiwebofknowledge.com/>.
6. Strods, G. (2006). Studentu pašizglītības prasmju pašnovērtējums. *Izglītības iestāžu mācību vide: problēmas un risinājumi. Zinātnisko rakstu krājums* (106–116 lpp.). Rēzekne: RA izdevniecība. ISBN 978-9984-779-52-2
7. Strods G. (2006). Studentu pašizglītības pedagoģiskie aspekti. *Sabiedrība, Integrācija, Izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli* (93–105 lpp.). Rēzekne: RA izdevniecība. ISBN 978-779-40-9
8. Strods G., Ose L., Skoromka T., Maslo I. (2005). Qualitative research methodology design for teachers pedagogical action models and students socio-cultural learning experience interaction evaluation. *Sabiedrība, Integrācija, Izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli* (364–375 lpp.). Rēzekne: RA izdevniecība. ISBN 9984-779-03-3
9. Strods, G., Ose, L., Skoromka, T., & Maslo, I. (2005). Collaboration in Computer assisted Qualitative Research. In L. Gurtler, M. Kiegelmann, & G. L. Huber (Eds.), *Areas of Qualitative Psychology – Specil Focus on Design* (pp. 235-249). Verlag Ingeborg Huber, Tuebingen, ISBN 3-9810087-0-7

10. Strods, G. (2003). Studentu pašizglītība studiju procesā. *Personība. Laiks. Komunikācija. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli* (122-131 lpp.). Rēzekne: RA izdevniecība. ISBN 9984-585-751
11. Strods, G. (2002). Kvantitatīvo pētniecības metožu izmantošana skolēnu sociokulturālās mācīšanās pieredzes izpētē “Atvērtās skolas” projekta ietvaros. In A. Vasilenoka (Ed.), *Developing teachers pedagogical competence through school-university partnership. 2nd international summer school* (pp. 114-125). Rīga: School Support Centre. ISBN 9984-9477-2-6
12. Strods, G. (2000). Kooperatīvā mācīšanās pedagogu praksē. *Baltijas reģiona valstu integrācijas problēmas ceļā uz Eiropas Savienību. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli* (63-66 lpp.) Rēzekne: RA izdevniecība. ISBN 9984-585-10-7
13. Strods, G. (1999). Sociālo prasmju attīstīšana ar interaktīvo mācību metožu un folkloras deju palīdzību. *Profesionāla pedagoga sagatavošanas problēmas. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli* (57-59 lpp.). Rēzekne: RA izdevniecība. ISBN 9984-585-54-9
14. Strods, G. (1999). Grupu darba un kooperatīvās mācīšanās salīdzinošais vērtējums pedagogu skatījumā. *DPU konference. Konferences tēzes*. Daugavpils.

Promocijas darba struktūru veido ievads un divas daļas, nobeigums, literatūras saraksts un 20 pielikumi. Kopumā analizēti 204 literatūras avoti latviešu, angļu un krievu valodā. Teorētisko un praktisko atziņu rezultāti ir vizualizēti 46 attēlos un 54 tabulās.

1. STUDENTU PAŠNOTEIKŠANĀS KOOPERATĪVĀS MĀCĪŠANĀS PROCESĀ AUGSTSKOLĀ IZPĒTES TEORĒTISKAIS PAMATOJUMS

Lai noteiktu studentu pašnoteikšanās kooperatīvās mācīšanās procesā augstskolā izpētes teorētiskos pamatus, promocijas darba autors, atbilstoši izstrādātai promocijas darba idejai un loģikai, disertācijas pirmajā daļā definē promocijas darba galvenos jēdzienus: studentu pašnoteikšanās un kooperatīvā mācīšanās studiju procesā augstskolā.

Pašnoteiktā mācīšanās tiek skatīta sociāli kognitīvajā un studentu kooperatīvā mācīšanās – pieaugušo izglītības humānistiskajā pieejā. Pieejas noteiktas teorētiskās literatūras analīzes rezultātā, pamatojoties uz apsvērumiem, kurus, pēc autora domām, nepieciešams īsi raksturot nodaļas ievada sadaļā.

Pašnoteiktās mācīšanās sociāli kognitīvās pieejas izvēle pamatojas jau senajā pedagoģijas vēsturē Sokrāta metodē. Sokrāts izmantoja uz interaktīvu dialogu balstītu mācīšanos – heuristiku, kurā iedrošināja studentus, risinot problēmu un atbildot uz jautājumiem, aizstāvēt savu pozīciju vai attīstīt jaunas idejas. Līdzīgi mācību process notika arī Platona akadēmijā, kas bieži tiek uzskatīta par pirmo Rietumu civilizācijas universitāti. Tādējādi mācīšanās centrā ir kognitīvo problēmu risināšana sociālajā vidē, interaktīvā dialogā, rosinot studentu patstāvību. Šo ideju zinātniski pedagoģisku sākotnēju formulējumu piedāvājis F. Ā. Dīstervēgs (Дистерверг, 1981), nodalot gatavu zināšanu iemācīšanos un skolēna patstāvīgu nonākšanu līdz zinātniskām atziņām, pētot, atklājot, pārdomājot – mācoties patstāvīgi. Šī doma ir īpaši aktuāla mūsdienās, ieviešot inovācijas augstskolas studiju organizācijā un virzībā uz mācīšanās centrētu, pašnoteiktu mācīšanos, kuru vada un organizē pats students (*self-directed learning*), attālinoties no pasniedzēja vadītas mācīšanās (Senge, 1990; Watkins & Marsick, 1993; Cotter, 1995; Piskurich et al., 2000).

Promocijas darba autoram izpētes pieeju noteikšanai īpaši nozīmīgas bija F. Karē (Carré et al., 2011) atziņas saistībā ar pastāvošo pašnoteiktās mācīšanās pieeju sistematizāciju. F. Karē, apskatot pašnoteikšanās un mācīšanās/izglītības saistību, atzīmē piecas pieejas:

- 1) radikālā pieeja – autodidaktisms (*autodidactism*), kas pašnoteikšnos apskata kā pilnīgi autonomu darbību profesionālās izglītības vai cita veida zināšanu vai prasmju apguvei;
- 2) izglītības pieeja – individualizētu mācīšanās uzdevumu izveide (*instructional design / individualization*);
- 3) sabiedrisko organizāciju pieeja – brīvprātīgu mācīšanās grupu veidošanās ar mērķi atbalstīt katra dalībnieka mācīšanos, ar profesionālo darbību saistītas mācīšanās procesa atbalsts organizācijā vai darba vietā (*self-learning groups*);

- 4) biogrāfiskā pieeja – mācīšanās un izglītības ieguve, kas saistīta ar indivīda vēlmi iegūt piederību augstākai sociālajai klasei vai sasniegt profesionālās darbības virsotnes (*existential self-development*). Šādi procesi Rietumu kultūrā raksturīgi 19. gs. beigām;
- 5) sociāli kognitīvā pieeja – apskata pašnoteikšanos mācīšanās procesā (*self-direction in learning*).

Pašnoteikšanās tiek raksturota ar trim jēdzieniem:

- pašnosacīta mācīšanās (*self-determination*) – patstāvība un neatkarība mācīšanās mērķu izvirzīšanā;
- pašregulēta mācīšanās (*self-regulation*) – patstāvība mācīšanās uzdevuma izpildē un savas darbības kontrole;
- pašnoteikta mācīšanās (*self-directed learning*) – patstāvība mācīšanās mērķu izvirzīšanā, savas darbības uzraudzība un kontrole un savas mācīšanās rezultātu izvērtēšana.

Savam promocijas pētījumam autors izvēlējās sociāli kognitīvo pieeju, kas ļauj skatīt pašnoteiktu mācīšanos formālas, neformālas un informālas izglītības kontekstā, jo, pēc autora domām, studentu pašnoteikšanās ir cieši saistīta ar šo kontekstu.

Pašnoteikšanās un izglītības konteksta sakarības autors analizē turpmākajās nodaļās un piedāvā savu šo sakarību modeli.

Savukārt, kooperatīvās mācīšanās augstskolas studiju procesā izpēte balstīta uz pieaugušo pedagogijas atziņām. Analizējot 20. gadsimta Rietumeiropas zinātnieku atziņas, T. Koķe un I. Muraškovska (2007) atzīmē vairākas pieejas, formulējot tādus jēdzienus kā informācijas sabiedrība un zināšanu sabiedrība, kas akcentēja izglītības sistēmu nespēju atbildēt uz sabiedrības pieprasījumu un vajadzībām. Analizējot zināšanu sabiedrības interpretācijas atšķirīgos akcentus, pētnieces secina, ka pastāv:

- *humānistiskā* pieeja – ar mērķi nodrošināt izglītības pieejamību kā cilvēka pašpiepildījuma un pašvērtības vajadzību paplašināšanas iespēju. Tās autors Roberts Hatčins akcentēja šo pieeju jau 1968. gadā;
- *tehnokrātiskā* pieeja – humāno vērtību vietā akcents tiek likts uz zināšanu un tehnoloģiju eksploziju, zināšanu strauju novecošanos un nepieciešamību pastāvīgi paaugstināt kvalifikāciju. Šo pieeju pamatoja Torstens Hussens vēl 1974. gadā;
- *demokrātiskā* pieeja – ar mērķi paplašināt pieaugušo līdzdalību izglītībā, ko izraisa straujās ekonomikas un sociālās dzīves pārmaiņas sabiedrībā. Autors Rodžers Bošjērs, 1980. gads.

20. gadsimta deviņdesmitajos gados šīs trīs pieejas tika apvienotas. Mūsdienās zināšanu sabiedrības izpratnē tiek iekļautas pilsonības, vienlīdzīgu iespēju, pieejamības, tehnoloģiju

attīstības un līdzdalības paplašināšanas idejas (Kože, Muraškovska, 2007). Neskatoties uz to, ka šīs trīs pieejas apvienotas, promocijas darba autora pētījuma kontekstā, pieaugušo izglītība ir reducēta uz humānistisko pieeju, uzsverot pieaugušo pašpiepildījuma ideju. Pašnoteikšanās un kooperatīvās mācīšanās sakarības autors analizē turpmākajās nodaļās un piedāvā savu pašnoteiktās mācīšanās veicināšanas studiju procesā modeli.

1.1. Formālā, neformālā un informālā mācīšanās kā zināšanu ekonomikas sabiedrības reakcija uz cilvēku atbildības un autonomijas nepieciešamību industriālās un postindustriālās paradigmu maiņā

Kā jau minēts, promocijas darbā pašnoteiktā mācīšanās tiek skatīta sociāli kognitīvā pieejā, saistībā ar pedagoģijas zinātniskās paradigmas maiņu Latvijā kā transformācijas sabiedrībā modernisma laikmeta beigās un postmodernisma situācijas veidošanās sākumā: "Modernismu raksturo: industriāla sabiedrība, sociālais taisnīgums, vienlīdzīgas tiesības, normatīvā pedagoģija. Postmodernismu raksturo: postindustriālā informācijas sabiedrība, jaunais liberālisms, dažādība, diferences, pedagoģiskais plurālisms. Post-postmodernismu raksturo: reflektīvais modernisms, uz zinātniskām atziņām balstīta pilsoniskā sabiedrība, sociālzinātniskā paradigma pedagoģijā" (Maslo, 2006: 35-44).

„ Postmodernisma vērtējumam izglītības kontekstā dominē trīs pieejas:

- Pirmā uzskata, ka postmodernismā tiek pārvērtēta autonomās harmoniski attīstītas personības ideja un, ka izglītība neveic kultūras transmisijas funkcijas;
- Otra pieeja uzskata postmodernismu kā provokāciju, kas palīdzētu izbeigt stagnāciju izglītībā un rosinātu meklēt jaunas pedagoģiskās teorijas;
- Trešā pieeja uzsver postmodernisma kā post-postmodernisma avotu, akcentējot pedagoģiskās domāšanas iespēju paplašināšanos" (Briška et al., 2006: 45).

Līdz ar paradigmas maiņu strauji mainās *mācīšanās* jēdziena izpratne. Mācīšanās tiek aplūkota kā rezultāts un kā process. Pastāv vairākas teorijas, kas piedāvā skaidrojumu, kā noris mācīšanās. Turpinās diskusija, kuras centrā ir jautājums – vai mērķis ir apzināta, vai apgūstama mācīšanās, mācīšanās – apzināta vai formāla?

Jau divdesmitā gadsimta 60-70. gados kā mācīšanās procesa rezultāts tika aprakstīta cilvēka uzvedības maiņa. Šī pieeja kā galveno mācīšanās rezultātu uzskata izmaiņas. Tomēr paliek neatbildēti jautājumi:

1. Kas cilvēkam ir jāpaveic, lai mācīšanās būtu notikusi?
2. Vai pastāv kādi citi faktori, kas var izraisīt uzvedības maiņu?
3. Vai izmaiņas ir saistītas ar cilvēka potenciālu mainīties? (Merriam & Caffarella, 1991, 1998).

Daži pedagogijas zinātnieki uzvedībā notikušās pārmaiņas (vai potenciālu panākt pārmaiņas) saista ar pieredzi. Tomēr ne visas uzvedības pārmaiņas izriet no pieredzes, kas saistīta ar mācīšanos. Tādēļ daudzi teorētiķi mazāk saista mācīšanos ar atklātu rīcību, bet pievēršas izmaiņām veidā, kādā cilvēki saprot, iesaistās un apzinās apkārtējo pasauli (Ramsden, 1992).

M. Smits (Smith, 1999, 2003) mācīšanās teorijas pēc to pamatnostādnes iedala četrās grupās (skat. 1.1.1. tab.).

1.1.1.tabula. **Mācīšanās pamatnostādnes** (Smith, 1999, 2003)

Aspekts	Biheivioristiskais	Kognitīvais	Humānistiskais	Sociālais un situatīvais
<i>Mācīšanās teorētiķi</i>	Torndaiks, Pavlovs, Vatsons, Guterijs, Hals, Tolmans, Skiners	Kofka, Kohlers, Levins, Piažē, Ausubels, Bruners, Gagne	Maslou, A.Rodžers	Bandura, Levi un Vengers, Salomons
<i>Uzskats par mācīšanās procesu</i>	Uzvedības izmaiņas	Iekšējs garīgs process (izpratne, informācijas apstrāde, atmiņa, uztvere)	Personiska rīcība lai īstenotu savu potenciālu	Mijiedarbība/novērošana sociālajā kontekstā, virzīšanās no kopienas darbības perifērijas uz centru
<i>Mācīšanās lokuss</i>	Ārējās vides stimuli	Iekšēja kognitīva strukturēšana	Emocionālās un kognitīvās vajadzības	Mācīšanās iekļaujas cilvēku un vides attiecībās
<i>Izglītības mērķis</i>	Veidot uzvedības izmaiņas vēlamajā virzienā	Attīstīt mācīšanās spējas un prasmes	Kļūt autonomam un pašaktualizēties	Pilna dalība kopienas darbībā un resursu izmantošanā
<i>Skolotāja loma</i>	Veido vidi lai izvilinātu vēlamu atbildes reakciju	Veido mācīšanās darbības saturu	Sekmē cilvēka attīstību kopumā	Veidot darbības kopienas, kurās notiek viedokļu apmaiņa un piedalīšanās
<i>Izpausmes pieaugušo izglītībā</i>	Uzvedības izmaiņu mērķi Uz kompetenci balstīta izglītība Prasmju apguve un attīstība	Kognitīvā attīstība Prāts, mācīšanās un atmiņa kā ar vecumu saistīta funkcija Mācīšanās mācīties	Andragoģija Pašnoteikta mācīšanās	Socializācija Sociālā iesaistīšanās Asociāciju veidošana Viedokļu apmaiņa

Pēc autora domām, neviena no mācīšanās pamatnostādnēm pilnībā neaptver mācīšanās procesa sarežģītību. Mācīšanās procesā indivīds nonāk dažādās gan ārēju, gan iekšēju faktoru noteiktās situācijās, un dažādi indivīdi vienādās situācijās uzrāda dažādus mācīšanās rezultātus. Promocijas darbā pieaugušo mācīšanās skatīta humānistiskajā pieejā, jo autonomija kā izglītības mērķis un pašnoteikšanās izpausmes ir kā vidutājs starp kognitīviem un sociāliem procesiem. Tā kā postindustriāla zināšanu sabiedrība akceptē dažādību, tad indivīda autonomijas un pašnoteikšanās izpausmes mācīšanās procesā kļūst par normu. R. Birziņa (2007), apskatot humānistisko pieeju pieaugušo izglītībā, atsaucas uz izglītības teoriju pētījumiem (skat. 1.1.2., 1.1.3.tab.).

1.1.2. tabula. **Izglītības teoriju mērķis un studenta un skolotāja loma, autoritātes**
(Pelgrum, 2001, citēts Birziņa, 2007)

	Liberalā	Biheihioristiskā	Progresīvā	Humānistiskā	Radikālā
Mērķis	Attīstīt intelektuālās prāta spējas, dot iespēju cilvēkam kļūt izglītotam intelektuāli, morāli un garīgi.	Izmantot cilvēka izturēšanos, kas nosaka cilvēka kā sugas, sabiedrības un indivīda izdzīvošanu un piemērošanos izturēšanās maiņām.	Pārmainīt kultūru un sociālo iekārtu, pārveidojot sabiedrību, lai veicinātu sociālās maiņas, sniegt studentam praktiskas zināšanas un problēmrisināšanas iemaņas.	Attīstīt cilvēka spēju būt atvērtam pret pārmaiņām un būt gatavam turpmākai izglītībai, veicināt personisko izaugsmi un attīstību, sekmēt pašaktualizācijas realizēšanu, pārveidot sabiedrību.	Sasniegt fundamentālas sociālas, politiskas, ekonomiskas pārmaiņas sabiedrībā, izmantojot mācīšanos.
Students	"Renesanses personība", kulturāls, vairāk tiecas pēc zināšanām nekā pēc informācijas, konceptuāls, teorētiski sagatavots.	Studentam ir aktīva loma mācīšanās procesā, praksē pārbauda jaunus izturēšanās veidus, saņem atgriezenisko saiti, jūtama spēcīga vides ietekme.	Studenta vajadzības, intereses un pieredze ir raksturīgākās pazīmes mācīšanās procesā, cilvēkam ir dotas neierobežotas iespējas sevis attīstīšanai mācoties.	Students ir augsti motivēts un pašvirzīts, spējīgs uzņemties atbildību par mācīšanos un savu izaugsmi.	Vienlīdzība ar skolotāju mācīšanās procesā, personiskā autonomija, cilvēki veido vēsturi un kultūru, apvienojot refleksiju ar darbību.
Skolotājs	Eksperts, zināšanu sniedzējs, autoritatīva mācīšanas stila piekritējs.	Vadītājs, pārraug, paredz un nosaka mācīšanās iznākumu, plāno mācīšanās vidi, kas atbilstu vēlamai rīcībai.	Organizētājs, pamatojas uz mācīšanos no pieredzes, stimulē, rada un novērtē mācīšanos.	Mācīšanās veicinātājs, palīgs, partneris, ierosinātājs, mācīšanās nenotiek tieši skolotāja vadīta, rada mācīšanās noskaņu, darbojas kā fleksibls mācību resurss.	Izaicinātājs, iesaka, bet pats tieši nenosaka mācīšanās virzību, līdztiesiskas attiecības starp studentu un skolotāju.

Visās izglītības teorijās cilvēks, kurš mācās, ir raksturots kā aktīvs un par savu darbību atbildīgs, patstāvīgi domājošs indivīds. Tas autoram liek uzskatīt, ka pieeja, kas postmodernismā pārvērtē autonomās harmoniski attīstītas personības ideju un uzskata, ka izglītība neveic kultūras transmisijas funkcijas, neatbilst postindustriālās sabiedrības pieprasījumam. Pēc būtības aktīva autonoma personība, kā mācīšanās un izglītības rezultāts, tiešāk vai netiešāk parādās visu izglītības teoriju mērķī. Apskatītajās izglītības teorijās ir atšķirīgs viedoklis par cilvēka, kurš vada mācīšanās procesu, lomu šī mērķa sasniegšanā.

1.1.3. tabula. **Pieaugušo izglītības filosofiju jēdzieni, metodes, personības un izcelsme**
(Pelgrum, 2001, citēts Birziņa, 2007)

	Liberālā (Klasiskā, tradicionālā)	Biheihioristiskā	Progresīvā	Humānistiskā	Radikālā
Rakstur- vārdi, jēdzieni	Liberālā mācīšanās, mācīšanās pašam sev, racionāla, intelektuālā izglītība, vispārējā izglītība, tradicionālas zināšanas, klasiski/racionālais humānisms.	Stimuls-atbilde, rīcības modifikācija, pamatojas uz kompetenci, profesionālā meistarība, izturēšanās uzdevumi, mēģināšana un kļūdīšanās, prasmju apmācība, atgriezeniskā saite, pastiprinājums.	Mācīšanās, kas pamatojas uz pieredzi un problēmrisināšanu, demokrātija, mācīšanās dzīves garumā, pragmatiskas zināšanas, vajadzību noteikšana, sociālā atbildība.	Mācīšanās no pieredzes, brīvība, personības izjūta, pašnoteikšanās, interaktivitāte, atvērtība, sadarbība, autentiskums, nenoteiktība, saistība ar eksistenciālismu	Apziņas veidošana, nepiespiesta/neobligāta mācīšanās, autonomija, kritiskā domāšana, sociālas darbības, bez likumīga/institucionāla statusa, prasmju apmācība.
Mācīšanās	Lekcijas, studiju grupas, vērošana, kritiskā lasīšana un diskusijas.	Programmētas instrukcijas, mācīšanās uz savstarpējās vienošanās pamatiem, mehāniskā mācīšanās, mācīšanās ar datora palīdzību, praktiska lietošana un pastiprinājummācīšanās.	Problēmu risināšana, pētnieciskās metodes, mācīšanās darot, uz pieredzi balstīta mācīšanās, projektmetodes izmantošana, induktīvā mācīšanās.	Uz pieredzi balstīta, grupu uzdevumi, diskusijas, komandas mācīšanās, pašnoteikta mācīšanās, atklājummēģinājumu izmantošana.	Dialogi, problēmu izvirzīšana, pēc iespējas vairāk savstarpējās mijiedarbības, diskusiju grupas.
Personības	Sokrāts, Platons, Aristotelis, Ādleris, Frīdenbergs, Houls	Skiners, Torndaiks, Votsons, Tailers.	Spensers, Pestalocijs, Djuījs, Lindemans.	Ruso, A. Rodžers, Maslovs, Noulis, Tafs (Tough), Makenzijs (McKenzie).	Neils, Freire, Gudmans, Iljics.
Izcelsme	Vecākā rietumu izglītības filosofija. Saknes meklējamas seno grieķu klasiskajā periodā.	1920. gadā izveidojis Džons B. Votsons.	16. gs. Eiropā, pamatojas uz empīrismu un pragmatismu (1870. gadā - ASV). Kā nopietna kustība sākas 90. gados, pateicoties Djuī.	Izcelsme meklējama klasiskajā Ķīnā, Grieķijā un Romā, taču kā kustība kļūst pazīstama 50. gados sakarā ar A. Maslova un A. Rodžera darbiem.	18. gs. ar anarhistu tradīcijām, marksisma uzskatiem un freidismu. Modernā kustība sākas 60. gados Brazīlijā, pateicoties Freirem.

Autors uzskata, ka, līdzīgi kā izglītības teorijas, arī galvenās pieaugušo izglītības filozofijas pieejas piedāvā mācīšanos ar lielāku vai mazāku autonomijas pakāpi:

- Liberālā – kritiskā lasīšana un diskusijas;
- Biheihioristiskā – mācīšanās uz savstarpējās vienošanās pamatiem;
- Progresīvā – problēmu risināšana, pētnieciskās metodes, mācīšanās darot, uz pieredzi balstīta mācīšanās, projektmetodes izmantošana, induktīvā mācīšanās;

- Humānistiskā – uz pieredzi balstīta, grupu uzdevumi, diskusijas, komandas mācīšanās, pašnoteikta mācīšanās, atklājummetodes izmantošana;
- Radikālā – dialogi, problēmu izvirzīšana, pēc iespējas vairāk savstarpējās mijiedarbības, diskusiju grupas.

Tiek uzsvērts, ka zināšanas tiek iegūtas izmantojot pieredzi. Veicot pieaugušo aptauju par mācīšanās izpratni, tika iegūtas atbildes, kuras iedalāmas piecās grupās (Säljö, 1979):

- 1) Mācīšanās ir kvantitatīva zināšanu palielināšanās. Mācīšanās nozīmē iegūt informāciju vai zināt daudz;
- 2) Mācīšanās ir atcerēšanās. Mācīšanās ir informācijas, kura var tikt reproducēta, saglabāšana;
- 3) Mācīšanās ir faktu, prasmju un paņēmienu apguve un saglabāšana, lai lietu, kad nepieciešams;
- 4) Mācīšanās ir apjēgšana vai abstrahēšana. Mācīšanās sasaista priekšmeta atsevišķās daļas savstarpēji un ar apkārtējo pasauli;
- 5) Mācīšanās ir apkārtējās pasaules interpretēšana un izpratne citādā veidā. Mācīšanās ir pasaules izpratne caur zināšanu izpratni atšķirīgā veidā.

Pirmie trīs uzskati mācīšanos raksturo kā kaut ko ārpus cilvēka esošu. Šajā gadījumā mācīšanās līdzinās zināšanu iegādei – cilvēks dodas kaut kur, lai iegādātos zināšanas. Divi pārējie uzskati mācīšanos uztver kā cilvēka iekšēju procesu. Cilvēks darbojas, lai izprastu pasauli. Trešajā uzskatā jūtama pāreja no uzskata "ko zināt" uz "kā zināt" (Ramsden, 1992). Promocijas darbā autors pārstāv viedokli, ka mācīšanās ir cilvēka iekšējs process, un pašnoteikšanās ir mācīšanās būtiska sastāvdaļa.

Transformācijas procesi Latvijas sabiedrībā virzienā no uzskata „ko zināt” uz „kā zināt” sākušies jau 20. gadsimtā. T. Iljina (1971), raksturojot personības vispusīgas attīstības priekšnosacījumus, rakstīja:

„Jau pirmajā darba dienas saīsināšanas posmā mūsu zemē lielā daļā jaunatnes palielinājās tieksme pēc izglītības un pašizglītības. Pieauga lektoriju, bibliotēku, koncertzāļu apmeklētāju skaits. Lielu popularitāti iemantoja tā dēvēto tautas kultūras universitāšu tehniskās, ekonomiskās un mākslas zinātņu fakultātes, vēl vairāk pastiprinājās tieksme iegūt izglītību neklātienē un vakara grupās, nepārtraucot pamatdarbu” (Iljina, 1971).

Šis citāts raksturo laikmeta izglītības institucionālo raksturu padomju Latvijā. Uzdevums, nodrošināt izglītības iespēju dažādību, pakārtots mērķim nodrošināt personības vispusīgu attīstību. Savukārt vispusīgas attīstības iespējas ir saistītas ar autonomiju – patstāvību sava laika plānošanā. Arī pašizglītība tika ietverta institucionālās izglītības struktūrā.

21. gadsimta izglītības procesā uzmanība tiek pievērsta personības veidošanai un tās pašrealizācijas iespēju radīšanai. Personības aktivitāte savukārt tiek uzskatīta kā šīs

pašrealizācijas mehānisms (Čehlova, 2002). Divdesmitā gadsimta 60. gados aktivitāte pedagoģijas zinātnē tika aplūkota kā psiholoģiski pedagoģiska problēma.

Aktivitāte – cilvēka darbīgums, rosīga darbība. Skolēna darbīguma mērķtiecība un intensitātes pakāpe ir galvenais skolēnu panākumu faktors. Pedagoģijā šī atziņa pazīstama arī ar nosaukumu „mācīšanās darot” (*learning by doing*). Tā ir skolēna līdzdarbība grupā, skolēna pētnieciskā darbība u.tml. (Beļickis et al., 2000; Žogla, 2001).

Z. Čehlova (2002), analizējot aktivitātes un darbības saistību, apraksta trīs pieejas aktivitātes būtības izpētei:

1. Izziņas procesi ir atkarīgi no mērķiem, nostādņēm, vajadzībām un agrākās pieredzes, kas nosaka subjekta darbības izvēli un virzību;
2. Tiek analizētas reaktivitātei pretējas parādības un uzsvērts fakts, ka subjekts ir darbojies apzināti un apzinīgi, saskatot darbībā personisku jēgu. Šīs pieejas pārstāvji parāda, ka vidē kur uzvedība ir iespējama kā reaktīva pielāgošanās pasaulei, psihe spēja atspoguļot nav vajadzīga, jo subjekta reakcija balstās uz iedzimtiem fizioloģiskiem mehānismiem vai zināmiem šabloniem un etaloniem;
3. Pamatojas uz darbības pašvirzības pamatiem. Izcelti trīs aspekti:
 - Darbības gaitā tiek atklāts vajadzības pārveidošanās process – „ārējais darbojas ar iekšējā starpniecību”,
 - Cilvēka vajadzību attīstības bezgalīgais raksturs un pastāvīgā garīgo un materiālo kultūras vērtību atražošana,
 - Tiek pētīti darbības pašattīstības psiholoģiskie mehānismi un tas, kā pašattīstības gaitā bagātinās pats subjekts (Čehlova, 2002).

Mācīšanās darbības raksturojumā minēta pašvirzība un tās psiholoģisko mehānismu pētīšanas nepieciešamība. Mācīšanās kā process tiek raksturots no pozīcijas vai cilvēki šo procesu apzinās, vai nē, un kā šī mācīšanās apzināšanās pakāpe izpaužas. Apzināšanās cieši saistīta ar pašnoteikšanos mācīšanās procesā. Pastāv divas pieejas, kas raksturo šo procesu – uzdevuma apzināšanās jeb apgūstamā mācīšanās un mācīšanās apzināšanās, jeb formālā mācīšanās. Uzdevuma apzināšanās jeb apgūstamā mācīšanās notiek visu laiku. Tā ir konkrēta, tūlītēja un saistīta ar konkrēto darbību, nav saistīta ar vispārīgiem principiem. To apzīmē kā neapzinātu vai netiešu mācīšanos. Mācīšanās apzināšanās jeb formālā mācīšanās – tā ir izglītojoša mācīšanās vairāk nekā pieredzes uzkrāšana. Cilvēki apzinās, ka uzdevums ietver mācīšanos, un mācīšanās ir uzdevums. Formālā mācīšanās padara mācīšanos apzinātu un veicina to (Rogers, 2003). Gan apzinātā, gan neapzinātā mācīšanās izpaužas un noris vienās un tajās pašās situācijās, tādēļ ir vērojams abu šo veidu sajaukums, kas veido nepārtrauktu procesu.

Alans Rodžers (Rogers, 2003) šo procesu apraksta šādi:

„Viena galējība ir neapzināti, parasti gadījuma rakstura mācīšanās pasākumi, kuri notiek visas dzīves laikā. Nākamā pakāpe ir netīša, neapzināta mācīšanās, izmantojot apguves metodes, ko sastop citās situācijās... Tad ir daudzas darbības, kurās mācīšanās ir vairāk apzināta, situācijās, kas saistītas ar neatliekamiem dzīves uzdevumiem, bet koncentrēšanas ir uz uzdevumu. Tad seko mērķtiecīgākas darbības gadījumos, kad apņemas kaut ko iemācīties sistemātiskākā veidā, izmantojot visu, kas gadās pa rokai, bet bieži tīši ignorējot nodarbības ar skolotājiem un formālām mācību iestādēm. Tālāk seko pašnoteiktas mācīšanās projekti, par kuriem ir daudz literatūras. Vairāk formālas un vispārinātākas (tātad mazāk kontekstualizētas) mācīšanās formas ir tālmācība un atvērtās izglītības programmas, kurās apgūstamās mācīšanās elementi bieži ir iekļauti programmā. Tuvojoties otrai galējībai parādās formalizētas mācīšanas programmas ar izteikti dekontekstualizētu mācīšanos, izmantojot vienādus materiālus un neņemot vērā individuālas izvēles iespējas, plānus vai vajadzības. Starp šīm visām mācīšanās kategorijām nav skaidru robežu” (Rogers, 2003).

Līdzīgus uzskatus par apzināto un neapzināto mācīšanos dažādos veidos var atrast daudzos darbos, kas saistīti ar izglītību, bet īpaši nozīmīgāko teoriju autoru – K. Levina, (*Kurt Lewin*), K. Arguri (*Chris Argyris*), D. Šūna (*Donald Schön*) un M. Polani (*Michael Polanyi*) darbos (Smith, 1999, 2003).

Jaunu jēdzienu ieviešana Latvijas sabiedrībā notiek caur izglītības procesiem, kas akcentē autonomas mācīšanās darbības. 2001.-2003. gadā veiktie pētījumi par mācīšanās/mācīšanas jauno pieeju Latvijā, apraksta aktīvo mācīšanos kā progresīvu pieeju. Aktīvās mācīšanās raksturojumā saskatāma līdzība ar pašnoteikto mācīšanos (skat. 1.1.4. tabulu). Pārmaiņas notiek ieviešot jaunas pieejas visos izglītības līmeņos (Maslo, 2003; Bērziņš, 2007).

Aktīvā mācīšanās vidē studenti ir atbildīgi par savu mācīšanos (*engaged learning*), viņi uzņemas atbildību un iesaistās pašregulācijā. Studenti definē sev nozīmīgus mācību mērķus un problēmas, viņiem ir kopējais priekšstats par to, kā specifiskas aktivitātes ir saistītas ar šiem mērķiem. Studenti veido teicama darba standartus un novērtē, cik labi viņi ir sasnieguši savus mērķus. Viņiem ir alternatīvi mērķu sasniegšanas ceļi un stratēģijas, kā arī dažas stratēģijas kļūdu labošanai un sevis pārorientēšanai, kad iecerētie plāni nedarbojas. Viņi pazīst savas stiprās un vājās puses un zina, kā konstruktīvi un produktīvi tikt ar tām galā. Aktīvi studenti ir arī spējīgi veidot un vadīt izmaiņas (Jones et al., 1995).

Pamatojot pāreju uz pašnoteiktu mācīšanos, autors atsaucas uz E. Krastiņas un A.Piperes (2004) izveidotajām aktīvās mācīšanās rādītāju definīcijām, jo tajās uzsvēta skolēnu/studentu autonomija un pašnoteikšanās (skat. 1.1.4. tab.).

1.1.4. tabula. **Aktīvās mācīšanās rādītāji** (Krastiņa, Pipere, 2004)

<i>Mainīgais</i>	<i>Aktīvās mācīšanās rādītājs</i>	<i>Rādītāja definīcija</i>
Mācīšanās vīzija	Atbildīgs par mācīšanos Stratēģisks Gūst enerģiju mācoties Sadarbojas	Skolēns ir iesaistīts mērķu nosprausšanā, uzdevumu izvēlē, vērtēšanas un uzdevumu standartu izveidē, viņam ir kopējais viedoklis par mācīšanos un zināmi nākamie mācīšanās soļi. Skolēns aktīvi attīsta savas domāšanas/mācīšanās stratēģijas. Skolēns nav atkarīgs no citu cilvēku sniegtā atbalgojuma, alkst mācīties (iekšējā motivācija). Sarunās un darbā kopā ar citiem skolēns attīsta jaunas idejas un izpratni.
Uzdevumi	Autentiski Izaicinoši Multidisciplināri	Atbilst reālajai pasaulei, var būt saistīti ar personīgajām interesēm. Pietiekami grūti, lai būtu interesanti, taču ne pilnīgi nepārvarami, parasti līdzsvaroti. Lai atrastu problēmas jāizmanto daudzu priekšmetu integrācija.
Izvērtēšana	Uz snieguma balstīta Ģeneratīva	Saistās ar publisku sniegumu vai demonstrāciju ar noderīgu mērķi. Skolēns saskata izvērtēšanas jēgu, varbūt sniedz informāciju, rada produktu, sniedz palīdzību.
Mācīšanās modelis	Interaktīvs Ģeneratīvs	Skolotājs vai tehnoloģijas programma atsaucas uz skolēnu vajadzībām, prasībām. Mācīšanās ir orientēta uz jēgas konstruēšanu, sniedz jēgpilnas aktivitātes/pieredzi.
Mācīšanās konteksts	Sadarbības Zināšanas attīstošs Empātisks	Mācīšanas procesā skolēnus uztver kā daļu no mācīšanās kopienas, aktivitātes prasa sadarbību. Tiek izveidoti tādi apstākļi mācību pieredzei, ka problēmu risināšanā tiek izmantotas visdažādākās perspektīvas. Katra perspektīva dod savu ieguldījumu visu dalībnieku kopīgā izpratnē. Mācību pieredze ir kaut kas vairāk nekā tikai „prāta vētra”. Mācību vide un pieredze, kas ciena daudzveidību, dažādas perspektīvas, stiprās puses.
Grupas	Heterogēnas Taisnīgas Elastīgās	Mazas grupas, kas sastāv no cilvēkiem ar dažādiem spēju līmeņiem un pieredzi. Tā organizētas mazās grupas, ka laika gaitā visi skolēni var uzņemties grūtus mācību uzdevumus vai iegūt pieredzi. Dažādas grupas dažādiem mācību mērķiem, lai katrs skolēns būtu dažādu grupu loceklis, strādātu ar dažādiem cilvēkiem.
Skolotāja lomas	Veicinātājs Gids	Iesaistās pārrunās, stimulē un vēro diskusijas un darbu pie projektiem, bet nekontrolē. Palīdz skolēniem konstruēt savu jēgu, rādot paraugu, darbojoties kā starpnieks, nepieciešamības gadījumā izskaidrojot, virzot uzmanību, sniedzot izvēli.
Skolēna lomas	Pētnieks Kognitīvais māceklis Ražotājs	Skolēnam ir iespējas izpētīt jaunas idejas/instrumentus, trenēties ideju radīšanā un pētniecībā. Mācīšanās notiek zināmās attiecībās ar mentoru, kurš trenē skolēnus attīstīt idejas un prasmes, kas stimulē praktizējošu profesionāļu lomu (piem., iesaista reālā pētījumā). Skolēni rada reāli lietojamus produktus sev un citiem.

Pētnieces, savā darbā, apskata tendences, kas Latvijas pedagoģiskajā domā iezīmē pāreju no biheiviorisma pieejas uz kognitīvo pieeju (skat. 1.1.5.tab.). Autors šo pētījumu izmanto pamatojumam par sociāli kognitīvās pieejas izmantošu studentu pašnoteikšanās izpētē.

1.1.5. tabula. **Tendences, kuras nosaka pāreja no biheiviorisma uz kognitīvo pieeju**
(pēc Krastiņa, Pipere, 2004)

Uzsvars vērtēšanā	Biheivioristiskie uzskati	Kognitīvie uzskati
Uzskati par skolēnu	Pasīvs, reaktīvs	Aktīvs, konstruē zināšanu vidi
Vērtēšanas diapazons	Atsevišķas izolētas prasmes	Integrēta un starpdisciplināra
Uzskati par zināšanām un pašnoteikšanos	Izolētu faktu un prasmju uzkrāšana	Zināšanu un prasmju prasmīga pielietošana
Akcenti mācīšanās	Sniegt maksimāli daudz materiāla	Uzsvars uz metakognitīvo vērtēšanu, efektīvu motivāciju un pašnoteikšanos
Vērtēšanas īpatnības	Papīra un zīmuļa vērtēšana, objektīva	Autentiska vērtēšana, piemērotas un jēgpilnas kontekstualizētas problēmas, augstākā līmeņa domāšanas uzsvēršana, nav vienas pareizās atbildes, vērtēšanas standarti ir zināmi jau iepriekš, vērtēšana netiek steidzināta
Vērtēšanas biežums	Atsevišķi gadījumi	Piemēri laika gaitā (portfolio), kas rada vērtēšanas pamatu skolotājam, skolēnam un vecākiem
Kurš tiek vērtēts	Individuālā vērtēšana	Grupā procesa prasmju vērtēšana, veicot uz sadarbību vērstus uzdevumus
Tehnoloģijas izmantošana	Atbilžu lapas	Jaunākās tehnoloģijas izmantošana, datoradaptēti pārbaudījumi, ekspertu sistēmas un simulēta vide
Kas tiek vērtēts	Atsevišķa skolēna īpašības	Multidimensionāls vērtējums, kas atzīst cilvēka spēju un talantu daudzveidību, skolēnu spēju attīstīšanas iespējas un ka IQ nav fiksēts

Apskatot aktīvās mācīšanās un kognitīvās pieejas raksturojumu, autors uzskata, ka saskatāms sociāli kognitīvās pieejas pieprasījums – indivīds aktīvi darbojas mācīšanās procesā, iesaistot citus sadarbības partnerus un autonomi vadot savu darbību.

Humānistiskās teorijas ietvaros pieminēta „pašnoteikšanās”, ko iespējams uztvert kā pašnoteiktu mācīšanos. M. Čehlovs (2008), analizējot pašnoteikšanās teorijas, apraksta galvenos pašnoteikšanās statusus (stāvokļus): difūzā pašnoteikšanās, iepriekšējā pašnoteikšanās un sasniegtā pašnoteikšanās.

Difūzās pašnoteikšanās īpatnības:

- nav skaidra priekšstata par sevi;
- nav noformējusies vērtību sistēma, dominē utilitāri materiālās vērtības;
- nav skaidra priekšstata par savu profesionālo nākotni;
- pašrealizācijas telpa ir ierobežota;
- zems mācību izziņas kompetences līmenis.

Iepriekšējā pašnoteikšanās īpatnības:

- ne visai skaidra izpratne par sevi, attieksme pret sevi ir pozitīva;
- vērtību sistēma ir izveidojusies, balstoties uz praktisko dominantu;
- profesijas izvēle ir neadekvāta, tā ir nenoturīga, pamatota ar priekšstatiem par karjeru un materiālo labklājību;
- priekšstats par savu nākotni ir skaidrs, bet to ir noteikuši citi;
- pašrealizācijai raksturīgas dažādas jomas;

- vidējs mācību izziņas kompetences līmenis.

Sasniegtās pašnoteikšanās īpatnības:

- skaidrs priekšstats par sevi, attieksme pret sevi ir pozitīva;
- vērtību sistēma ir izveidojusies uz tikumiskās dominantes pamata;
- brīva un apzināta profesijas izvēle, to noteikusi profesionālā virzība;
- plaša pašrealizācijas telpa, daudzveidīgas darbības, pašrealizācijai ir radošs raksturs;
- skaidrs priekšstats par savu nākotni, ko noteikuši profesionālie priekšstati;
- augsts mācību izziņas kompetences līmenis (Čehlovs, 2008).

Pašnoteikšanās stāvokļi attīstās no difūza līdz skaidrai savas atbildības par nākotni izpratnei.

Aplūkojot dažādās mācīšanās teorijas, redzams, ka jaunākā pieeja uzsver mācīšanās pašnoteikšanos. Tādiem jēdzieniem kā „pašnosacītā mācīšanās” vai „pašregulējoša”, „pašnoteiktā” mācīšanās vairs netiek uzlikts tabu, un arī konstruktīvs vai sistēmisks jēdziens vairs netiek noraidīts (Helds, 2006). Psiholoģija izvirza subjektzinātnisko mācīšanās jēdzienu. Mācīšanās vienmēr noris pirmajā personā. Centrā atrodas persona, kas pamatoti un ar nolūku mācās. No šīs personas viedokļa tiek analizēta mācīšanās darbība (Holzkamp, 1995). J. Helds, saistībā ar subjektzinātnisko mācīšanās jēdzienu, raksturo divus priekšstatus: tiek gaidīta jauna efektīvāka mācīšanās-mācīšanās metode un subjektzinātnisko mācīšanās jēdzienu pielīdzina jēdzienam „pašnosacītā” mācīšanās. Abus šos priekšstatus J. Helds atzīst par nepareiziem. Jaunas metodes vai mācīšanās organizācijas meklējumi ir pretrunā ar subjektzinātnisko mācīšanās jēdzienu, jo mācīšanās ietver vairāk nekā pašu mācīšanās aktu. Subjektzinātnisko mācīšanās jēdzienu tikai nedomā var saistīt ar pašnoteikto mācīšanos. Pašnoteikšanos izraisa pašakcentēšana, pašapziņa, spontanitāte – tieši tas visbiežāk trūkst. Tādēļ mācīšanās organizācija vai nu piespiež uz pašnoteikšanos, vai grib sagatavot patstāvībai. Otrajā gadījumā pašnoteikšanās tiek atlikta uz vēlāku laiku. Darbības teorētiskajā kontekstā subjekts mēģina sasniegt savus mērķus ar tiešu darbību. Ja tas neizdodas, rodas darbības problēma, kuru risina ar mācīšanās palīdzību. Ja šī mācīšanās notiek savās interesēs, to apzīmē kā ekspansīvo mācīšanos. Ja mācīšanās notiek, lai novērstu no sevis draudus vai izpildītu citu cilvēku uzspiestu vēlēšanos, to apzīmē kā defensīvu mācīšanos. Tā atspoguļo piemērošanās procesu, kas ierobežo attīstības iespējas. Ekspansīvā mācīšanās pieprasa no ekspertiem koncentrēšanos uz mācīšanās subjektu, kam svarīga mācīšanās stratēģija, situatīvie un personiskie priekšnosacījumi, lai mācītos sev (Helds, 2006).

Autors uzskata, ka J. Helda (2006) aprakstītā pašnoteikšanās problēma, nav atrisināma tikai izglītības sistēmas ietvaros. Izglītības un mācīšanās process ne vienmēr notiek vienlaicīgi –

pat labi organizēta mācīšanās bez paša indivīda izpratnes par savas autonomijas sasniegšanas nepieciešamību nedod sabiedrībai vēlamu rezultātu – indivīda, kurš gatavs patstāvīgi mācīties visu mūžu, lai pašrealizētos un dotu sabiedrībai labumu, sagatavošanu. Mācīšanās notiek dažādos kontekstos – formālā, neformālā un informālā, un tikai sabiedrības kopējo vērtību sistēma, kas ietver mācīšanos kā galveno personisko un sabiedrisko vērtību, var iespaidot izglītības rezultātu. Šādas vienotas vērtību sistēmas izveidošanās postindustriālā sabiedrībā ir sarežģīts process, jo dažādība un diferenciacija ir postmodernisma paradigmas sastāvdaļas.

P. Bušārs (Bouchard, 2011) autonomiju mācīšanās procesā raksturo vairākās dimensijās:

- konatīvā dimensija – studenta iekšējie motīvi un mācīšanās pašnosacīšana (*self-determination*);
- algoritmiskā dimensija – mācīšanās mērķu izvirzīšana, mācīšanās secība, mācīšanās darbības un resursu izvēle;
- semiotiskā dimensija – dažādi informācijas nesēji – drukāti, elektroniski, multi-mediju, hiperteksts, tīmeklis, RSS un sociālie tīkli – nosaka mācīšanās pieredzes kvalitāti;
- ekonomiska dimensija – aktuālā mācīšanās vērtība darba tirgu tiek noteikta pēc daudziem faktoriem. Ne tikai formālas izglītības diploms vai informāli apgūtas zināšanas, bet mūsdienu „zināšanu ekonomikā” arī daudzi citi faktori veido zināšanu ekonomisko vērtību.

Mācīšanās ir aktīvs daudzdimensionāls process, kur docētājs darbojas kā šī procesa mudinātājs (Mandl & Reinmann-Rothmeier, 1995). Mācību dalībnieki uztver specifiskās mācīšanās vietas kā daļu no savas dzīves pasaules un saista ar tām savu personisko attīstību un pašnoteikšanos. No šīs perspektīvas mācīšanās un mācīšanās procesi ir izteikti kompleksi un diferencēti dzīves un attīstības procesi, kuru izpēte nav iespējama, vai ir tikai nosacīti iespējama (Strods et al., 2005). 21. gadsimtā notiek sabiedrības paradigmu maiņa no tradicionālas sabiedrības uz zināšanu sabiedrību. R. Millers (Miller, 2003) salīdzina abas paradigmas pēc vairākiem rādītājiem (skat. 1.1.6. tab.).

1.1.6. tabula. **Tradicionālas sabiedrības un zināšanu sabiedrības salīdzinājums** (Miller, 2003)

Rādītājs	Tradicionāla sabiedrība	Zināšanu sabiedrība
Labklājības avots	Ražošana un finanšu operācijas	Cilvēkkapitāls
Dzīves organizācija	Dzīvo, lai strādātu	Strādā, lai dzīvotu
Autoritāte	Hierarhija	Tīklu autonomija
Identitāte	Uzspiesta	Paša veidota
Brīvība	Atbrīvošanās no ierobežojumiem	Spēja varēt

2006. gada decembrī Eiropadome norādīja, ka: „Eiropai ir vajadzīga stratēģiska pieeja ar mērķi izveidot inovācijām labvēlīgu vidi, kurā zināšanas tiek pārvērstas inovatīvos produktos un pakalpojumos” (Eiropas parlamenta un savienības komisija, 2006). Mūsdienu ekonomikas

uzmanības centrā ir pievienotā vērtība, kuru iegūst, labāk pielietojot zināšanas un ātri ieviešot inovācijas, tādēļ, piesaistot visus iedzīvotājus, jāliek plašāki radošu prasmju pamati. Proti, ir nepieciešamas prasmes un kompetence, kas cilvēkiem ļauj pārmaiņas vērst iespējā un uztvert jaunas idejas, kuras kultūras ziņā daudzveidīgā zināšanu sabiedrībā sekmē inovāciju un aktīvu līdzdalību. Inovācija ir cieši saistīta ar radošumu, kas ir personiska īpašība, kura pamatojas uz kultūras un personiskām prasmēm un vērtībām. Lai inovācijas spējas izmantotu pilnībā, tās ir jāizplata visā sabiedrībā. Eiropadome 2007. gada martā atkārtoti uzsvēra, ka izglītība un mācības ir noteicošais faktors, lai veicinātu radošumu, inovāciju un konkurētspēju, izvirzot koncepciju par „zināšanu trīsstūri” — izglītību, pētniecību un inovāciju.

Zināšanu sabiedrības veidošanās sākas indivīda līmenī. Tradicionālo vajadzību pēc izglītības, vai bieži pēc izglītības dokumenta, nomaina mūžizglītības, patstāvīgas mācīšanās un spējas varēt vajadzība (Kože, Muraškovska, 2007). T. Kože un I. Muraškovska, balstoties uz Igaunijas pieredzi, raksturo sabiedrības attīstības pēcteci pēc diviem galvenajiem faktoriem – inovāciju pakāpes un līdzdalības pakāpes. To mijšakarības nosaka sabiedrības attīstības modeli. Prognozējot šo faktoru attīstību, tika izveidoti četri sabiedrības attīstības modeļi:

1. modelis:

Inovāciju pakāpe – zema	}	Tradicionāla sabiedrība
Līdzdalības pakāpe – zema		

Skolās uzsvars tiek likts uz mācību priekšmetiem, skolēnu sasniegumus vērtē zināšanu kontekstā, pastāv izglītības pakāpju izolācija, sabiedrībā dominē stingra hierarhiska struktūra un ierobežota atbildība.

2. modelis:

Inovāciju pakāpe – zema	}	Korporatīva sabiedrība
Līdzdalības pakāpe – augsta		

Korporatīvu sabiedrību raksturo biežas pārmaiņas, kas balstās uz interešu lobēšanu, nevis zinātniski pamatotu un prognozētu nepieciešamību. Trūkst pārmantojamības un pēctecības. Dominē politiskās piederības vai draudzības princips.

3. modelis:

Inovāciju pakāpe – augsta	}	Tirgus ekonomikas sabiedrība
Līdzdalības pakāpe – zema		

Vairums cilvēku nespēj iekļauties, notiek cilvēkresursu izšķērdēšana. Mūsdienās esam kļuvuši par aculieciniekiem, kā tirgus izmaina tradicionālos sabiedrības uzstādījumus un vērtības, līdz ar to arī indivīda vietu sabiedrībā. Tirgus kā mērķis lietas un procesus pārvērš precēs. Cilvēku vides vietā stājas preču vide. Tas deformē izglītības un kultūras attīstību.

4. modelis:

Inovāciju pakāpe – augsta } Sabiedrība,
Līdzdalības pakāpe – augsta } kas mācās

Spēja nodrošināt augstu inovāciju pakāpi un rosināt augstu līdzdalības pakāpi ir ceļš uz sabiedrību, kas mācās (Kože, Muraškovska, 2007).

Salīdzinot tradicionālās un zināšanu sabiedrības izpratni, T. Kože un I. Muraškovska formulē vairākas atšķirības (skat. 1.1.7. tab.).

1.1.7. tabula. **Tradicionālās un zināšanu sabiedrības izpratnes atšķirības Latvijā.**
(Kože, Muraškovska, 2007)

Zināšanu sabiedrība	Tradicionālā sabiedrība
<ul style="list-style-type: none">• Spēja mainīties un atvērtība izaicinājumiem• Perspektīvas izjūta, zinātkāre, inovācijas• Neatkarība spriedumos un darbībā• Finansiāls atbalsts no valsts un privātā sektora• Informāciju tehnoloģiju bieža izmantošana• Aktivitāte, līdzdalība	<ul style="list-style-type: none">• Rezervēta attieksme pret pārmaiņām• Nepieciešamība pēc norādījumiem• Finansiālo resursu trūkums, t.sk. izglītībai• Pasivitāte

Izpratni par zināšanu sabiedrību T. Kože un I. Muraškovska (2007) formulē šādā definīcijā: *zināšanu sabiedrība* – cilvēku sociālo attiecību sistēma, kas nodrošina augstu inovāciju pakāpi un kurā katrs indivīds spēj panākt augstu līdzdalības pakāpi, pastāvīgi apgūstot, izmantojot un radot jaunas zināšanas (Kože, Muraškovska, 2007). Šī definīcija paredz, ka katrs cilvēks rada zināšanas – tāvad apgūst patstāvīgas mācīšanās prasmes, kļūst pašnoteikts.

Patstāvība zināšanu apgūvē un radīšanā uzsvērta Eiropas Padomes dokumentos, kas ir saistoši arī Latvijā.

Eiropas parlamenta un padomes 2008. gada 23. aprīļa ieteikumos par Eiropas kvalifikāciju ietvara (EKI) struktūras izveidošanu mūžizglītībai skaidroti pamatjēdzieni:

- *mācīšanās rezultāti* ir formulējumi par to, ko mācību procesā iesaistītais zina, izprot un spēj darīt pēc attiecīgu mācību pabeigšanas, un tie ir definēti zināšanu, prasmju un kompetenču izteiksmē;
- *zināšanas* ir mācību procesā uztvertās informācijas asimilēšanas rezultāts. Zināšanas ir ar darba vai studiju jomu saistītu faktu, principu, teoriju un prakses kopums. Eiropas kvalifikāciju ietvara struktūrā zināšanas raksturo kā teorētiskas un/vai faktu zināšanas;
- *prasmes* ir spēja piemērot zināšanas un izmantot prasmes, lai veiktu praktiskus un teorētiskus uzdevumus. Eiropas kvalifikāciju ietvara struktūrā prasmes apraksta kā kognitīvas (loģiskās, intuitīvās un radošās domāšanas izmantošana) vai praktiskas (ietverot roku veiclību un metožu, materiālu, darba rīku un instrumentu izmantošanu);
- *kompetence* ir pierādīta spēja izmantot zināšanas, prasmes un personiskās, sociālās un/vai metodiskās spējas darba un mācību situācijās un profesionālajā un personīgajā attīstībā.

Eiropas kvalifikāciju ietvara struktūrā kompetenci apraksta saistībā ar atbildību un autonomiju.

Šie jēdzieni attiecināmi arī uz pašnoteiktu mācīšanos. Pašnoteiktas mācīšanās prasmes nepieciešamas studentam, lai sasniegtu nākošo kvalifikācijas līmeni. Viena no biežāk sastopamajām EKI skaidrojuma pieejām ir tā sasaiste ar izglītības sistēmas līmeņiem – pirmsskola atbilst pirmajam kvalifikācijas līmenim, sākumskola otrajam, doktorantūra – astotajam (skat. 1.1.8. tab.). Uzsākot studijas, studentiem jāatbilst piektajam kvalifikācijas līmenim, bet beidzot – sestajam līmenim. Šāda pieeja neatklāj EKI būtību. Izglītības sistēma ir saistīta ar vecumposmu, bet EKI ir attiecināma uz visu dzīves ilgumu. Vienā jomā cilvēka kvalifikācija zināšanu, prasmju un kompetences ziņā var būt atbilstoša dažādiem līmeņiem. Tas pieļauj arī situāciju, ka vienā jomā kvalifikācija atbilst astotajam, bet citā jomā pirmajam EKI līmenim.

1.1.8. tabula. **Eiropas kvalifikāciju ietvara struktūras (EKI) līmeņu rādītāji** (Eiropas komisija, 2008)

Kvalifikācijas līmenis	Zināšanas	Prasmes	Kompetence
1. līmenis Atbilstīgie mācīšanās rezultāti ir:	Vispārīgas pamatzināšanas	pamata prasmes, kas vajadzīgas, lai veiktu vienkāršus uzdevumus	darbs vai mācības, ko veic tiešā pārraudzībā strukturētā kontekstā
2. līmenis Atbilstīgie mācīšanās rezultāti ir:	darba vai studiju jomas pamatfaktu zināšanas	pamata kognitīvās un praktiskās prasmes, kas vajadzīgas, lai, izmantojot attiecīgu informāciju, pildītu uzdevumus un, izmantojot vienkāršus noteikumus un līdzekļus, risinātu kārtējās problēmas.	darbs vai studijas, ko veic pārraudzībā, ar zināmu autonomiju
3. līmenis Atbilstīgie mācīšanās rezultāti ir:	faktu, principu, procesu un vispārējo jēdzienu zināšana darba vai studiju jomā	dažādas kognitīvas un praktiskas prasmes, kas vajadzīgas, lai veiktu uzdevumus un risinātu problēmas, izvēloties un piemērojot pamata metodes, līdzekļus, materiālus un informāciju	uzņemties atbildību par darba vai mācību uzdevumu veikšanu - uzdevumu risināšanas laikā pielāgot savu rīcību apstākļiem
4. līmenis Atbilstīgie mācīšanās rezultāti ir:	faktu un teorētiskas zināšanas darba vai studiju jomas plašā izpratnē	dažādas kognitīvas un praktiskas prasmes, kas vajadzīgas, lai rastu risinājumus īpašām problēmām darba vai studiju jomā	prast virzīt savu darbību atbilstīgi pamatnostādņiem darba vai studiju situācijās, kas parasti ir paredzamas, bet var arī mainīties -pārraudzīt citu cilvēku ikdienas darbu, uzņemties konkrētu atbildību par darba vai mācību vērtēšanu un uzlabošanu
5. līmenis Atbilstīgie mācīšanās rezultāti ir:	visaptverošas, specializētas, faktu un teorētiskas zināšanas darba vai studiju jomā un šo zināšanu robežu apzināšanās	visaptverošs tādu kognitīvu un praktisku prasmju kopums, kas vajadzīgs, lai izveidotu radošus risinājumus abstraktām problēmām	veikt vadību un pārraudzību saistībā ar tādām darba vai/un mācību aktivitātēm, kur iespējamas neprognozējamās maiņas -izvērtēt un pilnveidot savu un citu cilvēku darbību

1.1.8. tabulas turpinājums

6. līmenis Atbilstīgie mācīšanās rezultāti ir:	dziļas zināšanas darba vai studiju jomā, ietverot teoriju un principu kritisku izpratni	augsta līmeņa prasmes, kas liecina par meistarību un inovāciju un kas vajadzīgas, lai risinātu sarežģītas un neprognozējamās problēmas specializētā darba vai studiju jomā	vadīt sarežģītas tehniskas un/vai profesionālas darbības vai projektus, uzņemoties atbildību par lēmumu pieņemšanu neprognozējamās darba vai mācību apstākļos -uzņemties atbildību par indivīdu vai grupu profesionālās attīstības vadību
7. līmenis Atbilstīgie mācīšanās rezultāti ir:	ļoti specifiskas zināšanas, kuras daļēji ir darba vai studiju jomas zināšanu avangardā un kuras ir pamats oriģinālai domāšanai un/vai izpētei -kritiska izpratne par jautājumiem saistībā ar zināšanu problēmām konkrētā jomā un dažādu jomu saskarē	specifiskas problēmu risināšanas prasmes, kas vajadzīgas pētījumiem un/vai inovācijai, lai radītu jaunas zināšanas un procedūras un integrētu zināšanas no dažādām jomām	vadīt un pārveidot sarežģītus un neprognozējamus darba vai mācību apstākļus, kas prasa jaunas stratēģiskas pieejas - uzņemties atbildību par ieguldījumu profesionālajās zināšanās un praksē un/vai par grupu stratēģisko rezultātu pārskatīšanu
8. līmenis Atbilstīgie mācīšanās rezultāti ir:	zināšanu augšējā robeža darba vai mācību jomā un dažādu jomu saskarē	vistālāk attīstītās un visspecifiskākās prasmes un darba tehnikas, tostarp sintēze un izvērtēšana, kas vajadzīgas, lai risinātu pētniecības un/vai inovācijas kritiskas problēmas un paplašinātu un dotu jaunu izpratni esošām zināšanām un profesionālai praksei	parādīt vērā ņemamu autoritāti, inovāciju, autonomiju, zinātnisko un profesionālo patstāvību un pastāvīgu nodošanos jaunu ideju un procesu attīstībai darba un studiju jomas avangardā, tostarp pētniecībā

Katru no šiem astoņiem līmeņiem definē ar deskriptoru kopumu, kas norāda mācīšanās rezultātus, kuri atbilst kvalifikācijai attiecīgajā līmenī jebkurā kvalifikāciju sistēmā. Salīdzinot līmeņu rādītājus, redzams, ka prasības kompetencei mainās no individuāla uz individuālu un grupas līmeni. Tas pamato nepieciešamību pēc sadarbības studiju procesā, kas nodrošina studentu individuālās atbildības un kopēju mērķu sasniegšanas prasmju pilnveidi. Arī prasība pēc autonomijas pieaug ar katru nākošo kvalifikācijas līmeni. Tādējādi uz mācīšanās rezultātu pieeju tiek liktas lielas cerības, un daudzi to uztver kā iespēju pielāgot izglītību individuālām vajadzībām, uzlabot saikni ar darba tirgu un attīstīt neformālās un ikdienas izglītībā iegūto mācīšanās rezultātu atziņas procedūru.

Eiropas parlamenta un padomes ieteikumā (2006. gada 18. decembris) par pamatprasmēm mūžizglītībā minēts, ka, ar šo ieteikumu, būtu jāveicina kvalitatīvas un uz nākotni orientētas tādas izglītības un apmācības attīstība, kas pielāgota Eiropas sabiedrības vajadzībām, atbalstot un papildinot dalībvalstu pasākumus, ar kuriem tās nodrošina to, lai pamatizglītības un apmācības sistēmas visiem jauniešiem piedāvātu iespējas attīstīt pamatprasmes tādā līmenī, kas tos

sagatavo pieaugušo dzīvei un veido pamatu turpmākām mācībām un darba dzīvei, un, lai pieaugušie varētu attīstīt un atjaunināt savas pamatprasmes, izmantojot saskaņotas un vispusīgas mūžizglītības nodrošinājumu. Ar šo ieteikumu arī būtu jānodrošina kopīga Eiropas pamatprasmju paraugkritēriju sistēma politikas veidotājiem, izglītības un apmācības darbiniekiem, sociālajiem partneriem un izglītojamajiem, lai vienkāršotu valstu reformas un informācijas apmaiņu starp dalībvalstīm un Komisiju darba programmā “Izglītība un apmācība 2010” nolūkā sasniegt noteiktos Eiropas paraugkritērijus. Turklāt ar šo ieteikumu atbalsta citus saistītus politikas virzienus, piemēram, nodarbinātības un sociālo politiku un citus ar jaunatni saistītus politikas virzienus (Eiropas parlamenta un savienības komisija, 2006). Šeit pamatprasmes definētas kā zināšanu, prasmju un attieksmju kopums, kas atbilst kontekstam. Pamatprasmes ir tās, kas ir nepieciešamas personiskai izaugsmei un attīstībai, pilsoniskai aktivitātei, sociālajai iekļautībai un nodarbinātībai.

Šajā pamatprincipu kopumā ir noteiktas astoņas pamatprasmes: saziņa dzimtajā valodā, saziņa svešvalodās, matemātiskās prasmes un pamatprasmes dabas zinībās un tehnoloģijās, digitālā prasme, mācīšanās mācīties, sociālās un pilsoniskās prasmes, pašiniciatīva un uzņēmējdarbība, kultūras izpratne un izpaušme. Pamatprasmes uzskatāmas par vienlīdz svarīgām, jo katra no tām var nodrošināt veiksmīgu dzīvi zināšanu sabiedrībā. Daudzas prasmes pārklājas un savienojas: vienai sfērai būtiskie aspekti attīsta prasmes citā.

Autonomija un pašnoteikšanās saskatāma visu prasmju definīcijās, turklāt divas pamatprasmes – mācīšanās mācīties un pašiniciatīva un uzņēmējdarbība – paredz autonomiju savas darbības plānošanā, īstenošanā un rezultātu izvērtēšanā. Vēl lielāks uzsvars uz indivīda autonomiju saskatāms Eiropas Padomes un Parlamenta lēmumā par Eiropas Radošuma un inovācijas gadu (2009), kas atzina, ka:

1. Sociāli un ekonomiski apsvērumi mudina Eiropu meklēt lielākas radošuma un inovācijas spējas, lai efektīvi reaģētu uz zināšanu sabiedrības attīstību, proti, inovācijas spējas ir cieši saistītas ar radošumu, kas ir personiska īpašība, un, lai to izmantotu pilnībā, tai jābūt plaši izplatītai sabiedrībā. Tam nepieciešama uz mūžizglītību balstīta pieeja.
2. Nepieciešams, lai izglītības un mācību sistēmas pietiekami un visos atbilstīgajos līmeņos rūpētos par pamatprasmju attīstīšanu, kas veicinātu radošumu un inovāciju ar mērķi rast jauna veida un nebijušus risinājumus personiskajā, darba un sociālajā dzīvē.
3. Lisabonas Eiropadome (2000. gada 23.–24. marts) secināja, ka par svarīgāko pasākumu, reaģējot uz globalizāciju, Eiropā jānosauc jaunas pamatprasmes, kuras jānodrošina mūžizglītībā, un pāreja uz zināšanu ekonomiku, kā arī uzsvēra, ka Eiropas lielākā vērtība ir tās iedzīvotāji.

4. Komisijas paziņojums par „Mūžizglītības faktisku īstenošanu Eiropā” un tam sekojošā Padomes 2002. gada 27. jūnija rezolūcija par „Mūžizglītību” par prioritāti atzina „jaunas pamatprasmes” un uzsvēra, ka mūžizglītībai jāilgst no pirmsskolas līdz pēc pensijas vecumam.
5. Eiropas parlamenta un padomes 2006. gada 18. decembra ieteikums par pamatprasmēm mūžizglītībā, īpaši nosauc „matemātiskās prasmes un pamatprasmes dabaszinībās un tehnoloģijās”, „mācīšanos mācīties”, „digitālo prasmi”, „pašiniciatīvu un uzņēmējdarbību”, „kultūras izpratni un izpausmi” un „sociālās un pilsoniskās prasmes”.
6. Kā Eiropadome norādīja 2007. gada 8.-9. marta sanāksmē, izglītība un mācības ir priekšnoteikums tam, lai labi darbotos zināšanu trīsstūris (izglītība/pētniecība/inovācija), un tam ir galvenā nozīme izaugsmes un nodarbinātības veicināšanā. Mazie un vidējie uzņēmumi ir svarīgi izaugsmes, darba vietu radīšanas un inovācijas veicinātāji, tāpēc Padome aicināja pievērst īpašu uzmanību to atbalstam, kā arī to mazo un vidējo uzņēmumu atbalstam, kuri darbojas kultūras un radošajās nozarēs.
7. Eiropas radošuma un inovācijas gada pasludināšana ir efektīvs veids, kā tikt galā ar Eiropai izvirzītajiem uzdevumiem, vairojot sabiedrības izpratni, izplatot informāciju par labu praksi, veicinot pētniecību un politiskās debates. Ja radītu apstākļus, kas šos mērķus ļautu popularizēt Eiropas, valstu, reģionālā un vietējā mērogā, tiktu panākta lielāka sinerģija un „kritiskā masa”, nekā dažādos mērogos ieguldot nesaistītus centienus.
8. Radošuma un inovācijas spēju veicināšana mūžizglītībā saskan ar spēkā esošo programmu (īpaši „Mūžizglītība”) mērķiem, tāpēc šādu Eiropas gadu var īstenot ar minētās programmas palīdzību, kurā noteiktas gada vai daudzgadu finansēšanas prioritātes; citu jomu, piemēram, uzņēmējdarbība, kohēzija, lauku attīstība, pētniecība un informācijas sabiedrība, programmas un politiskās stratēģijas arī veicina radošumu un inovācijas spējas, un šo iniciatīvu var atbalstīt to attiecīgajā tiesiskajā ietvarā (Eiropas Kopienu komisija, 2008).

Darba programma „Izglītība un mācības 2010” un Kopienas rīcības programmas politiskajai stratēģijai mūžizglītības un jaunatnes jomā un tādās saistītās jomās, kā kultūra Eiropas mērogā, sniedz iespējas apmainīties ar pieredzi un labu praksi, vairojot ieinteresēto personu izpratni par veidiem, kā veicināt radošumu un inovācijas spējas (Eiropas Kopienu komisija, 2008).

ES Izglītības komisijas ziņojumā “Jaunas prasmes jaunām darbavietām: tūlītēja rīcība” uzsvērtā vajadzība sniegt cilvēkiem atbilstīgus stimulus, lai tie uzlabotu savas prasmes, ciešāk saistītu izglītību, apmācību un darbu, izveidotu pareizo prasmju kopumu un labāk varētu paredzēt, kādas prasmes būs vajadzīgas nākotnē. Jautājuma būtība:

- 2010. gadā vienam no trim eiropiešiem darbaspējīgā vecumā ir nedaudzas kvalifikācijas vai to nav nemaz, tādēļ viņu izredzes tikt pieņemtiem darbā ir par 40 % mazākas, nekā cilvēkiem ar vidēja līmeņa kvalifikāciju.
- Kopumā visā ES ar augstu prasmju līmeni ir nodarbināti 84 %, ar vidēju prasmju līmeni – 70 % un ar zemu prasmju līmeni – 49 %. Turklāt maz ticams, ka tie, kuriem ir zema līmeņa kvalifikācija, uzlabos savas prasmes un piedalīsies mūžizglītībā.
- Vienlaikus uzņēmumiem, kuri apmāca savus darbiniekus, ir 2,5 reizes mazāka varbūtība, ka tie pārtrauks uzņēmējdarbību, nekā tiem uzņēmumiem, kuri apmācību neveic.
- Izglītības sistēmas, kuras visiem nodrošina atbilstošas prasmes, ilgtermiņā varētu palielināt IKP pat par 10 %.

Ziņojumā aicināts rīkoties četrās svarīgās jomās:

- Nodrošināt labākus stimulus darba devējiem un indivīdiem kvalifikācijas paaugstināšanai, un ieguldījumam prasmju uzlabošanā jābūt nozīmīgam, gudram un ne tikai finansiālam.
- Nodrošināt piekļuvi izglītībai un apmācībai, padarot izglītības un mācību iestādes inovatīvākas un atbilstīgākas gan izglītojamo, gan darba devēju vajadzībām un izstrādājot attiecīgas kvalifikācijas, kas vērstas uz konkrētiem mācību rezultātiem.
- Piedāvāt labāku prasmju kopumu, kas ir piemērotāks darba tirgus vajadzībām.
- Labāk sagatavot nākotnē vajadzīgas prasmes.

Speciālisti uzskata, ka šīs jomas ir savstarpēji saistītas, un tādēļ visi pasākumi jāizlemj kopā (European Commission, 2010).

Autors uzskata, ka paredzēt nākotnē nepieciešamās prasmes var tikai tuvākajam laika posmam (aptuveni 5-7 gadi) un tādēļ ir svarīgi sagatavot cilvēkus nepartrauktam mācīšanās procesam, kurā indivīds ir galvenais virzītājs.

Mēģinājumi regulēt mācīšanās rezultātus sabiedrības interesēs saskatāmi Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrijas plānā „Pasākumu plāns nepieciešamajām reformām augstākajā izglītībā un zinātnē 2010.–2012. gadam”, kas paredzēja izstrādāt Nacionālo kvalifikācijas ietvarstruktūru un definēt noteiktus studiju rezultātus zināšanu un prasmju un iemaņu izteiksmē katrai studiju programmai un studiju kursam atbilstoši vienotai kvalifikāciju ietvarstruktūrai, noteikt minimālo kontaktstundu skaitu un izveidot uzskaites sistēmu studentu darba, tajā skaitā patstāvīgā darba, īstenošanā, reglamentējot pilna laika studijās tādu studiju intensitāti, kas atbilst 40 darba stundām nedēļā (IZM Komisija, 2010). Šie plānotie pasākumi nav iespējami bez studentu autonomijas un pašnoteiktas mācīšanās. Plāna 2.2. punkts „Līgumos ar augstskolām par speciālistu sagatavošanu un zinātniskās darbības attīstību par valsts budžeta līdzekļiem noteikt, ka augstskolām jāseko līdzi augstskolas absolventu tālākām darba gaitām pēc

augstskolas beigšanas” paredz sabiedrības kontroli pār augstskolu absolventu gatavību patstāvīgi pilnveidoties un iekļauties darba tirgū. Tādējādi sabiedrības pieprasījums pēc indivīda autonomijas parādās normatīvo dokumentu veidā. Zināmā mērā tas ir mēģinājums izsekot ne tikai formālās, bet arī neformālās un informālās mācīšanās rezultātiem. Pašvērtējuma ziņojumā par Latvijas Nacionālās kvalifikācijas ietvarstruktūras atbilstību Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūrai tika konstatēts, ka augstākās izglītības posmā ārpus formālās izglītības iegūto zināšanu, prasmju un kompetences atzīšana Latvijā nav iespējama (Akadēmiskās informācijas centrs sadarbībā ar ..., 2011). 2011. gada 14. jūlijā Latvijas Saeima pieņēma grozījumus Augstskolu likumā, kas paredz iespēju augstākās izglītības iestādēm Ministru kabineta noteiktajā kārtībā izvērtēt personas iepriekšējā izglītībā vai profesionālajā pieredzē sasniegto studiju rezultātus un, ja tie atbilst attiecīgas studiju programmas prasībām, atzīt tos, kā arī piešķirt attiecīgus kredītpunktus. Pēc autora domām, tas ir pašnoteiktas mācīšanās attīstību veicinošs faktors.

Nākošajā nodaļā autors analizē pašnoteikšanos formālās, neformālās un informālās mācīšanās kontekstā.

Nodaļas kopsavilkums

Saistībā ar pedagoģijas zinātniskās paradigmas maiņu Latvijā kā transformācijas sabiedrībā modernisma laikmeta beigās un postmodernisma situācijas veidošanās sākumā, strauji mainās *mācīšanās* jēdziena izpratne. Transformācijas procesi Latvijā sabiedrībā virziena no uzskata „ko zināt” uz „kā zināt” sākušies jau 20. gadsimtā. 21. gadsimta izglītības procesā uzmanība tiek pievērsta personības veidošanai un tās pašrealizācijas iespēju radīšanai.

Jaunu jēdzienu ieviešana Latvijā sabiedrībā notiek caur izglītības procesiem, kas akcentē autonomas mācīšanās darbības. 2001.-2003. gadā veiktie pētījumi par mācīšanās/mācīšanas jauno pieeju Latvijā apraksta aktīvo mācīšanos kā progresīvu pieeju. Aktīvās mācīšanās raksturojumā saskatāma līdzība ar pašnoteikto mācīšanos. Pārmaiņas notiek ieviešot jaunas pieejas visos izglītības līmeņos.

Pēc autora domām, neviena no mācīšanās pamatnostādnēm pilnībā neaptver mācīšanās procesa sarežģītību. Mācīšanās procesā indivīds nonāk dažādās gan ārēju, gan iekšēju faktoru noteiktās situācijās un dažādi indivīdi vienādās situācijās uzrāda dažādus mācīšanās rezultātus. Promocijas darbā pieaugušo mācīšanās skatīta humānistiskajā pieejā, jo autonomija kā izglītības mērķis un pašnoteikšanās izpausmes ir kā vidutājs starp kognitīviem un sociāliem procesiem. Tā kā postindustriāla zināšanu sabiedrība akceptē dažādību, tad indivīda autonomijas un pašnoteikšanās izpausmes mācīšanās procesā kļūst par normu.

Autors uzskata, ka, līdzīgi kā izglītības teorijas, arī galvenās pieaugušo izglītības filozofijas pieejas piedāvā mācīšanos ar lielāku vai mazāku autonomijas pakāpi:

- Liberālā – kritiskā lasīšana un diskusijas;
- Biheivioristiskā – mācīšanās uz savstarpējās vienošanās pamatiem;
- Progresīvā – problēmu risināšana, pētnieciskās metodes, mācīšanās darot, uz pieredzi balstīta mācīšanās, projektu metodes izmantošana, induktīvā mācīšanās;
- Humānistiskā – uz pieredzi balstīta, grupu uzdevumi, diskusijas, komandas mācīšanās, pašnoteikta mācīšanās, atklājumu metodes izmantošana,
- Radikālā – dialogi, problēmu izvirzīšana, pēc iespējas vairāk savstarpējās mijiedarbības, diskusiju grupas.

Aplūkojot dažādās mācīšanās teorijas redzams, ka jaunākā pieeja uzsver mācīšanās pašnoteikšanos.

Autors uzskata, ka pašnoteikšanās problēma, nav atrisināma tikai izglītības sistēmas ietvaros. Izglītības un mācīšanās process ne vienmēr notiek vienlaicīgi – pat labi organizēta mācīšanās bez paša indivīda izpratnes par savas autonomijas sasniegšanas nepieciešamību nedod sabiedrībai vēlamu rezultātu – indivīda, kurš gatavs patstāvīgi mācīties visu mūžu, lai pašrealizētos un dotu sabiedrībai labumu, sagatavošanu. Mācīšanās notiek dažādos kontekstos – formālā, neformālā un informālā – un tikai sabiedrības kopējo vērtību sistēma, kas ietver mācīšanos kā galveno personisko un sabiedrisko vērtību, var iespaidot izglītības rezultātu. Šādas vienotas vērtību sistēmas izveidošanās postindustriālā sabiedrībā ir sarežģīts process, jo dažādība un diferenciācija ir postmodernisma paradigmas sastāvdaļas.

Latvijā notiek pāreja no tradicionālās uz zināšanu sabiedrību kurā paredz, ka katrs cilvēks rada zināšanas – tāvad apgūst patstāvīgas mācīšanās prasmes, kļūst pašnoteikts. Patstāvība zināšanu apgūvē un radīšanā uzsvēta Eiropas Padomes dokumentos, kas ir saistoši arī Latvijā. Eiropas kvalifikāciju ietvara struktūrā un Latvijas Nacionālajā kvalifikāciju ietvara struktūrā katru no astoņiem kvalifikācijas līmeņiem definē ar deskriptoru kopumu, kas norāda mācīšanās rezultātus, kuri atbilst kvalifikācijai attiecīgajā līmenī jebkurā kvalifikāciju sistēmā. Salīdzinot līmeņu rādītājus redzams, ka prasības kompetencei mainās no individuāla uz individuālu un grupas līmeni. Tas pamato nepieciešamību pēc sadarbības studiju procesā, kas nodrošina studentu individuālās atbildības un kopēju mērķu sasniegšanas prasmju pilnveidi. Arī prasība pēc autonomijas pieaug ar katru nākošo kvalifikācijas līmeni.

Eiropas parlamenta un padomes ieteikumā (2006. gada 18. decembris) par pamatprasmēm mūžizglītībā minēts, ka jāveicina kvalitatīvas un uz nākotni orientētas izglītības un apmācības attīstība, kas var nodrošināt veiksmīgu dzīvi zināšanu sabiedrībā. Ir noteiktas astoņas pamatprasmes: saziņa dzimtajā valodā, saziņa svešvalodās, matemātiskās prasmes un pamatprasmes dabas zinībās un tehnoloģijās, digitālā prasme, mācīšanās mācīties, sociālās un pilsoniskās prasmes, pašiniciatīva un uzņēmējdarbība, kultūras izpratne un izpaušme.

Autonomija un pašnoteikšanās saskatāma visu prasmju definīcijās, turklāt divas pamatprasmes – mācīšanās mācīties un pašiniciatīva un uzņēmējdarbība – paredz autonomiju savas darbības plānošanā, īstenošanā un rezultātu izvērtēšanā. Autors uzskata, ka paredzēt nākotnē nepieciešamās prasmes var tikai tuvākajam laika posmam (aptuveni 5-7 gadi) un tādēļ ir svarīgi sagatavot cilvēkus nepartrauktam mācīšanās procesam, kurā indivīds ir galvenais virzītājs. 2011. gada 14. jūlijā Latvijas Saeima pieņēma grozījumus Augstskolu likumā, kas paredz iespēju augstākās izglītības iestādēm Ministru kabineta noteiktajā kārtībā izvērtēt personas iepriekšējā izglītībā vai profesionālajā pieredzē sasniegto studiju rezultātus un, ja tie atbilst attiecīgas studiju programmas prasībām, atzīt tos, kā arī piešķirt attiecīgus kredītpunktus. Pēc autora domām, tas ir pašnoteiktas mācīšanās attīstību veicinošs faktors un atbilst sabiedrības pieprasījumam pēc indivīda autonomijas un pieprasījumam, izsekot ne tikai formālās, bet arī neformālās un informālās mācīšanās rezultātiem.

1.2. Pašnoteiktā mācīšanās formālās, neformālas un informālās mācīšanās kontekstā

Eiropas komisijas Baltā grāmata „Mācīšana un mācīšanās – ceļš uz izglītotu sabiedrību” 1996. gadā izvirza uzdevumu veidot sabiedrību, kas mācās. Tika akcentēta nepieciešamība pēc cilvēka paša iegūtām zināšanām, paša veidotas profesionālās kvalifikācijas (Eiropas komisija. XXII ģenerāldirektorāts – Izglītība, 1998). UNESCO starptautiskās komisijas 1998. gada ziņojumā piedāvāti četri mācīšanās veidi:

- Mācīšanās zināt – iegūt sapratnes līdzekļus;
- Mācīšanās darīt – spēt radoši sadarboties ar apkārtējo pasauli;
- Mācīšanās dzīvot kopā – piedalīties un sadarboties ar citiem cilvēkiem visās cilvēka darbības jomās;
- Mācīšanās būt – iepriekšējo trīs veidu tālāka attīstība (UNESCO, 1998).

Raksturojot „mācīšanos būt” UNESCO komisijas priekšsēdētājs Edgars Fore (Faure, 1972), grāmatas „*Learning to be: The world of education today and tomorrow*” autors, secina, ka izglītībā jāapvieno praktiskā pieredze ar akadēmiskām studijām tādā veidā, kas paaugstina pašizglītību un sagatavo cilvēku mūžizglītībai (Faure, 1972). Abos dokumentos skaidri norādīta pāreja uz mācīšanos, kuru nosaka pats cilvēks.

Pastāvīga zināšanu apguve jeb mūžizglītība zināšanu sabiedrības kontekstā tiek apskatīta kā formālā, neformālā un informālā mācīšanās. Izveidotie formālās, neformālas un informālās mācīšanās būtības skaidrojumi, kas laika gaitā pilnveidojas, rodami vairāku autoru darbos (Eraut, 2000; European Commission, 2001; Livingstone, 2001; Beckett & Hager, 2002; Billett, 2001).

1. M. Erauta mācīšanās iedalījums.

M. Erauts (Eraut, 2000) apraksta pazīmes, kas raksturo formālu mācīšanos – noteikts mācīšanās ietvars, organizēta mācīšanās, izraudzītā skolotāja vai apmācītāja klātbūtne, kvalifikācijas piešķiršana vai atzīšana, ārēja rezultātu noteikšana.

Mācīšanās, kas neatbilst šīm pazīmēm ir neformāla. Netiek piedāvāts skaidrojums gadījumiem, kad mācīšanās atbilst daļai no minētajiem kritērijiem (Eraut, 2000). Šī definīcija pieļauj arī pašnoteikšanos attiecināt uz neformālu mācīšanos.

2. Eiropas komisijas 2001. gadā piedāvātās formālās, neformālas un informālās mācīšanās definīcijas.

Formālā mācīšanās: mācīšanos parasti nodrošina izglītības vai apmācību institūcijas, strukturēta (noteikti mērķi, laiks un mācīšanās atbalsts). Tā beidzas ar mācīšanās atzīšanu. Formālo mācīšanos cilvēks veic apzināti ar noteiktu nodomu.

Neformālā mācīšanās: mācīšanos nenodrošina izglītības vai apmācību institūcijas un parasti nebeidzas ar mācīšanās atzīšanu. Tomēr mācīšanās ir strukturēta (noteikti mērķi, laiks un mācīšanās atbalsts). Neformālo mācīšanos cilvēks veic apzināti ar noteiktu nodomu.

Informālā mācīšanās: mācīšanās ir dzīves darbību, kas saistītas ar darbu, ģimeni un brīvo laiku, rezultāts. Mācīšanās nav strukturēta (nav noteikti mērķi, laiks un mācīšanās atbalsts) un parasti nebeidzas ar mācīšanās atzīšanu. Informālo mācīšanos cilvēks var veikt apzināti ar noteiktu nodomu, bet lielākoties tā ir neapzināta (gadījuma rakstura/nejauša) (European Commission, 2001).

Vadoties pēc šīs definīcijas pašnoteikšanās kā mācīšanās apzināšanās ir saskatāma visos mācīšanās kontekstos.

3. D. Livingstona 2001. gadā piedāvātās formālās, neformālas un informālās izglītības un mācīšanās definīcijas.

Formālā izglītība: docētājam ir pilnvaras noteikt, kādas zināšanas no iepriekšnoteiktā kopuma cilvēkiem mācību programmā jāapgūst vai nu balstoties skolas birokrātiskajā dalījumā pēc vecuma, vai vecākajiem ievadot jaunākos tradicionālo zināšanu kopumā.

Neformālā izglītība vai tālākizglītība: cilvēks brīvprātīgi izvēlas mācīties kopā ar docētāju, kas palīdz apgūt viņa pašnoteiktās papildus zināšanas un prasmes, izmantojot mācību programmu, kā daudzos pieaugušo izglītībasursos.

Informālā izglītība vai mācības: docētājs uzņemas atbildību mācīt citus, ilgstoši nepieturoties apzināti veidotam zināšanu kopumam, nejaušās un spontānās mācīšanās situācijās, piemēram, vadot prasmju apguvi vai sabiedrisku darbību.

Informālā mācīšanās: jebkura darbība, ar mērķi apgūt zināšanas vai prasmes, kas notiek bez ārējas mācību programmas kritēriju spiediena, un jebkurā kontekstā ārpus izglītības institūciju noteiktas mācību programmas (Livingstone, 2001).

Šajā iedalījumā skatītas docētāja un studenta attiecības, visi mācīšanās veidi kā apzināta mācīšanās un mācīšanās individuāli vairāk nekā sabiedriski. Pašnoveikšanās attiecināma uz neformālo un informālo mācīšanos.

4. D. Beketa un P. Hagera piedāvātās formālās un informālās izglītības un mācīšanās definīcijas.

D. Bekets un P. Hagers (Beckett & Hager, 2002) argumentē, ka tradicionālos uzskatus par mācīšanos strauji nomaina alternatīvi uzskati. Tradicionālie uzskati uzsver formālās mācīšanās svarīgumu. Šo paradigmu raksturo:

- Mācīšanās notiek cilvēka prātā, nevis miesā;
- Mācīšanās notiek starp pretstatiem (īsts-neīsts, noteikts-nenoteikts);
- Mācīšanās vislabāk izpaužas verbāli un rakstiski;
- Lai mācītos, nepieciešams prāts, nevis miesa;
- Mācīšanās var izpausties caur ķermeni, lai mainītu apkārtējo pasauli.

Uzskatot, ka šī paradigma balstās uz prāta un miesas sadalījumu un tāpēc ir nepārliciešana, pētnieki piedāvā mācīšanos skatīt kā organisku un holistisku procesu, kurā iesaistīts cilvēka intelekts, emocijas, vērtības un praktiskās darbības. Uzskatot informālu mācīšanos par vairāk izplatītu un efektīvāku, autori pievēršas informālo mācīšanos raksturojošiem rādītājiem darba vidē (Colley et al., 2002).

Uz praktisko darbību balstītu informālo mācīšanos darba vidē raksturo:

- Mācīšanās ir organisks un holistisks process;
- Mācīšanās ir kontekstuāla;
- Mācīšanās ir balstīta uz darbību un pieredzi;
- Mācīšanās notiek situācijās, kur mācīšanās nav galvenais mērķis;
- Mācīšanās ir pašu studentu rosināta vairāk nekā skolotāju vai padomdevēju;
- Mācīšanās bieži ir koleģiālas sadarbības process (Beckett & Hager, 2002).

Autori nelieto jēdzienu neformāla mācīšanās, bet mācīšanos iedala formālajā un informālajā. To salīdzinājums 1.2.1. tabulā.

1.2.1. tabula. **Formālā un informālā mācīšanās** (Beckett & Hager, 2002)

Formālā mācīšanās	Informālā mācīšanās
Koncentrēšanās uz izzināšanas spēju pilnveidi	Organiska un holistiska
Ar kontekstu nesaistīta	Ar kontekstu saistīta
Balstīta uz pasīvu skatīšanos	Balstīta uz darbību un pieredzi
Beidzas pēc mācību plāna	Beidzas atkarībā no citu darbības
Rosina skolotāji un padomdevēji	Rosina pats cilvēks
Individuāli	Koleģiālas sadarbības process

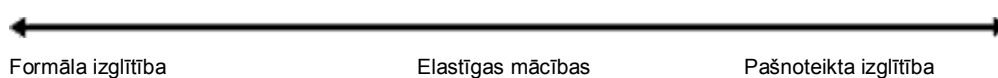
Šajā definīcijā informālā mācīšanās ir pašnoteikta un noris koleģiālas sadarbības procesā.

5. S. Bille: nepastāv informālās mācīšanās jēdziens.

S. Bille uzskata mācīšanos kā cilvēka darbībā visuresošu, tas ir – jebkuras darbības rezultāts ir mācīšanās. Tādējādi viņš apgalvo, ka lielākā daļa mācīšanās notiek ārpus formālās izglītības vides. S. Bille nostāju loģika ir tāda, ka starp formālo un citu mācīšanās vidi atšķirība ir maznozīmīga, un viņš iebilst pret jēdzienu „informālā” mācīšanās un norāda, ka visas mācības notiek sociālās organizācijās vai kopienās ar formalizētu struktūru. Piemēram, mācīšanās darba vietā ir strukturēta pēc formālas vienošanās ar darba devēju. Tādējādi termins „informālā” mācīšanās ir bīstami maldinošs. Viņš nekad neizmanto jēdzienu „neformālā” mācīšanās, jo mācīšanās nevar būt neformāla (Billett, 2001).

Dažas mācīšanās darbības un mācīšanas/mācīšanās materiāli ir stingri kontekstualizēti – atlasīti vai veidoti konkrētai grupai, iesaistot grupas dalībniekus programmas un materiālu izveidē. To reizēm apzīmē par pašnoteiktu (*self-directed*) vai iesaistošu (*participatory*) izglītību (Campbell & Burnaby, 2001).

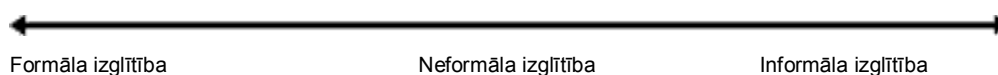
Būtiski, ka jēdziens mūžizglītība (*lifelong education*) saplūst ar jēdzienu mūžilga mācīšanās (*lifelong learning*). Raksturojot formālu izglītību/mācīšanos un neformālu vai informālu izglītību/mācīšanos, kā rādītājs pieņemta mācīšanās un konteksta saistība. A. Rodžers (Roger, 2004) saistību starp formālu neformālu un informālu mācīšanos un izglītību attēlo shematiski, parādot šo jēdzienu izpratnes attīstību (skat. 1.2.1. - 1.2.3. att.).



1.2.1. attēls. Saistība starp formālu, neformālu un informālu mācīšanos un izglītību I

(Roger, 2004)

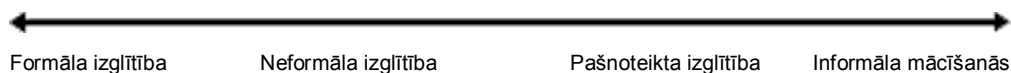
Elastīgas mācības šajā gadījumā ietver formāli standartizētu, visām mācību grupām kopīgu, mācību elementu apguvi un to pielāgošanu konkrētai grupai – pašnoteikta izglītība.



1.2.2. attēls. Saistība starp formālu, neformālu un informālu mācīšanos un izglītību II

(Roger, 2004)

Neformāla izglītība šajā gadījumā ietver elastīgas mācības un informālā izglītība ietver pašnoteiktu mācīšanos.



1.2.3. attēls. Saistība starp formālu, neformālu un informālu mācīšanos un izglītību III

(Roger, 2004)

Informālā mācīšanās apzīmē nestrukturētu, gadījuma rakstura, bez konkrēta mērķa mācīšanos, bet visintensīvāko un vissvarīgāko no visiem mācīšanās veidiem, ko cilvēks veic katru dienu visas dzīves laikā. Mācīšanās ir pamatā visiem izglītības veidiem, jo tas ir izglītības mērķis (Roger, 2004).

Izsekojot mācīšanās un izglītības konteksta definīcijām, autors uzskata, ka izglītības paradigma mainās no skolotāja vadītas mācīšanās uz pašnoteiktu mācīšanos.

ASV zinātnieks M. Gibbons (Gibbons, 2004) salīdzina docētāja noteiktu mācīšanos (*teacher-directed learning*) ar studentu noteiktu mācīšanos (*student-directed learning*) (skat. 1.2.2. tab.).

1.2.2. tabula. **Docētāja vadītas mācīšanās un pašnoteiktas mācīšanās paradigmu salīdzinājums** (pēc Gibbons, 2004)

Docētāja noteikta mācīšanās	Studenta noteikta mācīšanās
Docētājs nosaka mācīšanās mērķi un izlemj, kā studentam tas jāsasniedz	Students sasniedz mācīšanās mērķi sev pieņemamā veidā vai izvirza savu mācīšanās mērķi
Docētājs stundā skaidro apgūstamo saturu	Docētājs palīdz apgūt pastāvīgam darbam nepieciešamās prasmes, paņēmienus un sistēmas
Docētājs koncentrējas uz pārbaudījumos konstatējamām akadēmiskām prasmēm un sasniegumiem	Docētājs koncentrējas uz pieredzi un pētījumiem, kas nodrošina studentu darbību un produktivitāti
Docētājs nosaka mācīšanās darbības, vingrinājumus un uzdevumus	Studenti sarunās ar docētāju sagatavo priekšlikumus, ko mācīties vai kādas darbības veikt saistībā ar to, ko vēlas mācīties
Docētājs motivēs studentus uzdevumu pabeigšanai	Studenti motivē sevi pabeigt savus mācīšanās priekšlikumus
Docētājs bieži vēršas pie grupas un strādā ar to kā vienotu veselu	Studenti parasti strādā mazās grupās un individuāli
Docētājs uzrauga studentu mācīšanās darbības	Docētājs ir pavadonis studentu pašnoteiktas mācīšanās darbības izaicinājumos
Docētājs veic studentu pārbaudījumus, ranžēšanu un vērtēšanu	Studenti izvērtē savu darbu, uzrāda sasniegumus un apspriež vērtējumu

Pēc M. Gibona (Gibbons, 2004) pētījumiem pāreja no docētāja vadītas mācīšanās uz pašnoteiktu mācīšanos notiek piecās pakāpēs:

1. Gadījuma pašnoteiktā mācīšanās (*Incidental Self-Direction*): ieviesta pašnoteiktas mācīšanās uzdevumos, noteiktos projektos vai īslaicīgi izmantota citās tālāk minētās pašnoteiktas mācīšanās pieejās;
2. Neatkarīga domāšana (*Independent Thinking*) – mācīt studentiem veidot savu spriedumu, ideju un problēmu risinājumu, pārveidojot mācību programmu kā jautājumus grupai vai

individuāli, vai iesaistot atsevišķu gadījumu analīzē, izmēģinājumos, debatēs un lomu spēlēs;

3. Paša pārzināta mācīšanās (*Self-Managed Learning*) – veidot vadlīnijas studentiem, kā sasniegt mācīšanās mērķus, tad mācīt, kā darboties vadlīniju ietvaros un nodrošināt atbalsta sistēmu;
4. Paša plānota mācīšanās (*Self-Planned Learning*) – mācīt studentiem veidot savus mācīšanās rezultātu sasniegšanas plānus, apspriest ar viņiem šos plānus un sagatavot viņus panākumu gūšanai;
5. Pašnoteikta mācīšanās (*Self-Directed Learning*) – mācīt studentiem analizēt situāciju, noteikt savus mērķus, plānot kā tos sasniegt, veikt darbības, risināt radušās problēmas un uzrādīt savus sasniegumus (Gibbons, 2004).

M. Gibbons veica pētījumu par panākumu pamatu cilvēkiem, kuri kļuvuši par savas nozares ekspertiem bez formālas izglītības. Balstoties uz pētījuma rezultātiem, izveidots pašizglītības principu raksturojums:

1. Pašizglītībā (*self-education*) kontroles lokuss ir iekšējs, bet formālā izglītībā institūcijas, tās pārstāvju vai rīkojumu ziņā. Mācīšana pašizglītībai nozīmē palīdzēt cilvēkiem internalizēt kontroli par savu mācīšanos;
2. Pašizglītība parasti koncentrē pūles vienā jomā, nevis vairāku vispārīgās studijās. Mācīšana pašizglītībai nozīmē palīdzēt cilvēkiem noteikt un kļūt par ekspertiem darbībās, kas varētu ieņemt centrālo vietu viņu dzīvē;
3. Pašizglītība parasti ir praktiska izglītība – mācīšanās tūlītējai izmantošanai uzdevumā un no uzdevuma izpildes praktiskās pieredzes. Mācīšana pašizglītībai nozīmē integrēt teorētiskās studijas ar tehniskiem treniņiem un praktisku pielietojumu. Tas nozīmē mācīšanos tūlītējai lietošanai, nevis iespējamai lietošanai nākamajos gados;
4. Pašizglītojošies ir pašmotivēti – apņēmušies gūt panākumus izvēlētajā jomā, pat ja sastopas ar grūtībām. Mācīšana pašizglītībai nozīmē palīdzēt cilvēkiem izveidot dzinuli savu mērķu sasniegšanai, nevis stimulēt sasniegt mērķi, ko tiem izvirza citi;
5. Pašizglītība parasti ir saistīta ar vīziju par sasniegumiem, atzinību vai indivīdam vērtīgiem apbalvojumiem. Mācīšana pašizglītībai nozīmē palīdzēt cilvēkiem saskatīt pievilcīgus sasniegumus un mācīšanos plānot efektīvu darbību vīzijas pārvēršanai īstenībā;
6. Pašizglītojošies sliecas darboties noteiktā jomā, kurā viņu intereses, dotības, iepriekšējā pieredze un iespējas var izpausties. Mācīšana pašizglītībai nozīmē modeļu, kas ļauj cilvēkiem izmēģināt dažādas darbības sfēras, izpēti;
7. Pašizglītojošies pieturas unikālam formālo, informālo un atsevišķu situāciju mācīšanas metožu apvienojumam, kas tiem vislabāk palīdz mācīties, izmantojot studijās,

novērošanā, pieredzē,ursos, apmācībā, sarunās, praksē, izmēģinājumos un kļūdās, mācekļa darbībā, produktīvā darbībā, grupas darbā, pasākumos un projektos apgūto. Mācīšana pašizglītībai nozīmē palīdzēt katram cilvēkam veidot savu mācīšanās stilu;

8. Pašizglītība nozīmē īpašību, kuras tradicionāli apzīmē kā stingra rakstura pazīmes, attīstību: godīgums, pašdisciplīna, neatlaidība, ražīgs darbs, nesavtība, atsaucība, principialitāte. Mācīšanai pašizglītībai jāveicina, jāveido un jāapbalvo rakstura viengabalainība vairāk nekā tiekšanās pēc tūlītēja labuma, pašdisciplīna vairāk nekā paklausība, iekšējie dzinuli vairāk nekā vairīšanās no soda vai teikšanās pēc mākslīgām balvām, rūpes par citiem vairāk nekā sacensšanās ar citiem, stingri iekšējie principi vairāk nekā ārējie likumi;
9. Pašizglītība nozīmē īpašību, kuras tradicionāli attiecina uz pašnoteiktiem (*self-directed*) un unikāliem, pat radikāliem cilvēkiem, attīstību: sparīgums, neatkarīga domāšana, nepakļaušanās, oriģinalitāte un talants. Mācīšanai pašizglītībai jāveicina sparīgums vairāk nekā pasivitāte, neatkarība vairāk nekā atkarība, oriģinalitāte vairāk nekā pielāgošanās, talants, kas padara unikālu, vairāk nekā uzdevumi, kas liek visiem darboties vienādi;
10. Pašizglītojošies izmanto lasīšanas un citas prasmes, lai piekļūtu informācijai un padomiem, kas tiem nepieciešami. Mācīšana pašizglītībai nozīmē prasmju, piemēram, lasīšanas un atcerēšanās, apguvi. Īpaši gadījumos, kad nepieciešama neatliekama piekļuve informācijai;
11. Pašizglītība parādās kā uzdevums, kas saistīts ar pieredzes veidošanos jaunībā un vēlākā pieredze uztur un attīsta šo uzdevumu, kamēr tas kļūst par apzinātu izvēli cilvēka dzīvē. Mācīšana pašizglītībai nozīmē palīdzēt cilvēkiem noteikt uzdevumus, kas parādās viņu dzīvē, un, balstoties uz tiem, veidot savu izvēli un jaunus uzdevumus;
12. Pašizglītībai vispiemērotākā ir sirsnīga, atbalstoša un saskanīga vide, kurā cilvēki ir aktīvi un, kurā ir ciešas attiecības vismaz ar vienu citu cilvēku. Mācīšana pašizglītībai nozīmē aktīvas vides veidošanu, kurā ir iespējas veidot ciešas darba attiecības;
13. Pašizglītojošies patīk citiem cilvēkiem un citi cilvēki patīk viņiem. Tiem piemīt veselīga attieksme, ķermenis un prāts. Mācīšanai pašizglītībai jāveicina holistisku mācīšanās pieeju un to, ka cilvēki ne tikai apgūst zināšanas un prasmes, bet veido veselīgu attieksmi pret sevi, citiem, pasauli un savu darbību;
14. Iepriekš aprakstītās pazīmes raksturo izglītības procesu, kas atbilst nobriedušas personības attīstībai, pašaktualizācijas un mācīšanās veicināšanai. Mācīšana pašizglītībai nozīmē palīdzēt cilvēkiem kļūt par ekspertiem, dalībniekiem un personībām (Gibbons, et al., 1980).

Autors uzskata, ka šajā pašizglītības principu raksturojamā saskatāma pašizglītības un pašnoteiktas mācīšanās hierarhija un saistība – pašizglītība ir pašnoteiktas mācīšanās rezultāts.

D. Livingstons (Livingstone, 2001) visas apzinātās un neizteiktās (*tacit learning*) mācīšanās formas, kuras viņš neiekļauj formālās izglītības, neformālās un tālākizglītības, informālās izglītības un mācību veidos, apzīmē kā pašnoteiktu (*self directed*) vai kolektīvu (*collective*) informālo mācīšanos (Livingstone, 2001) (skat. 1.2.3.tab.).

1.2.3. tabula. **Galvenie mācīšanās tipi** (Livingstone, 2001)

		Galvenie darbības faktori	
		Students	Skolotājs
Zināšanu saturs	Iepriekš noteikts	Neformāla izglītība	Formālas mācības
		Tālākizglītība	Vecāko mācīšana
	Situatīvs	Pašnoteikta mācīšanās	Informāla izglītība
Kolektīva mācīšanās		Informālas mācības	

Robežas starp mācīšanās tipiem ir izplūdušas. Informāla izglītība, kurā iesaista pilnvarotus padomdevējus, mācīšanās situācijās bez iepriekš noteiktas programmas, ir grūti nošķirama no pašnoteiktas informālas mācīšanās, ja padomdevējs ir brīvi izraudzīts un informālās attiecības saglabājas. Pašnoteiktas informālas mācīšanās gadījumā students var izlemt iesaistīties iepriekš noteiktā mācīšanās programmā un būt iesaistīts mācīšanās procesā tāpat kā formālās mācībās. Pašnoteikta informāla mācīšanās iekļauj ar darba specifiku un vispārējo nodarbinātību saistītu mācīšanos, ko veic vienatnē, kolektīvo mācīšanos ar kolēģiem, kuriem ir citas ar vispārējo nodarbinātību saistītas zināšanas un prasmes, un neizteikto mācīšanos darot.

ASV pētnieks Z. Šmirs (Shmyr, 2003) mūžilgu mācīšanos skaidro šādi:

- Formālā mācīšanās: strukturēta un tīša, ko panāk, izmantojot mācību programmas akreditētās institūcijās;
- Neformālā mācīšanās: tīša, piedaloties organizētā apmācībā darba vietā,ursos vai semināros, bet bez mācīšanās maksas;
- Informālā mācīšanās: no dzīves pieredzes, mācīšanās darba vietā, tālmācība, mācīšanās brīvprātīgo darbā, pašnoteiktā mācīšanās, brīvā laika pavadīšanā un ģimenes pienākumus veicot (Shmyr, 2003) .

Informālās mācīšanās saistībā pieminētā pašnoteiktā mācīšanās (*self-directed learning*), kas būtībā sakņojas pieaugušo izglītībā, bet tiek mēģināta pielietot arī augstskolā, vispārīzglītojošā skolā un pamatzglītībā.

S. Brūkfilds (Brookfield, 1995), raksturojot galvenās pieaugušo izglītības jomas – pašnoteiktā mācīšanās, kritiskā refleksija, pieredzē balstītā mācīšanās un mācīšanās mācīties, apskata arī pašnoteiktās mācīšanās pētījumus:

Pašnoteiktā mācīšanās - „...koncentrējas uz procesu, kurā pieaugušie veic kontroli pār savu mācīšanos, jo īpaši, kā tie nosaka savus mācīšanās mērķus, atrod atbilstošos resursus, izlemj kā novērtēt mācīšanās progresu. Darbs pie pašnoteikšanās izpēti ir tik izplatīts, ka tiek rīkots ikgadējs starptautisks simpozījs, kas veltīts tikai un vienīgi pētniecībai un teorijām šajā jomā. Pēc kritikas par pašnoteiktās mācīšanās izpēti galvenajiem secinājumiem – ka pašnoteikšanās kā pieaugušo īpašība ir pārspīlēta, ka pētījumi tika veikti galvenokārt ar vidusšķiras pārstāvjiem, ka jautājumi par pašnoteiktas mācīšanās projektu kvalitāti netiek pētīti un ka tā tiek pētīta atrauti no plašāka sociālā un politiskā konteksta – ir bijuši mēģinājumi kritiskāk izvērtēt darbu šajā jomā” (Brookfield, 1995).

S. Brūkfilds (Brookfield, 1995) uzsver, ka vairāki jautājumi par pašnoteiktu mācīšanos arvien ir precizējami – starpkultūru dimensija, mācīšanās biogrāfiju pētījumi par pašnoteiktās un formālās mācīšanās posmu sakarībām, vai pašnoteikšanās ir personības vai sabiedrības kultūras dispozīcija. Dzimumu pētījumos parādās kritika, ka neatkarīga, pašnoteikta skolēna ideāls atspoguļo patriarhālās vērtības – sadalīšanu, atdalīšanu un konkurenci. Joprojām neskaidrs, kā dažādi faktori – pieaugušā iepriekšējā pieredze, mācīšanās uzdevuma veids un laika politiskā ētika ietekmē lēmumu mācīties šādā veidā. Vairāk jānoskaidro, kā pieaugušie pašnoteiktās mācīšanās procesā izmanto sociālos tīklus un vienaudžu grupas emocionālam un izglītības atbalstam. Tāpat jāprecizē politiskā dimensija, it īpaši par varu un kontroli, kad indivīds uzņemas atbildību par to, ko iemācīties, kā mācīšanās notiek, un kuram vērtējošam spriedumam par mācīšanās kvalitāti un efektivitāti dominēt. Ja sevis kultūras veidošanās tiek ignorēta, tad ir viegli pielīdzināt pašnoteikšanos ar nošķirtību un egoismu, ar narcisisku personisko mērķu sasniegšanu, neievērojot kādas būs sekas citiem un plašākā kultūras kontekstā. Uzskats par mācīšanos, kas pieaugušos uztver kā pašprietiekamas būtnes, kas nodarbojas ar individuāliem projektiem, darbojas pret kooperatīvās un kolektīvās mācīšanās pieeju. Aprakstot savu pašnoteiktu mācīšanos, pieaugušie nevar noliegt, ka ir svarīga kolektīva rīcība, kopējās intereses un uz savstarpējās atkarības pamata labāk koncentrēties uz sevi (Brookfield, 1995).

Pašnoteiktā mācīšanās literatūrā definēta daudzās variācijās (Corno, 1992; Morrow et al., 1993; Leal, 1993; Temple & Rodero, 1995; Bolhuis, 1996; Guthrie, 1996; Garrison, 1997; Guthrie et al., 1997;). Visās definīcijās saskatāmas kopīgas tendences, kuras uzskata studentu par atbildīgu savas mācīšanās procesa organizētāju:

- pašnoteikta mācīšanās apvieno pašorganizēšanos (integrējot sociālo uzdevumu, resursu un darbību pašorganizēšanu) un pašuzraudzību (studenta mācīšanās procesa novērošana, izvērtēšana un mācīšanās stratēģiju izvēle) (Bolhuis, 1996; Garrison, 1997);
- būtiska loma studentu pašnoteiktas mācīšanās ierosināšanā un sasniegumu uzturēšanā ir motivācijai, kas rada vēlēšanos piedalīties un sasniegt uzdevumā izvirzītos mērķus (Corno, 1992; Garrison, 1997);
- studenti vingrinās patstāvīgi izvirzīt mācīšanās mērķus un izlemt, kas ir noderīgs, lai iekļautos izvirzītā uzdevuma struktūrā (Morrow et al., 1993);

- docētāji sadala uzdevumu pakāpēs, lai mācīšanos padarītu „redzamu”, modelē mācīšanās stratēģijas, lai attīstītu studentu spēju tās veidot patstāvīgi (Corno, 1992; Leal, 1993; Bolhuis, 1996);
- pašnoteikta mācīšanās pieprasa augstu sadarbības pakāpi. Studenti sadarbojas ar docētājiem un citiem studentiem (Temple & Rodero, 1995; Guthrie et al., 1997);
- pašnoteikta mācīšanās veicina specifisku zināšanu apguvi un attīsta spēju pārnest konceptuālas zināšanas uz jaunu situāciju, nodrošina saikni starp akadēmiskajām zināšanām un reālām problēmām caur izpratni, kā reālajā dzīvē notiek mācīšanās (Temple & Rodero, 1995; Bolhuis, 1996).

Pašnoteiktā mācīšanās (*self-directed learning*) zinātniskajā literatūrā ir apskatīta saistībā ar vienu vai vairākiem no trim galvenajiem jēdzieniem:

- *Patstāvīga mācību darbība (independent learning)*: apzīmē mācīšanos izolēti vai cilvēku, kurš vienatnē pieņem visus ar mācīšanos saistītos lēmumus – mērķi, saturu, piepūli, laiku, izvērtēšanu u. c. Palīdzība no citiem tiek pieņemta vai noraidīta saskaņā ar izglītojamā paša vēlmēm un standartiem;
- *Tālmācība (distance learning)*: apzīmē attālumu starp studentu un docētāju vai citu pārstāvi, kad students ir zināmā veidā ierobežots citu veidotā mācību programmā, bet dažos gadījumos studentu darbība var ietvert darbības, kas minētas divos pārējos jēdzienos;
- *Psiholoģiskā kontrole (psychological control)*: pašnoteiktās mācīšanās definēšana balstās studenta psiholoģiskajā neatkarībā (kontrolē) nevis sociālajos vai mācību programmas elementos (Long, 2009). Balstoties uz šo jēdzienu, H. Longs (Long, 2009) izveidojis pašnoteiktās mācīšanās definīciju:

Pašnoteiktā mācīšanās ir mērķtiecīgs garīgs process, ko parasti pavada un atbalsta informācijas identificēšanas un meklēšanas uzvedības procesa darbības. Sudents apzināti uzņemas atbildību pieņemt lēmumus par mērķiem un centieniem, tādējādi kļūstot par savas mācīšanās pārmaiņu virzītāju (Long, 2009).

Balstoties uz šo definīciju, sekmīgu pašnoteiktu mācīšanos var aprakstīt, apskatot personības iezīmes un izziņas prasmes (skat. 1.2.4. tab.).

1.2.4. tabula. **Pašnoteiktās mācīšanās raksturojums** (pēc Long, 2009)

Personības iezīmes	Izziņas prasmes
Pašapziņa Iekšējais vadības lokuss Sasniegumu motivācija	Mērķu izvirzīšanas prasmes Informācijas apstrādes prasmes Citas izziņas prasmes - <i>sensorās informācijas apstrāde, atmiņa, detalizēta apstrāde, problēmu risināšana un noteikšana</i> Uzdevumu izpildes prasmes Informācijas personalizēšanas prasmes Satura izpratnes prasmes Lēmumu pieņemšanas prasmes Metakognitīvās prasmes

Galvenās personības iezīmes, kuras raksturo pašnoteiktu mācīšanos, ir pašapziņa, iekšējais vadības lokuss un sasniegumu motivācija. Personas ar augstāku pašapziņu un sasniegumu motivāciju un orientāciju pašiem vadīt savas darbības visbiežāk pievēršas pašnoteiktām mācībām.

Amerikāņu zinātnieks H. Longs (Long, 2009) raksturo galvenās pašnoteiktās mācīšanās prasmes:

- 1) Mērķu izvirzīšanas prasmes (*goal setting skills*) ir nepieciešamas pirms pievēršanās pašnoteiktām mācībām. Strādājot ar cilvēkiem, kuriem ir nepietiekamas prasmes saskatīt iespējamās mācīšanās rezultātus un zināt, kā un kāpēc izvēlēties starp daudziem pievilcīgiem mērķiem, svarīgi pievērst uzmanību šiem jautājumiem;
- 2) Informācijas apstrādes prasmes (*information processing skills*) bieži tiek saistītas ar labām lasīšanas prasmēm, bet sekmīgām pašnoteiktām mācībām svarīgas arī citas prasmes:
 - novērošanas prasmes – saskatīt un izdarīt vai saskatīt un saprast;
 - kodēšanas prasmes – pārvērst vizuālu informāciju piezīmēs un pierakstos, reproducēt vizuālu informāciju grafiski un saistīt to ar esošo informāciju;
 - lasīšanas prasmes – lasīt, tulkot un saprast rakstītus tekstus;
 - klausīšanās prasmes – uztvert un apstrādāt audiālu informāciju un saistīt ar esošo informāciju.

Sekmīgām pašnoteiktām mācībām jāapgūst vismaz viena no šīm prasmēm.

- 3) Citas izziņas prasmes (*other cognitive skills*) – sensorās informācijas apstrāde (*sensory*) ietver prasmi izvēlēties, identificēt un klasificēt daudzveidīgu sajūtu informāciju; atmiņa (*memory*) – prasme apstrādāt informāciju operatīvajā atmiņā pirms tās saglabāšanas ilgstošajā atmiņā; detalizētas apstrādes prasmes (*elaboration*) apzīmē objekta apstrādi operatīvajā atmiņā, izmantojot iztēli, secinot, atšķirot, vispārinot, u.c.; problēmu risināšanas un noteikšanas prasmes (*problem solving and problem posing*).
- 4) Uzdevumu izpildes prasmes (*executive*) – cilvēki, kas veic pašnoteikto mācīšanos, atšķiras ar pakāpi, kādā tie koncentrējas uz informāciju, uzrauga savu izziņas darbību un reaģē uz informāciju. Šādi cilvēki zina, kad beigt strādāt ar tekstu un uzsākt tikai vārdisku darbību, mainot darbības (piemēram, piezīmju veikšana, shēmu veidošana u.c.), bet pieturoties uzdevumam. Uzdevumu izpildes prasmes ietver pirms uzdevuma novērošanas prasmes, stratēģijas izvēli informācijas ieguvei un lietošanai, informācijas ieguves prasmes, sevis izpratni (iepriekšējās zināšanas, sava izziņas procesa pārzināšanu un kontroli), pašuzraudzību, refleksiju, asimilāciju un akomodāciju.
- 5) Informācijas personalizēšanas prasmes (*deep processing skills*) – veiksmīgas pašnoteiktās mācīšanās gadījumā cilvēks:

- gūst prieku no darbības;
- meklē būtisko informācijā;
- bieži personalizē uzdevumu, attiecinot to uz savu pieredzi;
- saista informācijas daļas un fragmentus, saista pierādījumus ar secinājumiem, saista visu ar iepriekšējām zināšanām;
- attīsta teorijas un izvirza hipotēzes.

Pretstatā informācijas personalizēšanas prasmēm, var minēt pieeju, kad:

- Mācīšanās tiek uztverta kā uzdevums, pieprasījums vai prasība, kas ir jāpaveic, lai sasniegtu mērķi;
- Students nesaista atsevišķas uzdevuma un informācijas daļas vai nesaista uzdevumu ar citiem mācīšanās mērķiem;
- Studenti izvairās no personiskas vai citas nozīmes uzdevumiem mācībās;
- Studenti paļaujas uz atmiņu, mēģinot atkārtot vārdus, diagrammas u.c., nevis izstrādājot tos kā izpratnes līdzekļus.

Šajā gadījumā mācīšanās vairāk ir prāta izmantošana atkārtošai, nevis jēgpilnai garīgai darbībai, kā pašnoteiktās mācīšanās gadījumā.

- 6) Satura izpratnes prasmes (*content competence*) – pašnoteiktās mācībās kvalifikācijas vai kompetences minimums par apgūstamo tematu ir vēlams, ja ne nepieciešams. Kā liecina novērojumi, cilvēki, kuri ir prasmīgi kādā jomā un izvēlas apgūt līdzīgu tematu, ir sekmīgi pašnoteiktās mācībās, savukārt izvairās no tematiem, kuros ir mazāk prasmīgi.
- 7) Lēmumu pieņemšanas prasmes (*decision making skills*) – šajā kategorijā ietilpst loģiskās, analītiskās, kritiskās domāšanas prasmes. Pašnoteiktās mācībās jāprot noteikt prioritāti, izvēlēties, pārbaudīt ticamību, izvērtēt un interpretēt informāciju, kas iegūta personalizēšanas procesā. Informācija ir vairāk vai mazāk noderīga. Studenti, kuri neprot veikt uz mācīšanās mērķiem balstītu novērošanas procesu, nevēlas uzsākt pašnoteiktu mācīšanos. Pašnoteiktās mācībās studenti sekmīgi attīsta prasmes noteikt un izvērtēt informācijas avotu uzticamību, ticamību un informācijas jēgu (ieskaitot teorijas un skaidrojumus).
- 8) Metakognitīvās prasmes (*self-awareness*) – šīs prasmes saistītas ar uzdevuma izpildes prasmēm. Tās ir prasmes pārlicināties par savu mācīšanos, par savām stiprajām un vājajām pusēm, pārlicināties vai spēj koncentrēties uzdevumam, vai prot izmantot dažādas pieejas uzdevuma izpildē, zināt, kas jānovērš, un prast novērst, pārlicināties par uzdevuma svarīgumu, zināt, kad nepieciešama palīdzība, reālistiska izpratne par savām iespējām sasniegt mācīšanās mērķi (Long, 2009).

Tiek lēsts, ka pieaugušo izglītībā 70 procenti ir pašnoteikta mācīšanās (Cross, 1981). Pašnoteiktā mācīšanās ir aprakstīta kā „process, kurā indivīdi uzņemas iniciatīvu, ar vai bez citu palīdzības, diagnosticēt savas mācīšanās vajadzības, izstrādāt mācību mērķus, identificēt līdzekļus mācībām, izvēlēties un īstenot mācību stratēģijas un novērtēt mācīšanās rezultātus” (Knowles, 1975).

D. Mokers un Dž. Spīrs (Mocker & Spear, 1982) iekļauj pašnoteiktu mācīšanos mūžizglītības modelī, kas balstās tikai uz lēmumu pieņemšanas par mācīšanās mērķiem un līdzekļiem kontroles lokusu. Modelis parāda attiecības starp studentu un iestādi:

- pašnoteiktas mācīšanās situācija rodas, ja students, nevis iestāde nosaka gan mācīšanās mērķus, gan līdzekļus;
- formālā mācīšanās situācijā iestāde nosaka mācīšanās mērķus un līdzekļus;
- neformāla mācīšanās situācijā students nosaka mācīšanās mērķus, un iestāde nosaka mācīšanās līdzekļus;
- informālas mācīšanās situācijā iestāde nosaka mērķus, bet students nosaka mācīšanās līdzekļus (Mocker & Spear, 1982).

Šajā gadījumā svarīgi ir nevis tas, ko mācās, bet kurš nosaka, ko un kā mācīties un kā novērtēt mācīšanās rezultātus. Pašnoteikta mācīšanās ir gadījumos, kad lēmumus pieņem students.

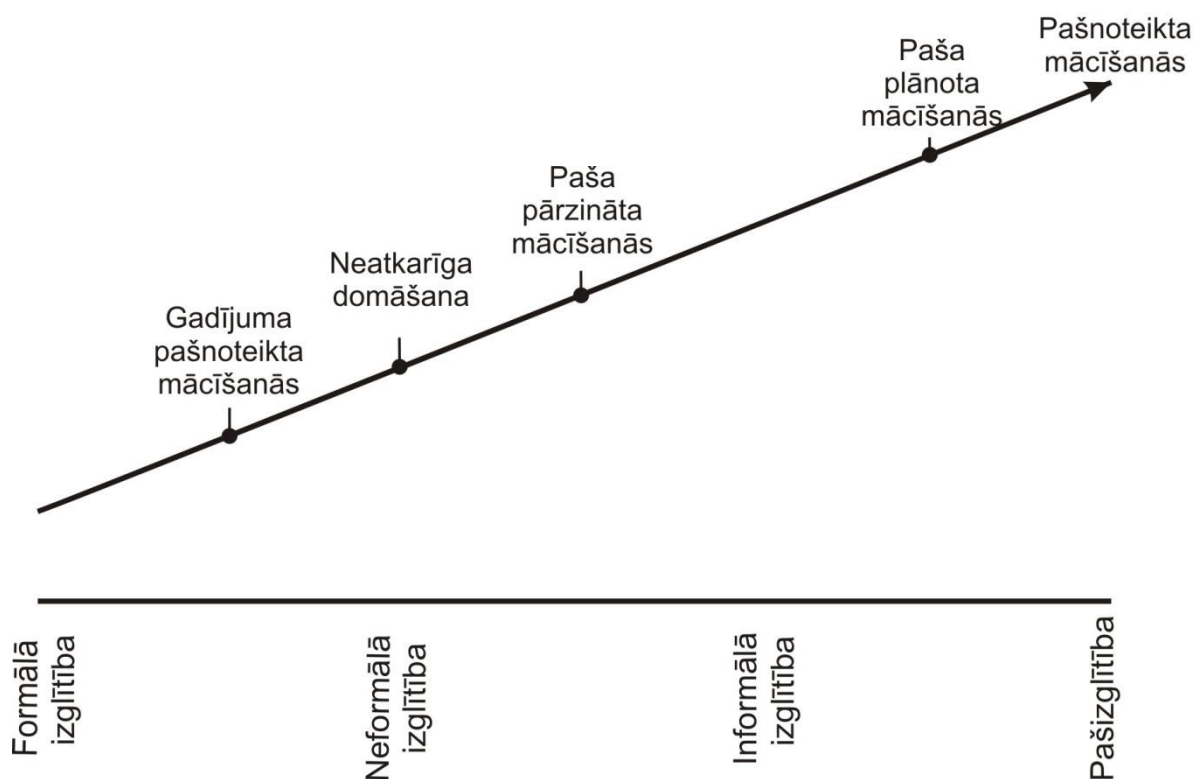
Dažreiz pašnoteikta mācīšanās notiek salīdzinošā izolācijā bibliotēkās, bet citi pašnoteikti studenti vairāk iesaistās starppersonu komunikācijā ar ekspertiem un vienaudžiem, nekā tas parasti ir iespējams tradicionālā mācību procesā. Pašnoteikti studenti izmanto drukātus un audiovizuālos materiālus, ekspertu intervijas ar vēstules, tālruņa palīdzību vai personīgi, kultūras iestādes – tādas kā muzeji, zooloģiskie dārzi, arborētumi, utt. un visu veidu apvienības (Lowry, 1989).

Pēc A. Toh (Tough, 1978) pētījuma, kas veikts aptaujājot vidusšķiras pieaugušos, aptuveni 90 procenti no visiem pieaugušajiem īsteno vismaz vienu pašnoteiktas mācīšanās projektu gadā. Vidēji pieaugušie iesaistās piecos pašnoteiktās mācīšanās projektos un patērē vidēji 100 stundu katram projektam. Daudzi pašnoteikti studenti mēģina iegūt jaunas prasmes, zināšanas un attieksmes, lai uzlabotu savu darba sniegumu. Citi īsteno pašnoteiktu mācīšanos, lai uzlabotu ģimenes dzīvi un veselību, baudītu mākslu un fizisko atpūtu, nodotos vaļaspriekam vai palielinātu savu intelektuālo kapitālu.

Pieaugušo izglītotāji ir atklājuši, ka daži pieaugušie nespēj veikt pašnoteiktu mācīšanos, jo tiem trūkst neatkarības, pārliecības vai resursu. Ne visi pieaugušie dod priekšroku pašnoteiktām mācīšanās situācijām un pat pieaugušie, kas īsteno pašnoteiktu mācīšanos, izvēlas iegūt formālās izglītības pieredzi, piemēram, docētāju vadītosursos (Brookfield, 1985).

Pašnoteiktām mācībām sagatavojas ilgstošā procesā. Cilvēki, kas darbojušies vidē, kur neatbalsta viņu kopveselumu, bet piegādā jau gatavu informāciju, nevar uzreiz uzsākt pašnoteiktu mācīšanos. Vide, kas uztur, atbalsta un attīsta personību un kognitīvo darbību ir svarīga pašnoteiktās mācīšanās uzsākšanai. Autors par visaptverošāko uzskata M. Gibona (Gibbons, 2008) pašnoteiktas mācīšanās definīciju: „Pašnoteikta mācīšanās ir jebkāda veida zināšanu, prasmju vai sasniegumu pieaugums, ko cilvēks sasniedz personisku mērķu un iemeslu dēļ, izmantojot daudzveidīgus līdzekļus, jebkurā vietā, jebkurā laikā un jebkurā vecumā”.

Apskatot publikācijas par pašnoteiktas mācīšanās jēdziena skaidrojumu, redzama šī jēdziena daudzdimensionālā izpratne un plašais konteksts. Nav iespējams pilnībā nodalīt pašnoteiktu mācīšanos no citiem ar mācīšanās procesu saistītiem jēdzieniem. Skaidrojot pašnoteiktu mācīšanos ar vispārinātu teorētisko modeli, autors izmanto sakarības starp jēdzieniem „izglītība” un „mācīšanās”. Pašnoteiktas mācīšanās un izglītības konteksta sakarību modelis attēlots 1.2.4. attēlā. Latviešu valodā vārdam „izglītība” sakne ir „glīt” no vārda „glīts” un apzīmē procesa rezultātu. Tātad process, kura rezultātā padara glītu – izglītotu. Vārds „mācīšanās” apzīmē procesu, kura rezultātā kļūst izglītots. Modelī secīgi, pēc pašnoteikšanās iespējām, izvietoti izglītības veidi – formālā, neformālā, informālā un pašizglītība. Pašizglītība ietver apzinātu mācīšanos, bet informālā izglītība ietver apzinātu un neapzinātu mācīšanos. Pašnoteiktas mācīšanās pakāpes, balstoties uz M. Gibona iedalījumu, modelī izvietotas atbilstoši izglītības kontekstam pašnoteikšanās pieauguma secībā (skat. 1.2.4. att.).



1.2.4. attēls. Pašnoteiktas mācīšanās un izglītības konteksta sakarību modelis

Modelis ietver autora atziņu, ka, pašnoteiktas mācīšanās uzsākšanai un tās procesā, vide un izglītības konteksts ir svarīgi faktori, un pašnoteikta mācīšanās ir iespējama jebkurā vecumā. Svarīgs dzīves posms, kurā aktīvi saskaras indivīda un sabiedrības pieprasījums, ir augstākā izglītība. Tādēļ nākošajā nodaļā autors apskata augstskolas studiju procesa iespējas studentu pašnoteikšanās veicināšanai.

Nodaļas kopsavilkums

Pastāvīga zināšanu apguve jeb mūžizglītība zināšanu sabiedrības kontekstā tiek apskatīta kā formālā, neformālā un informālā mācīšanās. Izveidoti daudzi formālās, neformālās un informālās mācīšanās būtības skaidrojumi, kas laika gaitā pilnveidojas. Būtiski, ka jēdziens mūžizglītība (*lifelong education*) saplūst ar jēdzienu mūžilga mācīšanās (*lifelong learning*). Raksturojot formālu izglītību/mācīšanos un neformālu vai informālu izglītību/mācīšanos, kā rādītājs pieņemta mācīšanās un konteksta saistība. Izsekojot mācīšanās un izglītības konteksta definīcijām, autors uzskata, ka izglītības paradigma mainās no docētāja vadītas mācīšanās uz pašnoteiktu mācīšanos. Pašizglītības principu raksturojamā saskatāma pašizglītības un pašnoteiktas mācīšanās hierarhija un saistība – pašizglītība ir pašnoteiktas mācīšanās rezultāts. Informālās mācīšanās saistībā pieminēta pašnoteiktā mācīšanās (*self-directed learning*), kas būtībā sakņojas pieaugušo izglītībā, bet tiek mēģināta pielietot arī augstskolā, vispārizglītojošā skolā un pamatizglītībā. Pašnoteiktās mācīšanās definīcijās saskatāmas kopīgas tendences, kuras uzskata studentu par atbildīgu savas mācīšanās procesa organizētāju. Pēc M. Gibona (Gibbons, 2008) pētījumiem pāreja no docētāja vadītas mācīšanās uz pašnoteiktu mācīšanos notiek piecās pakāpēs.

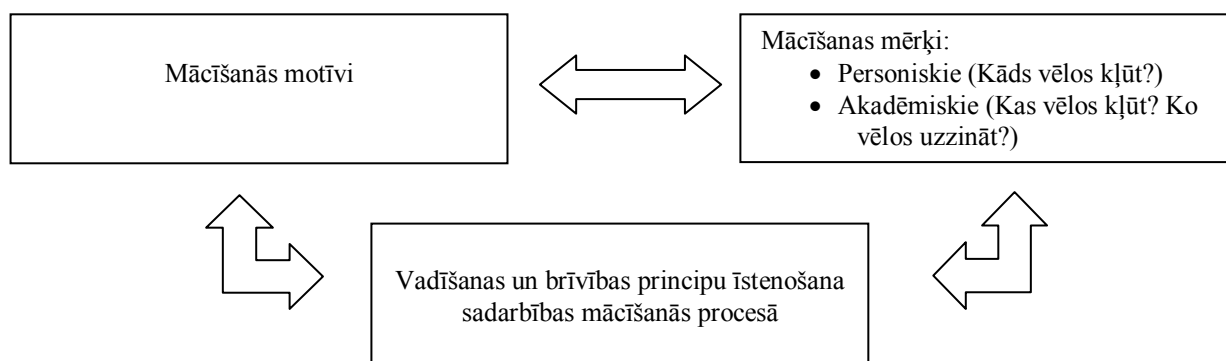
Pašnoteiktām mācībām sagatavojas ilgstošā procesā. Cilvēki, kas darbojušies vidē, kur neatbalsta viņu kopveselumu, bet piegādā jau gatavu informāciju, nevar uzreiz uzsākt pašnoteiktu mācīšanos. Vide, kas uztur, atbalsta un attīsta personību un kognitīvo darbību ir svarīga pašnoteiktās mācīšanās uzsākšanai. Apskatot publikācijas par pašnoteiktas mācīšanās jēdziena skaidrojumu, redzama šī jēdziena daudzdimensionālā izpratne un plašais konteksts. Nav iespējams pilnībā nodalīt pašnoteiktu mācīšanos no citiem ar mācīšanās procesu saistītiem jēdzieniem. Skaidrojot pašnoteiktu mācīšanos ar vispārinātu teorētisko modeli, autors izmanto sakarības starp jēdzieniem „izglītība” un „mācīšanās”. Pašnoteiktas mācīšanās un izglītības konteksta sakarību modelī secīgi, pēc pašnoteikšanās iespējām, izvietoti izglītības veidi – formālā, neformālā, informālā un pašizglītība. Pašizglītība ietver apzinātu mācīšanos, bet informālā izglītība ietver apzinātu un neapzinātu mācīšanos. Pašnoteiktas mācīšanās pakāpes, balstoties uz M. Gibona iedalījumu, modelī izvietotas atbilstoši izglītības kontekstam pašnoteikšanās pieauguma secībā. Modelis ietver autora atziņu, ka, pašnoteiktas mācīšanās uzsākšanai un tās procesā, vide un izglītības konteksts ir svarīgi faktori, un pašnoteikta

mācīšanās ir iespējama jebkurā vecumā. Svarīgs dzīves posms, kurā aktīvi saskaras indivīda un sabiedrības pieprasījums, ir augstākā izglītība.

1.3. Studentu pašnoteikšanās veicināšanas modeļi sadarbības mācīšanās procesā augstskolā

Šajā nodaļā autors pamato kooperatīvās mācīšanās iespējas studentu pašnoteiktas mācīšanās veicināšanai studiju procesā. Kooperatīvā mācīšanās, autora izpratnē, ir sadarbīgas mācīšanās grupas attīstības pakāpe. Studentu pašnoteikšanās iespējas lielākā vai mazākā mērā piedāvā uz zināšanu, prasmju vai kompetenču apguvi orientēti studiju organizācijas modeļi. Šajos modeļos parādās saistība starp pašnoteikšanos un sadarbību/kooperāciju mācīšanās procesā. Pašnoteiktas mācīšanās kritērijus un to rādītājus autors izvirza balstoties uz studiju procesa organizācijas un pašnoteiktas mācīšanās raksturojuma sakarībām. Sakarības starp studiju procesa organizāciju un pašnoteiktu mācīšanos izriet no autora iepriekš raksturotajām pašnoteiktas mācīšanās un izglītības konteksta sakarībām (skat. 1.2.4. attēlu). Autors piedāvā pilnveidotu skatījumu uz pašnoteikšanos mācīšanās procesā no docētāja un studenta perspektīvas, kā arī tālāk attīsta sadarbības mācīšanās procesā iespējas. Pašnoteiktas mācīšanās veicināšanai autors piedāvā savu uz kooperatīvo mācīšanos balstītu pedagoģisko modeli, kurā iekļauti vadīšanas un brīvības principi un pašnoteiktas mācīšanās prasmju apguve.

Studentu pašnoteiktas mācīšanās veicināšanas procesu autors shematiski attēlo kā studenta mācīšanās motīvu, mērķu un mācīšanās procesa mijiedarbību (skat. 1.3.1. att.).



1.3.1. attēls. Studentu pašnoteiktas mācīšanās veicināšanas procesa shematiskais attēlojums

Modelis konceptuāli ataino pāreju no mācīšanas uz mācīšanos, kura notiek docētāja un studenta, kā arī studenta-studenta sadarbībā. Brīvības un vadīšanas principu izmantošana studiju procesā ļauj izpausties studentu personiskiem un sociāliem motīviem un, blakus docētāja izvirzītiem mērķiem, izvirzīt savus mācīšanās mērķus.

Pašnoteiktas mācīšanās motīvi

Pašnoteiktas mācīšanās motivāciju var veidot dažādi motīvu veidi t.sk. arī konkrētas personas – vecāki, docētāji, vienaudži, sociālā vide. Pētījumi liecina, ka studenti savstarpējo saliedētību izprot ne kā vienošanos grupā par jebkuriem jautājumiem, bet gan kā savstarpēju atbildību, prasīgumu un palīdzību. Studiju biedru spriedumus par sev ļoti svarīgiem uzskata 73,3% studentu (Karpova, 1994). No G. Rudzīša (2003) pētījumiem izriet pašizglītības motīvu nosacīts iedalījums:

1. Sociāli svarīgi motīvi, kas saistīti ar laikmeta, sabiedrības izvirzītajam prasībām un nepieciešamību īstenot nākotnes plānus (profesijas apguve, peļņa, karjera, studijas augstskolā, maģistrantūrā, doktorantūrā, tālākizglītībā);
2. Motīvi, kas saistīti ar izziņas interesi kādā mācību priekšmetā, zinātnes, tehnikas vai mākslas jomā;
3. Motīvi, kas saistīti ar vispārējā redzesloka paplašināšanu un sevis pilnveidošanu;
4. Motīvi, kas saistīti ar vēlēšanos neatpalikt no draugiem, dzīvesbiedra, vajadzību papildināt zināšanas savu bērnu audzināšanai un izglītošanai (Rudzītis, 2003).

Mācīšanās un pašizglītības motīvi ne vienmēr saskan – piemēram, intereses kādā mākslas jomā un vēlme veidot karjeru, vēlme studēt paralēlās studiju programmās u.c. Tas kavē pašnoteiktas mācīšanās attīstību, jo pašizglītība ir pašnoteiktas mācīšanās rezultāts, un mācīšanās un pašizglītības mērķiem jābūt vienotiem.

Pirmkursniekiem augstskolā sociālie motīvi attīstās vairākos virzienos – pieaug pienākuma, personīgās pilnveidošanās nozīme, sociālajiem un mācību, izziņas motīviem ir cieša saistība. Tādējādi pašizglītības un pašaudzināšanas motīvi saplūst, veicinot studentu personības, tai skaitā arī nākamā skolotāja tapšanu (Karpova, 1994). Autors A. Karpovas secinājumos saskata pašnoteiktas mācīšanās motīvu un mērķu veidošanās procesu.

Analizējot pētījumu rezultātus, I. Čeredovs (Чередов, 1987) secinājis, ka sekmēs vājākie labāk apgūst mācību saturu, ja izmantots frontālais darbs apvienojumā ar grupu darbu, tāpat ir arī ar sekmēs vidējiem studentiem. Sekmīgajiem labāk patīk individuālais darbs, jo viņiem ir pietiekamas šī darba iemaņas, taču otrajā vietā arī viņi min grupu darbu (Чередов, 1987). Šie secinājumi liecina, ka mācīšanās procesā nepieciešama sadarbība starp visiem iesaistītajiem dalībniekiem. Mācību darbībai studenta acīs jāiegūst īpaša vērtība, kuru viņš apzinās un atzīst. Tikai tad rodas vajadzība pēc tās. Svarīgi, lai students mācību darbību cienītu pašas darbības dēļ, neskatoties uz ieguvumu (labu atzīmi, prestižu). Šāda vērtējuma rašanos varētu ietekmēt cita darbības novērojums, kā cita darbību vērtē studiju biedri. Kad students, strādājot grupā, vēro kādu interesi izsauca viņa paša darbība, kāda vērtība tai ir citu acīs, arī viņš pats sāk cienīt un

saprast, ka mācību darbs var būt nozīmīgs pats par sevi. Bet tas sekmē iekļaušanos aktīvā mācību darbā, kas pamazām kļūst par viņa vajadzību, vērtību.

Mērķa izvirzīšana un tā realizēšana

Augstskolas izglītības mērķis – augsti morālu uzskatu un stabilas tikumiskas uzvedības izveide. Tas ir caurviju mērķis visos studentam specifiskajos darbības veidos:

- mācību un mācību zinātniskajā darbībā;
- sabiedriski politiskajā darbībā;
- sociālās aktivitātēs;
- kultūras un sporta aktivitātēs;
- kultūras un sporta darbībā (mākslinieciskā pašdarbība, sistemātiska un regulāra nodarbošanās ar sportu utt.);
- sadarbība brīvā laikā un sadzīves aktivitātēs, pastaigās, spēlēs, izklaidē, utt. (Karpova, 1994).

Studentu pirmkursnieku adaptācija augstskolas apstākļos ir speciāli pētīta. Augstskolas studiju procesā personības audzināšana un pašaudzināšana krasi atšķiras no skolas darbības organizācijas metožu un līdzekļu ziņā. Radikāli pieaug patstāvīgā mācību darba apjoms. Šīs atšķirības izraisa savdabīgu negatīvu efektu, ko pedagoģijā apzīmē kā didaktisku barjeru starp docētājiem un studentiem. Latvijas augstskolās viszemākais sekmju līmenis konstatēts tieši pirmajā kursā (Новодворскис, 1969). Aktuālākie agrīnā brieduma – studentu vecumposma uzdevumi ir :

- profesijas izvēle;
- savas sociālas grupas (vides) atrašana vai izveidošana;
- draudzības un mīlestības attiecību un jūtu pārdzīvošana atbilstoši savām pretenzijām;
- paša plānota kultūras apgūšana;
- noteiktas psiholoģiskas, sociālas, materiālas patstāvības līmeņa sasniegšana.

Šo uzdevumu risināšana sekmē dzīves mērķu veidošanos, kuru starpā dominē ar pašaudzināšanu un dzīves perspektīvu saistītie mērķi (Karpova, 1994). Autors pašaudzināšanu uzskata par pašnoteiktas mācīšanās mērķi. Dzīves perspektīva veidojas no vīzijas par to „kas” un „kāds” indivīds vēlas kļūt – tie ir pašnoteikti mērķi, kuri tiek izvirzīti un precizēti darbojoties sabiedrībā. Motīva un mērķa saskaņa ir galvenais darbības regulētājs, kas nosaka visu citu sastāvdaļu uzbūvi un dinamiku (Ломов, 1984). Darbības jēga mainās vienlaicīgi ar tās motīva maiņu: „Pēc sava objektīvā satura darbība var palikt tāda pati, bet, ja tā ir ieguvusi citu motīvu, tad psiholoģiski tā jau ir cita. Tā citādi norisinās un attīstās, tai ir citas objektīvas sekas, un tai ir cita vieta personības dzīvē” (Леонтьев, 1989). Mācībās motīvam tuvinoties mērķim, mērķis iegūst personisku jēgu. Personiskā jēga ir darbības motīva attieksme pret tās mērķi. Šo

mehānismu autors uzskata par pašnoteiktas mācīšanās pamatu, jo bez darbības personiskas jēgas apzināšanās nav iespējama iniciatīva savas mācīšanās organizēšanā.

Mācīšanās pozitīvas attieksmes veidošanai Z. Čehlova (2002) uzsver, ka ir nepieciešami šādi nosacījumi:

- darbības objektam jābūt nozīmīgam paša studenta uztverē;
- jāveido studenta vajadzība izzināt objektu;
- studenta darbības mērķim jābūt adekvātam ar docētāja mērķi.

Autors uzskata, ka studenta un docētāja mērķu saskaņu iespējams panākt tikai sadarbības procesā. Sadarbības procesa kvalitāte nosaka šo mērķu saskaņu. Sadarbība mācīšanās procesā ir apzināti jāveido, jo process, kurā ir tikai brīvība studentu vēlmju izpausmei vai tikai docētāja vadība noved pie mācīšanās rezultātu dažādas izpratnes un neveicina studentu pašnoteiktu mācīšanos. Tādēļ ir svarīgi apskatīt procesus mācīšanās grupā.

Kopēji mērķi grupā

Pagājuši vairāk kā simts gadi, kopš amerikāņu psihologi publicēja eksperimentāla pētījuma rezultātus, kurā salīdzināja “indivīda darbības efektivitāti, strādājot vienatnē un grupas apstākļos” (Jonson & Jonson, 1993). Šajā laikā dažādi pētnieki pētīja dažādus grupu raksturojošus procesus un lielumus. Indivīdam patīk sadarboties ar citiem. No tā viņš gūst apmierinājumu. Līdztekus konkrētām vajadzībām, kuras indivīds apmierina konkrētā grupālās sadarbības situācijā, viņš apmierina arī vispārējas vajadzības: varas vajadzību, vajadzību piederēt noteiktai sabiedrībai, cieņas un pašapliecināšanās vajadzību u.c. Turklāt grupas dzīve veido indivīdam jaunas vajadzības, kuras viņš apmierina atrodoties grupā. Sākotnēji grupa veidojas kā sadarbības rezultāts starp indivīdiem. Šī sadarbība samazina katra indivīda sasprindzinājumu un ļauj katram indivīdam sasniegt viņa personīgo mērķi. Indivīda personīgie mērķi ne vienmēr ir skaidri un apzināti. Grupas locekļu personīgo mērķu sakritība nozīmē, ka grupai ir dots kopējais mērķis.

Grupās mērķi veido:

- personīgo mērķu konverģence,
- grupas sadarbības induktors.

Novērojumi rāda, ka mērķis, ko grupai izvirza daži tās locekļi, ietekmē citus grupas locekļus. Piedāvātā mērķa induktīvais spēks var palielināties atkarībā no tā, cik grupa ir patikama tās locekļiem. Indivīds iekļaujas grupā tādā mērā, kādā dotā grupa apmierina indivīda personīgos mērķus un vajadzības.

Virzība uz kopēju mērķi ir induktīvs elements grupas locekļu uzvedībā. Cenšanās sasniegt mērķi veicina piespiešanas faktoru attīstīšanos. Jo lielāka nepieciešamība sasniegt mērķi, jo spēcīgāk grupā darbojas piespiešanas faktors (Выготский, 1926).

Grupu darbam ir divas nozīmīgas izpausmes:

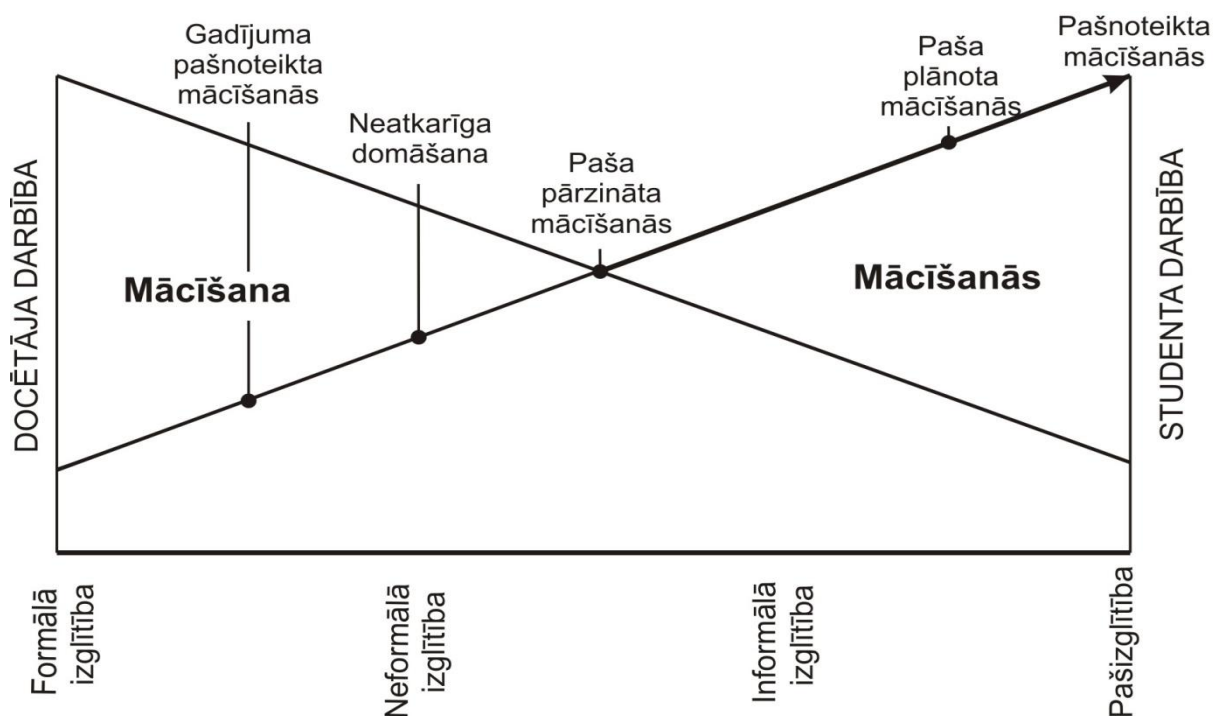
- 1) uzdevuma veikšana – zināšanu, prasmju, iemaņu, arī spēju darboties radoši veidošana;
- 2) sadarbības, komunikācijas, socializēšanās u. c. prasmju apguve.

H. Lijmetss (Лийметс, 1982) uzsver otro grupu darba aspektu. Viņš uzsver vairākas spējas un īpašības, kuru veidošanos un attīstību sekmē grupu darbs. Kā svarīgāko minot spēju pašregulēties. Ar to saprotot:

- spēju pareizi uztvert docētāja, grupas biedru, vecāku, situācijas prasības;
- spēju pareizi novērtēt savas reālās iespējas saistībā ar prasībām;
- spēju izvirzīt prasības sev;
- spēju izvēlēties starp savām vēlmēm, pārvarēt tās, kas traucē īstenot prasības;
- spēju grūtību gadījumā atrast citus risinājuma ceļus (Лийметс, 1982).

Pašregulācija ir pašnoteiktās mācīšanās sastāvdaļa, tādēļ sadarbība grupā ir svarīgs pašnoteikšanās priekšnoteikums. Sadarbības iespaids uz mācīšanos dažādos kontekstos un mērķi ir dažādi. Atkarībā no izglītības konteksta sadarbības saturs var būt stingri reglamentēts vai studentu brīvi veidots. Arī sadarbības partneri dažādos kontekstos ir dažādi. Formālas izglītības kontekstā mācīšanās dalībnieku sastāvs ir reglamentēts, bet pašizglītības gadījumā paša studenta noteiktie mācīšanās mērķi nosaka arī sadarbības partnerus.

Turpinot iepriekšējā nodaļā noskaidroto pašnoteiktas mācīšanās un izglītības konteksta sakarību izpēti, autors piedāvā skatījumu uz pašnoteiktu mācīšanos no studenta un docētāja perspektīvas (skat. 1.3.2. attēlu).



1.3.2. attēls. Pašnoteiktas mācīšanās un izglītības konteksta sakarības no docētāja un studenta perspektīvas modelis

Mainoties izglītības kontekstam virzienā no formālās izglītības uz pašizglītību, docētāja darbība/mācīšana ieņem arvien mazāku vietu izglītības procesā. Savukārt studenta darbība/mācīšanās iegūst arvien lielāku pašnoteikšanos. Pašnoteiktas mācīšanās situācijā studenti ir gatavi apzināti mācīties un savā mācīšanās plānā iekļaut vairākus mācīšanās mērķus, tai skaitā arī formālās mācīšanās kontekstā. Savukārt formālās mācīšanās situācija pieļauj atsevišķu pašnoteiktas mācīšanās mērķu īstenošanu mācīšanās procesā – svarīgi, ka mācīšanās notiek apzinoties mērķi. Modelis parāda saistību starp rezultātu un procesu atkarībā no docētāja un studenta aktivitātes rezultāta sasniegšanā. Formālas izglītības situācijā docētāja aktivitāte, nosakot procesu, ir augstāka nekā studentam, bet tas neizslēdz studenta ieguldījumu rezultāta sasniegšanā, jo mācīšanās saglabā studenta personisko priekšnosacījumu noteicošo lomu. Tieši tāpat pašizglītības situācija pilnībā neizslēdz citu cilvēku iesaistīšanu pašnoteiktas mācīšanās procesā – pat ja nav tieša kontakta ar citiem cilvēkiem, tad vismaz mācīšanās procesa sākumā tiek izmantoti citu sagatavoti resursi. Pašnoteikti studenti bieži vien iekļauj savā mācīšanās plānā arī formālas mācīšanās situācijas. Balstoties uz M. Gibona pašnoteiktas mācīšanās pakāpēm, modelis pamato sadarbības svarīgumu izglītības procesā. Visās pašnoteiktas mācīšanās pakāpēs ir vieta gan studenta, gan docētāja darbībai, bet mainās studenta un docētāja lomas. Bez sadarbības pieredzes mācīšanās procesā nav iespējama pilnīgas pašnoteikšanās apguve.

Studiju process augstskolā gan Latvijā, gan vairākās Eiropas un citās pasaules valstīs joprojām ir docētāja mācīšanas nevis studentu pašnoteiktās mācīšanās orientēts. Par to liecina vairāki pētījumi, uzsverot strauji mainīgās situācijas augstākajā izglītībā saistību ar sabiedrības attīstības modeļa maiņu. Tā L. Jermolajeva (2007a) uz mācīšanu orientētu studiju procesu devē par tradicionālo universitātes modeli, kāds tas veidojās Rietumeiropā kopš viduslaiku pirmajām universitātēm, kuras ietvēra sevī vairākas pamatpazīmes:

- ģeogrāfiski lokalizēta institūcija;
- noteikts priekšmetu skaits;
- elitārs studentu sastāvs pēc intelektuāliem, sociāli politiskiem un ekonomiskiem kritērijiem.

Pašreizējā posmā šie kritēriji vairs nav noteicošie (Jermolajeva, 2007a). L. Jermolajeva, analizējot Latvijas situāciju, secina, ka augstākajai izglītībai adekvāti jāreaģē uz jaunajiem apstākļiem un jārada tiem atbilstošas formas. Izglītības mērķis vairs nav iegūt vienu kvalifikāciju, konkrētas prasmes un zināšanas visai dzīvei. Šīs nepieciešamības apzināšanās rada jaunu uzdevumu kompleksu:

- apzināties un pieņemt, ka nepieciešama formālās un neformālās izglītības saskaņotība un mijiedarbība;
- izstrādāt kritērijus dažāda līmeņa kursu novērtēšanai un salīdzināšanai;

- noteikt procedūras kursos apgūto zināšanu iekļaušanai formālajā izglītībā (tajā skaitā augstākajā izglītībā);
- mainīt studiju pamatstruktūru.

Inovācijas, sarežģītu, zinātņu ietilpīgu tehnoloģiju izmantošana rada nepieciešamību zinātni iekļaut profesionālajā darbībā, kā arī būtiski tuvināt akadēmiskajai un profesionālajai izglītībai, norāda tālmācības iespēju attīstīšanu. Pastāv divas tendences augstākās izglītības mērķu noteikšanā: no vienas puses, tirgus prasību apmierināšana, prasība izglītību iekļaut tirgus struktūrā kā vienu no pakalpojumiem, ražošanai nepieciešamajām sastāvdaļām (vispirms tiek izdalīta arodizglītība, profesionālā izglītība, lietišķā zinātne), no otras puses, sabiedrības ilgtspējīgas attīstības nodrošināšana ar zinātnes un augstākās izglītības palīdzību, sabiedrības vērtību sistēmas veidošana un saglabāšana, zinātnes kā patstāvīgas vērtības atzīšana un saistīšana ar augstāko izglītību (akadēmiskā izglītība, klasiskā universitāte).

Kā galvenos studiju efektivitātes nosacījumus L. Jermolajeva (2007b) atzīmē:

- iegūto zināšanu operacionālisms (vai augstākajā izglītībā iegūtās zināšanas ir pielietojamas). Tās ir: attiecības augstākās izglītības beidzējs–darba tirgus, pieprasījums–piedāvājums;
- iegūto zināšanu ilgtspēja (uz noteiktu laika periodu orientētas iegūtās zināšanas, prasmes un iemaņas);
- optimāla studiju sistēma, kas, no vienas puses, ļauj cilvēkam iegūt noteiktas kompetences (kvalifikāciju), no otras puses, ir pietiekami elastīga, lai pieļautu individuālu papildu kompetenču iegūšanas iespējas.

Šajā kontekstā aktualizējas mācīšanās rezultātu pieeja. Kopumā uz rezultātiem balstītas pieejas sāka gūt ietekmi 1980-to gadu vidū, kad tās ieviesa kā daļu no reformām, kuru mērķis bija uzlabot darba tirgus saistību ar profesionālām kvalifikācijām. Eiropas Kvalifikāciju Ietvarstruktūrā (EKI) mācīšanās rezultātu definīcija tika izveidota, balstoties uz plašiem pētījumiem un diskusijām. Par šo definīciju ir vienojušās valdības un sociālie partneri, piedaloties pētījumā Izglītība un apmācība 2010. Izmantojot to dažādās sistēmās un kontekstos, kurus aptvēra CEDEFOP pētījums, šī definīcija tika vienkāršota, lai maksimāli paplašinātu termina lietošanas iespējas. Tādējādi pētījumam tika pieņemta sekojoša definīcija: mācīšanās rezultāti ir apgalvojumi par to, ko studējošais zina, saprot un prot izdarīt pēc mācību beigām (CEDEFOP, 2008). Latvijā atbilstoši EKI mācīšanās rezultāti definēti kā zināšanas (zināšanas un izpratne), prasmes (spēja pielietot zināšanas, komunikācija, vispārējās prasmes), kompetence (analīze, sintēze un novērtēšana) (Ministru kabineta noteikumi Nr.990, 2010). Latvijas Nacionālās Kvalifikācijas Ietvarstruktūrā paredzēto mācīšanās rezultātu sasniegšanai augstskolā

iespējami vairāki studiju organizācijas modeļi – uz zināšanām, uz prasmēm un uz kompetenci orientētais.

Uz zināšanām orientētais studiju organizācijas modelis

Šis modelis atbilst tradicionālas universitātes studiju procesam jau kopš viduslaikiem. Apskatot mācību procesa organizācijas veidus, A. Špona (2004) izdala dogmatisko mācību procesu. Šis veids sastopams arī mūsdienu augstskolās. Tā pamatu veido divas komponentes – uztveršana un atcerēšanās. Dogmatisko mācību procesu raksturo:

- Zināšanas – neizprastas, nav skaidras lietu, faktu, parādību sakarības, tādēļ tās nevar lietot;
- Attīsta mehānisko atmiņu;
- Attieksmes – negatīvas pret mācībām, nepatīk, negribas mācīties, jo ir neinteresanti (Špona, 2004).

Uz zināšanu apguvi orientēts arī ilustratīvi izskaidrojošais mācību process. Galvenais šajā procesā ir veidot izpratni par lietu, parādību un procesu sakarībām dabā un sabiedrībā. Svarīga šajā procesā ir hermeneitika – mācība par saprašanu. Ilustratīvi izskaidrojošo mācību procesu raksturo: zināšanas – pielietojamas praksē pēc parauga, kas attīsta loģisko domāšanu un loģisko atmiņu; attieksmes – pozitīvas pret mācībām, izziņas interese (Špona, 2004).

Šajā procesā ir svarīga maņu orgānu sajūtu attīstība un iesaistīšana. Docētājs izskaidro jēdzienus un iesaka iemācīties slēdzienus un tos lietot uzdevumu izpildē un vingrinājumos. Rezultātā tiek apgūtas zināšanas un lietotas pēc parauga. Šādās mācībās ir maz radošās darbības. Vingrinājumi un uzdevumi kā prasmju apguves līdzeklis tiek uztverti pozitīvi, ja studenti slēdzienus izdara paši. Mācīties ar prieku nozīmē produktīvu un radošu izziņas darbību, kas ir pašattīstības būtisks līdzeklis (Špona, 2004). Uz zināšanu apguvi orientētu studiju organizācija paredz lekciju un seminārnodarbību izmantošanu. I.Vedins (2011), raksturojot docētāja darbību augstskolā, tās min kā galvenās nodarbību formas (Vedins, 2011).

Autors savā 17 gadu lektora praksē augstskolā ir pārliecinājies, ka šo modeli docētājs nedrīkst izmantot kā galveno, bet tikai ļoti konkrētos, katrai studentu grupai individuālos gadījumos. Šajā modelī studentu pašnoteikšanās iespējas ir ierobežotas, bet tas var nodrošināt motīvus studentu personiskās pilnveides mērķu un uzdevumu izvirzīšanai. Lai sasniegtu uz prasmēm orientētus mācīšanās rezultātus, ir jāpievēršas citādi studiju organizācijai.

Uz prasmēm orientētais studiju organizācijas modelis

Prasmju apguve kā studiju procesa rezultāts apskatīta vairāku autoru pētījumos un teorētiskajos modeļos: S. Frīmens (Freeman, 1994) – integrētā prasmju apguve, S. Bartorps un M. Hals (Barthorpe & Hall, 2000) – sadarbības pieeja karjeras prasmju apgūvē, Dž. Nikolss (Nicholls, 2006) – pamatprasmju apguve. Kā vienu no prasmju apguves modeļiem analīzei

autors izvēlējies ar promocijas darba pētījuma ideju saistītu modeli – D. Čadhas (Chadha, 2006) modeli studentu zināšanu pārneses (*transferable skills*) – projektu vadības, komunikācijas, komandas darba un problēmu risināšanas prasmju pilnveidei inženiertehniskā augstskolā. Autors uzskata, ka D. Čadhas lietotais jēdziens „zināšanu pārneses prasmes”, pēc satura atbilst Eiropas Kvalifikāciju Ietvarstruktūrā definētajām pamatprasmēm, tādēļ turpmāk, attiecībā uz analizējamo modeli, lietos šo jēdzienu.

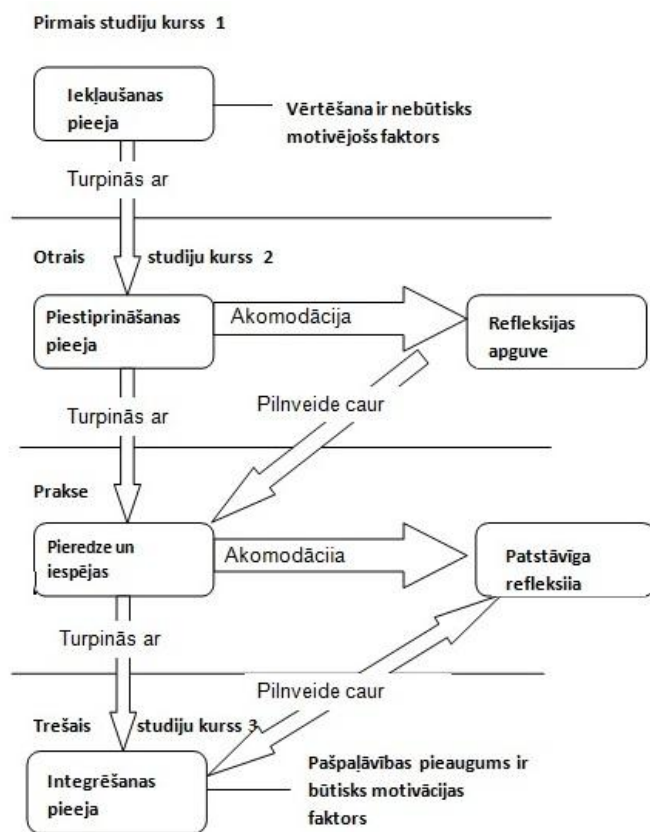
D. Čadha norāda uz akadēmiskā personāla izpratnes par šo prasmju pilnveidi svarīgumu, jo bieži studentu profesionālās zināšanas tiek vērtētas augstāk nekā pamatprasmes. Darba tirgū šo prasmju vērtība nereti ir augstāka nekā augstskolā (Chadha, 2006). Promocijas darba autors uzskata, ka, pareizi organizējot mācīšanās procesu, ir iespējams līdzvērtīgi pilnveidot gan profesionālās zināšanas, gan pamatprasmes.

D. Čadha pamatprasmju pilnveidei studiju procesā iesaka izmantot trīs pieejas:

- Ievietošana (*Embedding*) – studiju procesā nav tiešas atsauces uz pamatprasmēm un uzsvars tiek likts uz tehnisko „zināt kā” (*know-how*) attīstības veicināšanu, bet priekšmetu satura mācīšanās ir saistīta ar visdažādāko prasmju apguvi. Šajā gadījumā pamatprasmju apguve ir mazāk efektīva. Piemērs: studenti tiek sadalīti grupās, lai izstrādātu kopīgu projektu apgūstamajā priekšmetā;
- Piestiprināšana (*Bolting-on*) – prasmes ir izstrādātas neatkarīgi no pamata disciplīnas, un studentu pamatprasmes tiek attīstītas nesaistīti ar priekšmetu saturu. Šajā gadījumā studenti bieži nesaskata pamatprasmju apguves akadēmisko vērtību. Piemērs: studenti gatavo ar priekšmeta saturu nesaistītas prezentācijas, kuras izvērtē un apspriež kopā ar citiem studentiem;
- Integrēšana (*Integrating*) – prasmes tiek attīstītas un apgūtas, iekļaujot apgūstamajā priekšmetā, un vienāds uzsvars tiek likts uz pamatprasmju un profesionālo iemaņu pilnveidi. Šajā gadījumā prasmju apguve ir visefektīvākā, īpaši, ja to pilnveidi īsteno priekšmeta docētājs. Piemērs: studenti vada ar profesionālā priekšmeta saturu saistītas darbnīcas un tiek izvērtētas gan viņu profesionālās, gan pamatprasmes (Cottrell, 2001; Chadha, 2006).

Ievietošanas pieeja pamatprasmju apgūvē ir ieteicama pirmā studiju gada studentiem, kuri mēdz likt lielāku uzsvaru uz tehnisko „zināt kā” (*know-how*) un akadēmiskā novērtējuma kritērijiem, kas ar to saistīti, nevis uz savu pamatprasmju attīstību. Izmantojot ievietošanas pieeju, studentiem joprojām ir iespēja attīstīt visdažādākās prasmes, kaut arī netieši. Piestiprināšanas pieeja, lai attīstītu pamatprasmes, ir ieteicama otrā studiju gada studentiem, kuri mācās pārskatīt un pārdomāt savu prasmju attīstīšanu, tieši pievēršoties to pilnveidei. Nākamajā posmā modelis paredz mācīšanos darbā, kurā students var pielietot savas profesionālās zināšanas

un pilnveidot pamatprasmes, izmantojot asimilācijas un reflektīvo mācīšanos. Modeļa noslēguma posmā trešā studiju gada studentiem ieteicama integrēta pieeja prasmju, kas pieprasītas nozarē, apguvei. Studentu uztvere norāda, ka viņi vairāk apzinās savas prasmes šajā izglītības līmenī un lielāku spēju apzināt savu pieredzi, kritiski to vērtēt un izmantot to, lai turpinātu attīstīt savas prasmes (Chadha, 2006) (skat. 1.3.3. att.).



1.3.3. attēls. D. Čadhas modelis studentu pamatprasmju pilnveidei inženiertehniskā augstskolā (Chadha, 2006)

Šajā modelī saskatāma pieeju secīga nomaīņa atbilstoši studentu pamatprasmju attīstībai. Refleksijas apguve, patstāvīga refleksija un pašpalāvēības pieaugums modelī ir studentu mācīšanās motivāciju veicinošas darbības. Arī pašnoteikta mācīšanās nav iespējama bez patstāvīgas refleksijas prasmēm. Apgūstot pamatprasmes, students iegūst pašpalāvēību un maina savus uzskatus par sevi kā cilvēku, kurš mācās. Pašpalāvēība ir priekšnosacījums pašnoteiktu lēmumu pieņemšanai un darbību uzsākšanai. Lai modeli īstenotu, nepieciešama sadarbība starp studiju programmas īstenošanā iesaistītajiem docētājiem.

Autors uzskata, ka šāda modeļa īstenošana atbilst EKI izvirzītajai studiju rezultātu pieejai. Īstenojot savu uz kooperatīvo mācīšanos balstīto studentu pašnoteiktas mācīšanās veicināšanas modeļa aprobāciju, autors izmantojis integrēšanas pieeju – par to detalizētāk promocijas darba turpmākajās nodaļās.

Uz kompetencēm orientētais studiju organizācijas modelis

Latvijā XX gadsimta 70.-80. gados kompetences apskatīja kā prasmes un saistīja ar „priekšmeta mācīšanu”. Pedagoģijā šī pieeja sakņojās biheiviorismā, kurā docētājs māca, bet students apgūst noteiktas zināšanas un prasmes. Dominante ir docētājs, bet students ir pasīvs. Docētājs vērtē studenta zināšanas un prasmes, pielīdzinot etalonam. Kompetence kā kvalifikācija tika apskatīta un realizēta profesionālajā izglītībā 80.-90. gados. Šajā laikā Profesionālās izglītības likums definēja piecus profesionālās kvalifikācijas līmeņus, atbilstoši kuriem kvalifikācija ir mehāniska pārbaudes darbība, kas ietver apgūtajām zināšanām atbilstošas prasmes. Kvalifikāciju raksturo noteikts izglītības līmenis, kas dod iespēju veikt noteiktas sarežģītības pakāpes darbu. Tika ievesti profesiju standarti ar zināšanu un prasmju aprakstiem. Standartos katru kompetenci kvantitatīvi vērtēja atsevišķi. Rīgas pedagoģijas un izglītības vadības augstskolā tika izveidots skolotāja profesionālo kompetenču saraksts ar aptuveni 120 kompetencēm. Šīs pieejas mīnuss, ka zūd veseluma skatījums uz skolotāja profesionālās darbības kvalitāti (Briška et al., 2006).

I. Maslo (1995) uz uzdevumu risināšanu orientētu mācīšanās procesu raksturo ietverot individualizācijas un diferenciacijas pieejas (skat. 1.3.1. tab.).

1.3.1. tabula. **Uz uzdevumu risināšanu orientētā mācīšanās** (Maslo, 1995)

Valodā formulēts darbības uzdevums	Mācīšanās spēja				Valodā formulētās informācijas lietošana mācību procesā kā personiski nozīmīgā darbībā
	Uzdevumu analīze	Meklēšana atmiņā	Stratēģiju veidošana	Stratēģijas realizācija	
Valodā formulēts mācīšanās uzdevums	Zināšanu konstruēšanas kontrolēšana (Monitors)				
	Zināšanu izpratne				
	Informācija		Iegaumēšana		

Uz kompetences apguvi orientētā mācīšanās nav iespējama bez studentu pašnoteikšanās, jo kompetences jēdziens, atbilstoši Eiropas Kvalifikāciju Ietvarstruktūrai, ietver autonomu darbību. Šis studiju organizācijas modelis nodrošina situācijas ar mācīšanās izaicinājumu un vislielākās iespējas studentu pašnoteiktām mācīšanās darbībām.

Pašnoteiktās mācīšanās veicināšana augstskolas studiju procesā

Pašnoteiktās mācīšanās definīcijas sasaucas ar Eiropas parlamenta un padomes ieteikumā (2006. gada 18. decembris) par pamatprasmēm mūžizglītībā minēto „mācīšanās mācīties” definīciju:

“mācīšanās mācīties” ir spēja uzņemties un turpināt mācības, organizēt savas mācības, tostarp efektīvi plānojot laiku un informāciju gan individuāli, gan grupās. Šī prasme ietver izpratni par savu mācību procesu un vajadzībām, nosakot pieejamās iespējas un spēju pārvarēt šķēršļus, lai mācītos veiksmīgi. Šī prasme nozīmē jaunu zināšanu un

prasmju ieguvī, apstrādi un uzņemšanu un vadošu norādījumu meklēšanu un izmantošanu. Mācīšanās mācīties iesaista izglītojamo iepriekšējo zināšanu un dzīves pieredzes papildināšanā, lai izmantotu zināšanas un prasmes dažādos kontekstos – mājās, darbā, izglītībā un apmācībā. Individīda prasmei galvenais ir motivācija un ticība sev.

Autors uzskata, ka nepieciešams raksturot studentu paaudzi, kas dzimuši pēc 1982. gada, un tiek dēvēti par Tūkstošgades paaudzi (*Millennials*) vai paaudzi Y, jo tie ir cilvēki, kuriem jāīsteno iepriekšējo paaudžu paradigma par zināšanu sabiedrību, mācīšanās autonomiju un mūžizglītību. Lielākā daļa autoru, kas par to raksta, ir ASV dzīvojošie pētnieki (Lowery, 2001; Howe & Strauss, 2003; Coomes & DeBard, 2004; Skiba & Barton, 2006; Monaco & Martin, 2007 u.c.) – taču promocijas darba autors uzskata, ka šīs paaudzes raksturojums attiecināms arī uz Latvijas situāciju. M. Monako un M. Martina (Monaco & Martin, 2007), raksturojot Tūkstošgades paaudzi un tās mācīšanās vajadzības, uzsver septiņus aspektus:

1) Viņi jūtas īpaši.

Tas balstās uz stiprajām saiknēm ar vecākiem, kuri atbalsta dažādas ārpus studiju nodarbības, kurās uzsver pieeju „visi, kuri piedalās, ir uzvarētāji”. Vecāki atbalsta jauniešus pārejā no skolas uz augstskolu un vēlas būt partneri lēmumu pieņemšanā par studiju un ārpus studiju nodarbībām. *Ieteikumi studiju procesam:* apbalvot par individuālo un grupu darbu, nodrošināt atgriezenisko saiti, palīdzēt apgūt, kā apbalvot sevi .

2) Viņi ir aizsargāti.

Šī paaudze ir uzaugusi ar drošību kā prioritāti – bērnu drošības slēdzenes, norādes „bērni” u.c. Tā rezultātā jaunieši sagaida noteikumus un to īstenošanu. Vecāku sastādīts ārpuskolas nodarbību saraksts, ar nelielu brīvo laiku, raksturo šīs paaudzes bērniību. Šī reglamentētā dzīvesstila rezultātā ir samazinājušās iespējas neatkarīgai radošai domāšanai un lēmumu pieņemšanas prasmju attīstībai, kas rada izaicinājumus gan darba devējiem, gan izglītotājiem. *Ieteikumi studiju procesam:* uz mācīšanos orientēts studiju process, skaidras instrukcijas un sagaidāmais uzdevuma rezultāts, studiju kursu kalendārais plāns ar pārbaudījumu un uzdevumu datumiem, katrai nodarbībai definēti mācīšanās rezultāti.

3) Viņi ir uz komandas darbu orientēti.

Tie ir mazāk apmierināti, strādājot neatkarīgi. Patstāvīgā darbā ir lielāks risks piedzīvot neveiksmi, un tādēļ viņi nav tik pārliecināti, strādājot vienatnē. Rezultātā studenti labprātāk strādā kopīgos projektos un kooperatīvās grupas sastāvā. *Ieteikumi studiju procesam:* sadarbības mācības, kooperatīvā mācīšanās, interaktīvā mācīšanās, sociālās mācīšanās iespējas nodarbībās un ārpus tām.

4) Viņi ir pārliecināti un ļoti optimistiski.

Studentiem ir lieli sapņi, cerības un neskaidrība, kā sasniegt panākumu līmeni, par kura sasniegšanu viņi ir tik pārliecināti. Šī pārliecība, iespējams, izriet no viegli sasniegtiem panākumiem vidusskolā. Šiem studentiem ir pieticīga apņemšanās par mājasdarbu izpildi un tie apjūk un ātri kļūst neapmierināti, kad nerasniedz augstāko līmeni kādā studiju kursā. Viņu spēja darboties vairāku uzdevumu režīmā, ar dažādu tehnoloģiju palīdzību, paaugstina viņu pārliecību. Studentiem patstāvīgi ir pieejama informācija, izmantojot internetu, teksta ziņapmaiņu, tūlītējo ziņojumapmaiņu, plaukstu datoru un citu veidu telekomunikācijas. Tiem ir piekļuve informācijai un savstarpējai saziņai 24 stundas diennaktī, septiņas dienas nedēļā. Tā rezultātā viņi vēlas patstāvīgu un tūlītēju piekļuvi savu darbu vērtējumam. E-pasta vēstuļu sūtīšana tiek uzskatīta par ļoti novecojušu, jo atbildes kavējas. Tūlītējā ziņojumapmaiņa un īsziņas sniedz neatliekamību, ko viņi vēlas. Tie ir pieraduši lietot tehnoloģijas jau bērnībā un pieprasa šo saziņu arī augstskolā. *Ieteikumi studiju procesam:* skaidri definēt studiju kursā iespējamus sasniegumus un piedāvāt to sasniegšanas veidus, iekļaut dažādas tehnoloģijas mācīšanās un mācīšanās uzdevumos, nodrošināt atgriezenisko saiti.

5) Viņi izjūt spiedienu.

Studenti jūtas spiesti pastāvīgi apliecināt savu sniegumu tiem, kas būs viņu vērtētāji. Jūtot šo spiedienu, viņi ir paaudze, kas tiecas pēc atgriezeniskās saites. Viņi ir sekmīgi ar pastāvīgu atgriezenisko saiti un bieži nevar turpināt iesākto bez atgriezeniskās saites un vadības. *Ieteikumi studiju procesam:* saistīt studiju kursu saturu ar „reālo dzīvi”, nepieciešams nodrošināt atgriezenisko saiti dažādās formās, ieskaitot tehnoloģiskos līdzekļus, savlaicīga atgriezeniska saite, simulācijas un situāciju analīzes, sniedzot instrukcijas tieši un caur tehnoloģijām.

6) Viņiem ir spēcīga vēlme pēc sasniegumiem.

Šī vēlme sakņojas bērnībā. Bērnībā tiem ir teikts, ka viņi ir īpaši un paredzams, ka tas ļaus sasniegt lielas lietas. Daži autori uzskata, ka „Tūkstošgades paaudze” ir nākamā dižā paaudze. *Ieteikumi studiju procesam:* izstrādāt labi definētu vērsšanās pēc padoma sistēmu, integrēt dažādas novērtēšanas metodes.

7) Viņi ir konvencionāli.

Viņi ievēro kultūras atšķirības un ir gatavi sociāli pieņemt plaša spektra kultūras. Šī paaudze veido miera uzturētājus, pretstatā iepriekšējai paaudzei X, kas tiek uzskatīti par nemierniekiem. *Ieteikumi studiju procesam:* izmantot problēmu risināšanu, integrējot socioloģiskas situācijas no dažādām kultūrām.

Autors uzskata, ka arī Latvijas studenti ir raksturojami ar šīm septiņām pazīmēm. Ievērojot šīs studentu īpatnības, ir saprotams, ka sasniegt pašnoteiktu mācīšanos jau augstskolas pirmajā studiju gadā ir sarežģīti. Nepieciešama uz sadarbību balstīta mācīšanās vide, kas ļautu

pilnveidot patstāvīgas autonomas mācīšanās gatavību un prasmes. B. Hagijs un D. Berijs (Hughes & Berry, 2011), pētot profesionālu sportistu mācīšanos, ir nonākuši līdz pašnoteiktas mācīšanās veicināšanas pamatprincipiem. Tie ir šādi:

1. Dalība ir brīvprātīga, pieaugušie iesaistās mācīšanās procesā pēc viņu pašu gribas.

Tas var būt, ka apstākļi, mudinot šo mācīšanos ir ārēji, bet lēmumu mācīties pieņem students;

2. Savstarpēja cieņa starp mācīšanās dalībniekiem.

Efektīvai mācīšanās praksei ir raksturīga cieņa starp dalībniekiem un savstarpēja otras puses pašvērtības atzīšana. Kavējoša ir uzvedība, darbība vai apgalvojumi, kas noniecina citus vai ietver emocionālu, vai fizisku izrēķināšanos.

3. Sadarbība starp mācīšanās dalībniekiem.

Docētāji un studenti ir iesaistīti kooperatīvā darbībā, kurā, dažādos laikos un ar dažādiem mērķiem, katrs grupas dalībnieks uzņemas vadību un mācīšanos veicināšanas lomas.

4. Teoriju un prakses īstenošana.

Praktiska darbība ir mācīšanās efektīvas veicināšanas centrā. Studenti un docētāji ir iesaistīti nepārtrauktā darbībā, darbības refleksijā, darbības kopīgā analīzē, sadarbības procesa analīzē.

5. Iepriekšēju pieņēmumu kritiska refleksija.

Mācīšanās procesā studenti sāk novērtēt, ka vērtības, uzskati, uzvedība un ideoloģijas ir kulturāli transmisīvi un ka tie ir pagaidu un relatīvi.

6. Pašnoteiktas mācīšanās pilnvaru uzturēšana.

Tas veido studentu uzskatu par sevi kā provokatīvu, iniciatīvu indivīdu, kurš iesaistīts nepārtrauktā savu personisko attiecību, darba pasaules un sociālo apstākļu atjaunošanā.

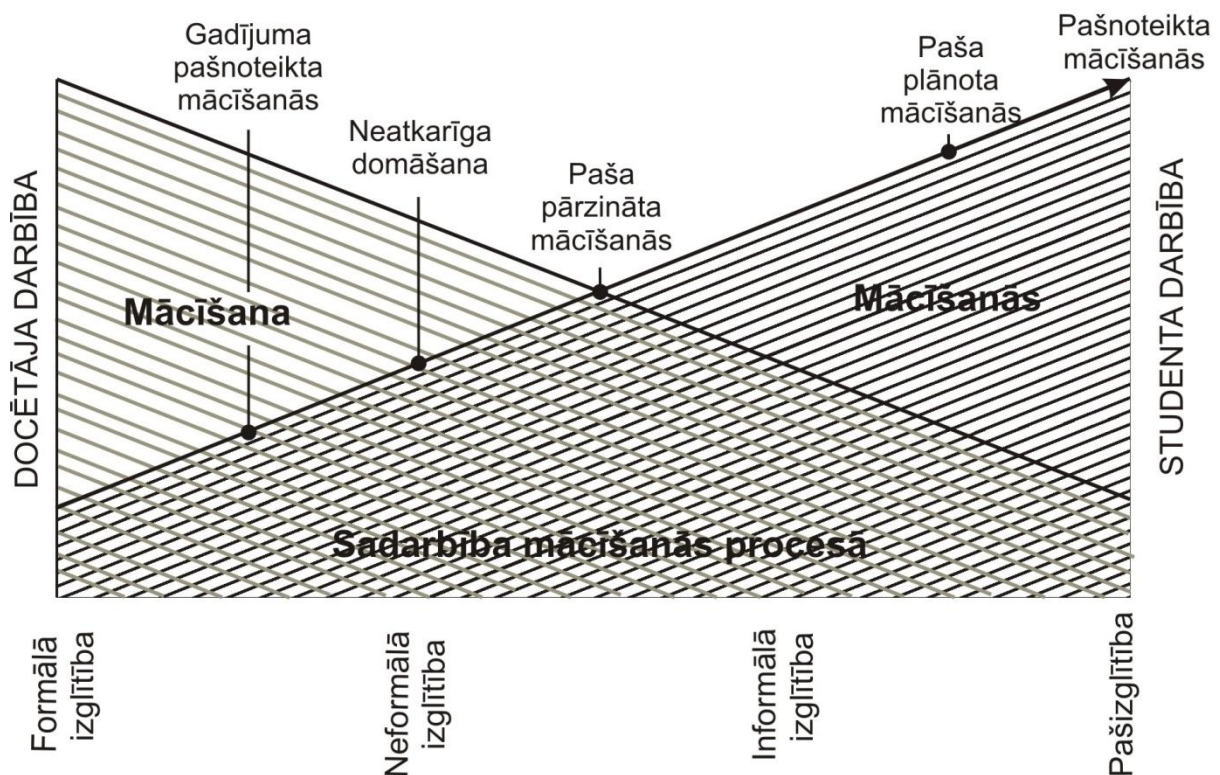
Šajos pašnoteiktas mācīšanās veicināšanas principos saskatāma saturiska līdzība ar autora izveidotajā pašnoteiktas mācīšanās modelī īstenojamiem brīvības un vadības principiem.

Raksturojot formas, metodes un paņēmienus, kas izmantojami skolas un augstskolas darbā, lai nodrošinātu personības pašrealizāciju sabiedrībā, Z. Rubene (2006) analizē iespējas skolēnu, skolotāju, studentu un docētāju pieredzes pilnveidei mācību un studiju procesā (skat. 1.3.2. tab.). Autors Z. Rubenes noteiktās iespējas uzskata par svarīgām uz pašnoteiktas mācīšanās veicināšanu orientētā studiju procesā – sadarbības un sociālā dimensija ir mācīšanās procesa pamats, kas ļauj pilnveidoties personiskā dimensijā. Autors uzskata, ka, izmantojot D. Čadhas (Chadha, 2006) aprakstīto integrēšanas pieeju, sadarbības un personiskās dimensijas pilnveides iespējas ir katrā studiju priekšmetā.

1.3.2.tabula. **Skolēnu, skolotāju, studentu un docētāju pieredzes pilnveides iespējas mācību un studiju procesā** (Rubene, 2006a)

Iespējas	Spēju un pieredzes gūšanas iespēju raksturojums	Kritiskā pedagoģiskā procesa raksturojums
Personiskā dimensija		
Izvēles iespējas	Skolēniem un studentiem tiek nodrošinātas spēju pilnveides un pieredzes gūšanas iespējas, izvēloties mācību un studiju saturu atbilstoši zinātnisko interešu specifikai	Kritiska refleksija par piedāvāto izvēles iespēju izmantošanu
Līdzdalības iespējas	Skolēniem un studentiem tiek nodrošinātas spēju pilnveides un pieredzes gūšanas iespējas, aktīvi iesaistoties mācību vai studiju procesā – no mērķa izvirzīšanas līdz īstenošanai pašizpētē mācībās un studijās	Kritiska refleksija par mācību vai studiju pieredzes konstruēšanu
Patstāvības un atbildības iespējas	Skolēniem un studentiem tiek nodrošinātas spēju pilnveides un pieredzes gūšanas iespējas, patstāvīgi lemjot par savām mācībām vai studijām, veicinot atbildības uzņemšanos par to norisi un rezultātiem	Kritiska pieredzes izvērtēšana emancipētas dzīves pozīcijas veidošanai
Sociālā dimensija		
Sadarbības iespējas	Tiek nodrošinātas iespējas sadarboties gan skolēniem ar skolotāju, gan studentiem ar docētāju, gan pašiem skolēniem vai studentiem	Iesaistīšanās kritiskā diskusijā par mācību vai zinātnes priekšmetu
Multikontekstu noteikšanas iespējas	Skolēniem un studentiem tiek nodrošinātas iespējas savu mācību vai akadēmisko pieredzi veidot saistībā ar daudzveidīgiem sabiedrībā nozīmīgiem kontekstiem	Kritiski argumentēta vēsturiski veidojušos sabiedrības problēmu izpratne, refleksija par katra cilvēka līdzatbildību un gatavību piedalīties to risināšanā
Multi – perspektīvas	Skolēniem un studentiem tiek nodrošinātas iespējas mācību un studiju procesā skolā, augstskolā, tālākizglītībā diskutēt par demokrātiskajai sabiedrībai nozīmīgām nākotnes problēmām dažādās jomās	Kritiska refleksija par jaunākajiem atklājumiem un sasniegumiem zinātnē un to konsekvencēm sabiedrībai mūsdienās un nākotnē
Mācību un studiju priekšmeta dimensija		
Problēmu risināšanas iespējas	Atbilstoši problēmmācību pieejai skolēniem un studentiem tiek nodrošinātas iespējas mācību un studiju procesā risināt gan zinātnei, gan sabiedrībai nozīmīgas problēmas	Kritiska refleksija akadēmiskās un profesionālās kompetences pilnveidei, kā arī aktīvas sociālās pozīcijas veicināšanai
Integrācijas iespējas	Tiek nodrošināta saistība starp mācību un studiju saturu dažādos mācību un studiju programmasursos, iespēja izpētīt un apgūt mācību un studiju priekšmetu no dažādiem aspektiem saistībā ar dažādu zinātņu apakšnozaru skatījumiem	Kritiska refleksija sistemātiskai zinātnes izpratnei, studiju kritiska izvērtēšana teorijas un prakses vienotībai
Refleksijas iespējas	Izmantojot atbilstošas mācību un studiju metodes, skolēniem un studentiem tiek nodrošinātas iespējas reflektēt par mācībās un studijās apgūto	Mācību un studiju sasniegumu kritiska izvērtēšana studiju pašregulācijai un paškorekcijai

Studiju process augstskolā nozīmē patstāvīgu zināšanu konstruēšanu un nav tikai akadēmiskās un profesionālās kompetences veidošana. Pamatojoties uz iepriekš apskatītajiem pašnoteiktas mācīšanās un izglītības konteksta sakarībām un docētāja un studenta darbības perspektīvām dažādos kontekstos, autors izveidojis pašnoteiktas mācīšanās un izglītības konteksta sakarību no docētāja un studenta sadarbības perspektīvas modeli (skat. 1.3.4.att.).



1.3.4. attēls. Pašnoteiktas mācīšanās un izglītības konteksta sakarību no docētāja un studenta sadarbības perspektīvas modelis

Modeļa struktūrkomponentes ir:

- *Mācīšanās* – jebkura apzināta vai neapzināta darbība, kuras rezultātā indivīds apgūst zināšanas vai prasmes, kas notiek ar vai bez ārējas mācību programmas kritēriju spiediena un jebkurā kontekstā ārpus izglītības institūciju noteiktas mācību programmas vai tās ietvaros visā indivīda dzīves ilgumā;
- *Mācīšana* – apzināta darbība ar mērķi nodrošināt zināšanu vai prasmju apguvi;
- *Formālā izglītība* – mācīšanās process, kura mērķus un līdzekļus nosaka izglītības iestāde;
- *Neformālā izglītība* – mācīšanās process, kura mērķus nosaka students, bet iestāde nosaka mācīšanās līdzekļus;
- *Informālā izglītība* – mācīšanās process, kura mērķus nosaka iestāde, bet students nosaka mācīšanās līdzekļus;
- *Pašizglītība* – mācīšanās process, kura mērķus un līdzekļus nosaka students;
- *Gadījuma pašnoteikta mācīšanās* – mācīšanās process pašnoteiktas mācīšanās uzdevumu izpildē, projektu īstenošanā vai īslaicīgi izmantots jebkurā izglītības kontekstā, piedāvājot izvēlēties mācīšanās mērķi vai līdzekļus;
- *Neatkarīga domāšana* – savu spriedumu, ideju un problēmu risinājumu veidošana, atbildot uz mācību programmas jautājumiem grupā vai individuāli, vai iesaistoties atsevišķu gadījumu analīzē, izmēģinājumos, debatēs un lomu spēlēs;

- *Paša pārzināta mācīšanās* – mācīšanās process savu mācīšanās mērķu sasniegšanai, izmantojot mācīšanās vadlīnijas un atbalsta sistēmu;
- *Paša plānota mācīšanās* – mācīšanās process, kura rezultātu sasniegšanas plānu veido sadarbojoties ar docētāju vai citiem studentiem;
- *Pašnoteikta mācīšanās* – mācīšanās process, kas ietver situāciju analīzi, mērķu noteikšanu un to sasniegšanas plānošanu, īstenošanu un radušos problēmu risināšanu, un savu sasniegumu uzrādīšanu;
- *Sadarbība mācīšanās procesā* – neplānota vai plānota kopīga darbība, iesaistot docētājus, studentus un citus cilvēkus, ar mērķi sasniegt personiskus vai akadēmiskus mācīšanās mērķus.

Autors sadarbību uzskata par galveno mācīšanās struktūrkomponenti. To, ka mācīšanās ir vistiešākajā veidā saistīta ar sociālo vidi, apliecina daudzi pētījumi un piemēri (Выготский, 1926; Bandura, 1977; Kolb, 1984; Lave & Wenger, 1998; Surikova, 2007; Brown & Ciuffetelli, 2009 u.c.). Uzaugot ārpus cilvēku sabiedrības vērojams „maugļa” fenomens – tiek pārņemta dzīvnieku uzvedība. Dzīvojot cilvēku sabiedrībā nav iespējama absolūta pašnoteikšanās – pat mācoties individuāli, studenti izmanto citu cilvēku rakstītās grāmatas vai izveidotos studiju materiālus un tādējādi ir no tiem atkarīgi. Sadarbība ar citiem notiek pastarpināti caur mācību materiāliem. Mācoties kontaktā ar citiem studentiem un docētājiem, sadarbības iespējas palielinās un iespējams sasniegt vairākus mācīšanās rezultātus. Bez sadarbības pieredzes nav iespējams nonākt līdz savas mācīšanās izpratnei un sevis iepazīšanai, savukārt, neizprotot savu individualitāti, nav iespējama pašnoteikta mācīšanās. Neplānotās un plānotas sadarbības rezultāti var būtiski atšķirties. Studentu pašu pārzinātas mācīšanās gadījumā docētājs piedāvā mācīšanās vadlīnijas, bet studenti šo vadlīniju ietvaros sadarbojas savu mācīšanās rezultātu sasniegšanai.

Tā kā docētāja vadlīnijas ietver ieteikumus gan mācīšanās saturam, gan procesam, tad, no sadarbības viedokļa, tā ir kooperatīvās mācīšanās situācija.

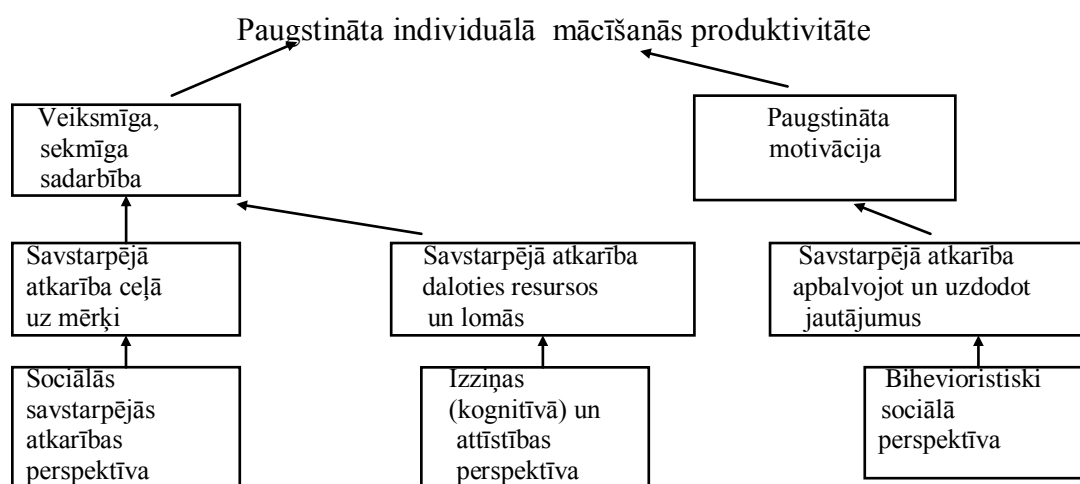
Kooperatīvo mācību pieredze studentu pašnoteiktās mācīšanās sekmēšanā

Viena no nozīmīgākajām interaktīvajām mācīšanās stratēģijām ir kooperatīvā mācīšanās jeb mācīšanās sadarbojoties. Šo terminu veido jēdzieni *kooperācija* (*cooperatio* – sadarbība) – darba organizācijas forma un *mācīšanās* – personības attīstības process, kas īstenojas katram cilvēkam raksturīgā mācīšanās stilā. Kooperatīvā mācīšanās ir viens no mācīšanās veidiem grupās, kad darbs ir plānots un organizēts, lai apgūtu gan akadēmiskās zināšanas, gan sociālās prasmes (Geidžs & Berliners, 1999). Tās teorētisko pamatu veido trīs teorijas:

1. Sociālās mijiedarbības teorija, kuru gadsimta sākumā attīstīja geštaltisti K. Kofka (Koffka, 1935) un K. Levins (Lewin, 1959). Šī teorija par vienotām un dinamiskām atzīst grupas, kurās mainās dalībnieku savstarpējā atkarība. K. Levina students M. Doičs (Deutsch, 1949),

(Deutsch et al., 2006) uz šīs teorijas pamata noformulēja sacensības un sadarbības teoriju. M. Doiča skolnieks Deivids Džonsons, sadarbībā ar savu brāli Rodžeru (Jonson & Jonson, 1993), sacensības un sadarbības teoriju pielietoja skolās, īpaši pētot trīs mācīšanās veidus – individuālo darbību, sacensību un sadarbību – to savstarpējās sakarības, atšķirības un ietekmi uz mācību procesu.

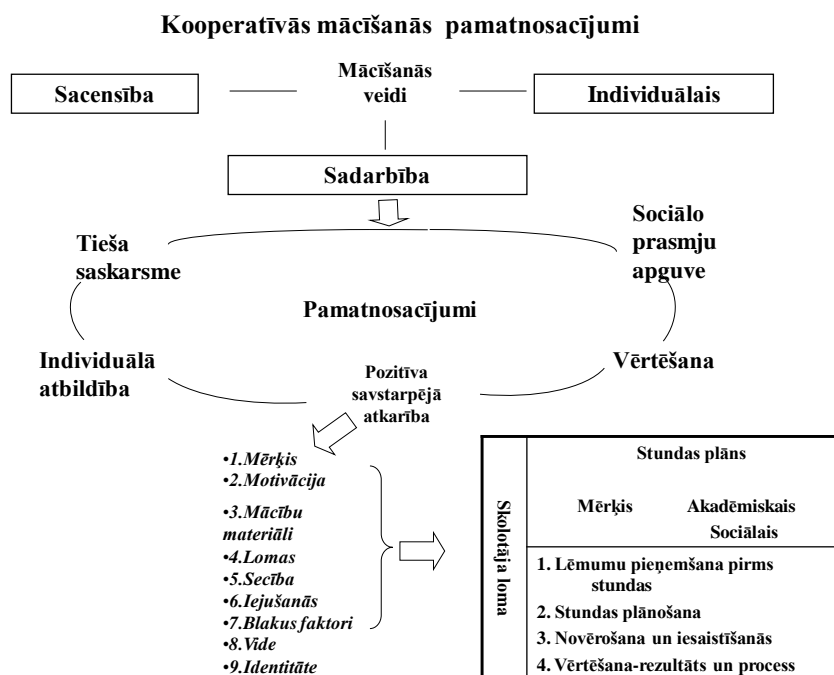
2. Kognitīvās attīstības principi, kas balstās uz Ž. Piažē (Piaget, 1951) un Ļ. Vigotska (Выготский, 1926) teorijām. Šīs teorijas skaidro zināšanu pilnveidošanos sociālā vidē un to atkarību no sociāliem kontaktiem ar citiem cilvēkiem. Grupas dalībnieki sniedz viens otram informāciju, papildina viens otru, salīdzina savu un citu izpratni.
3. Biheivioristiskās teorijas – tās uzsver audzēkņu sasniegumu un pedagoga darbības savstarpējo ietekmi. R. Slavins (Slavin, 1990) savos pētījumos apskatīja grupas dalībnieku motivāciju un tās saistību ar grupas kopējo sasniegumu apbalvošanu (Jonson & Jonson, 1993) (skat. 1.3.5. att.).



1.3.5. attēls. **Kooperatīvās mācīšanās vispārīgs teorētiskais raksturojums**
(Jonson & Jonson, 1993)

Pamatojoties uz šīm teorijām un izmantojot mācīšanos individuāli, sacensības un sadarbības apstākļos apvienojumu, izveidoti kooperatīvo mācību pamatprincipi: pozitīva savstarpējā atkarība, individuālā atbildība, tieša saskarsme, sociālo prasmju apguve, mācību sasniegumu un procesa vērtēšana (skat. 1.3.6. att.). I. Odiņa (2004) piedāvā grupas heterogenitāti kā kooperatīvās mācīšanās pamatnosacījumu. Kooperatīvās mācīšanās procesu var nodrošināt, izpildot visus pamatnosacījumus. Tiešās saskarsmes pamatnosacījumu iespējams ievērot arī ārpus auditorijas, kad studenti fiziski neatrodas kopā, bet izmanto informācijas tehnoloģijas – sociālos tīklus, e-dokumentus u.tml. Pamatnosacījumu izpildi nodrošina konkrētu faktoru aktivizēšana – kopējs mērķis grupā; motivācija kopīgi paveikt uzdevumu; mācību materiāli ar kuriem jādalās; katra dalībnieka loma un pienākumi grupā; uzdevuma izpildes secība, kurā katram ir savs posms; iejušanās hipotētiskās situācijās, kuras varētu rasties darba

gaitā; blakus faktori – uzdevuma izpildes laiks, citu grupu sasniegumi, savas grupas iepriekšējie sasniegumi; vide, kurā uzdevums jāizpilda – tiešā saskarsmē auditorijā vai ārpus nodarbību laika, e-vide; grupas identitāte kā saliedējošs faktors. Mācīšanās sadarbībā dod iespēju studentiem un docētājam mācīties kopā. Monologa vietā veidojas dialogs. Informācijas plūsma kļūst divpusēja – no studenta uz docētāju un no docētāja uz studentu. Grupas dalībnieki mācās paši un palīdz mācīties viens otram, tādējādi sekmējot katra indivīda kompetences attīstību.



1.3.6.attēls. Kooperatīvās mācīšanās pamatnosacījumi (Bennett et al., 1991)

Kooperatīvās mācīšanās pamatnosacījumu īstenošanai augstskolā Dž. Siciliano (Siciliano, 2001) izveidojusi šādus ieteikumus:

- Grupų veidošana un lomu sadale – kooperatīvās mācīšanās grupas ieteicams veidot heterogēnas, izmantojot studentu sasniegumu mērījumus, piemēram, vidējo atzīmi vai testa rezultātus, vai kādu citu īpašību, piemēram, kavējumu biežumu vai dzimumu. Nejauši veidotas vai pēc studentu pašu izvēles veidotas grupas nav ieteicamas, jo šādas grupas ir mazāk efektīvas nekā tad, kad grupas veido docētājs. Pirms lomu sadales komandas lomas vispirms īsumā jāpārskata. Tad studentus aptaujā par viņu vēlmēm attiecībā uz lomu un sadala grupās pa četri vai trīs (atkarībā no studentu skaita), vadoties pēc lomu izvēles. Ir iespējama elastība piešķirot lomas, kas atbilst studentu vēlmēm, jo studenti parasti ar vienādu interesi izvēlas 2-3 lomas. Studentiem paskaidro, ka arī citi faktori, piemēram, kavējumi, dzimums un akadēmiskie sasniegumi, tiek ievēroti, veidojot heterogēnas grupas. Kad komandas izveidotas, visām komandām izdala grupas dalībnieku lomu

sarakstu. Grupas uzdevuma izpildes sākumā prasmes un pienākumi, kas saistīti ar katru šo lomu, tiek apspriesti sīkāk;

- Kooperatīvās mācīšanās uzdevumu īstenošanas pieejas auditorijā var iedalīt divās kategorijās: tiešā un konceptuālā (Johnson et al., 1991). Tiešā pieeja ir sagatavot docētājus izmantot gatavus kooperatīvās mācīšanās metodiskos paņēmienus, piemēram, Teksts- Eksperts-Grupa-Atbilde (*jigsaw method*) (Aronson et al., 1978). Konceptuālā pieeja ir sagatavot docētājus piemērot vispārējos kooperatīvās mācīšanās principus kooperatīvās mācīšanās uzdevumu veidošanai savā priekšmetā. Kad principi ir izprasti, docētāji ir gatavi veidot kooperatīvās mācīšanās nodarbības studentu un pieaugušo grupās, lai sasniegtu kursa mērķus.
- Kooperatīvās mācīšanās īstenošana ārpus augstskolas – kooperatīvās mācīšanās principus var piemērot kursu un grupu uzdevumiem pēdējā studiju gada studentiem un pieaugušajiem. Daži profesori uzskata, ka šajās auditorijās ir nepieciešams mazāk strukturēt uzdevumus nekā pirmā semestra studentiem un jāpiemēro vairāk brīvības un mazāk vadības.

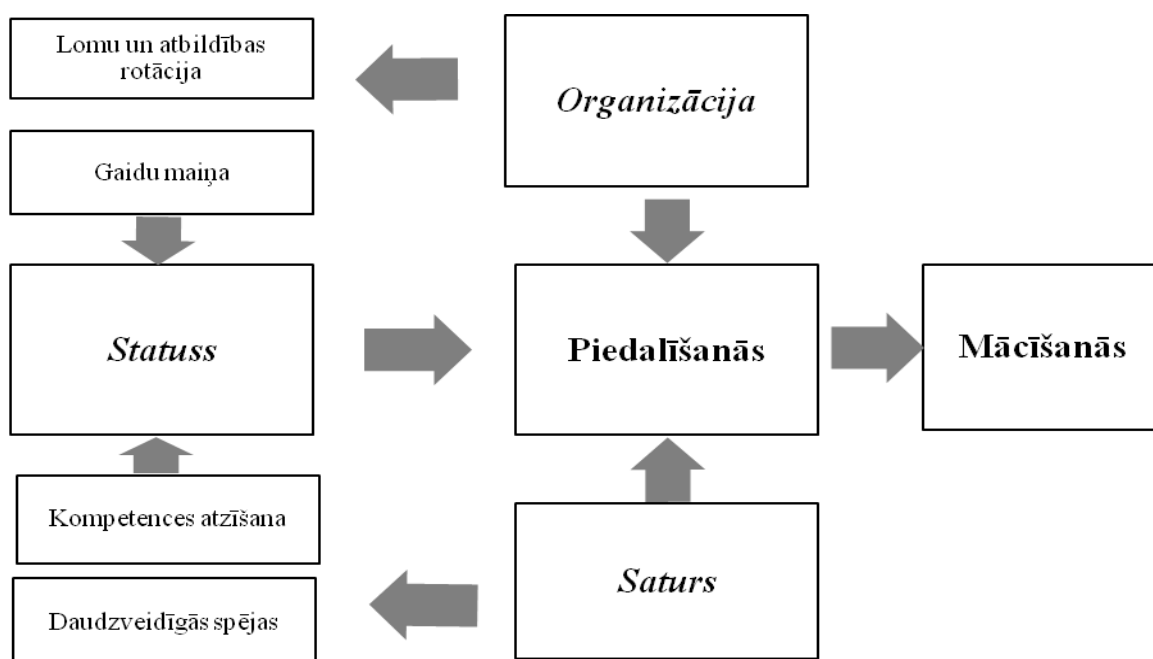
Tomēr, saskaņā ar Dž. Simpsona (Simpson, 1995) novēroto, pieaugušo mācīšanās grupās, kurās sadarbība nav strukturēta, to locekļi demonstrēja konkurenci grupas ietvaros, sūdzējās par izvairīšanos no grupas uzdevuma, un izteica vēlmi saņemt uzdevumus individuālai izpildei. Sadarbības strukturēšana var uzlabot attieksmi pret kooperatīvo mācīšanos tiem studentiem, kuri iepriekš saņēma grupas uzdevumus bez individuālās atbildības, pozitīvas savstarpējās atkarības un savstarpējās palīdzības veicināšanas principu ievērošanas.

Par kooperatīvās mācīšanās nozīmīgumu liecina daudzu pētījumu pieredze. Brāļi Džonsoni (Jonson & Jonson, 1988, 1993) apkopoja vairāk nekā 550 eksperimentālo un 100 korelatīvo pētījumu dažādās pasaules valstīs par kooperatīvās mācīšanās ietekmi uz audzēkņiem, pedagogiem un mācību procesu. Vairāki no šiem pētījumiem salīdzina tradicionālās un kooperatīvās mācīšanās ietekmi bērnudārzos, pamatskolās, vidusskolās un augstskolās. Pēc R. un D. Džonsonu pētījumiem izriet, ka audzēkņiem, kuri mācās sadarbojoties, salīdzinājumā ar tiem, kuri mācās sacensības apstākļos vai individuāli, ir augstāki akadēmiskie sasniegumi, lielāks informācijas apjoms atmiņā, lielāks sociālais atbalsts, augstāks pašvērtējums, mērķtiecīgāka uzvedība, lielāka motivācija, labāka attieksme pret skolu, pedagogu, mācību priekšmetu un mācīšanos. Augstāki akadēmiskie sasniegumi ir izskaidrojami ar konkrētiem akadēmiskiem un sociāliem mērķiem un individuālās atbildības strukturēšanu mācīšanās procesā (Jonson & Jonson, 1993).

Pētījumi (Cohen, 1994b) par sociālo prasmju attīstību kooperatīvās mācīšanās procesā pierāda, ka studentu savstarpējais atbalsts palielinās, kad viņi strādā kopīga mērķa sasniegšanai,

mēģina veidot draudzīgas attiecības, atbalstīt viens otru. Īpaši šie rezultāti vērojami heterogēnās grupās, kurās ir dažādu etnisko grupu un akadēmisko līmeņu studenti, jo mazinās konkurences noteiktā negatīvā uzvedība to vidū. Turklāt paaugstinās gan vājāko, gan spējīgāko studentu akadēmiskie sasniegumi un spējīgāko studentu sekmes nav zemākas, kā strādājot individuāli vai konkurences apstākļos (Dunne & Bennet, 1996) .

Raksturojot kooperatīvo mācīšanos heterogēnās grupās, E. Koena (Cohen, 1994a) uzsver heterogēnas grupas, statusa izlīdzināšanu, daudzveidīgo spēju iesaistīšanu, aktīvo mācīšanos, docētāja organizējošo un vadošo darbību, lom un atbildības rotāciju. E. Koena izveidojusi daudzpusīgo spēju uzdevumu modeli heterogēno grupu mācīšanās procesam (skat. 1.3.7. att.).



1.3.7. attēls. **Daudzpusīgo spēju uzdevumu modeļa (Complex Instruction) attēlojums** (adaptējis G. Strods pēc Cohen, 1994a)

Modeļa mērķis ir veicināt individuālo mācīšanos, kura ir tieši saistīta ar piedalīšanos mācībās. Savukārt piedalīšanās ir saistīta ar apgūstamo saturu, dalībnieka statusu konkrētajā grupā un mācīšanās organizāciju. Studentiem, atbilstoši viņu spēju veidam, padodas un tādēļ arī labāk patīk spējām atbilstoši uzdevumi – ja uzdevums neatbilst spējām, vēlēšanās piedalīties tā izpildē nerodas. Tādēļ paredzot, ka vieniem studentiem uzdevuma saturs interesēs un veicinās piedalīšanos, bet citiem nē, apgūstamo saturu var piedāvāt dažādā formā. Tādējādi studentiem ir iespēja demonstrēt savas stiprās puses un pilnveidot vājās. Studenta kompetences atzīšana uzdevuma izpildē paaugstina studenta statusu grupā. Studenti ar augstāku statusu piedalās uzdevumu izpildē aktīvāk un pieņem arī mācīšanās uzdevumus ar izaicinājumu. Tas ir būtisks pašnoteiktu mācīšanos veicinošs faktors. Mācīšanās organizācija, kurā docētājs deleģē pienākumus studentu grupām, nodrošinot to rotāciju, dod iespēju uzdevuma izpildes gaitā

pārbaudīt sevi dažādās lomās. Lomu rotācija nodrošina, ka nav dominējošo studentu, mainās studentu gaidas grupā un izlīdzinās grupas dalībnieku statuss. E. Koena (Cohen, 1992, 1994a) studentu vienlīdzīgas iesaistīšanās sasniegšanai atzīmē daudzveidīgo spēju uzdevumu veidošanas galvenās sastāvdaļas: daudzveidīgo spēju veidu raksturojums; studenti apzinās, ka uzdevumu izpildei nepieciešamas daudzveidīgas spējas; studenti apzinās, ka nevienam nepiemīt visas spējas, bet katram ir dažas no nepieciešamajām spējām.

Spēju veids ir saistīts ar mācīšanās stilu (Keefe, 1979; Marzano, 1998; Merrill, 2000). T. Kože (1999) aprakstījusi mācīšanās stila saistību ar spēju veidu un mācīšanās uzdevumiem (skat. 1.3.3. tab.).

1.3.3. tabula. Mācīšanās stili saistībā ar daudzpusīgām spējām (Kože, 1999)

Spējas	Patīk	Izdodas	Mācās
Lingvistiskās	lasīt, rakstīt, stāstīt	atcerēties vārdus, nosaukumus	artikulējot, klausoties, skatoties
Matemātiski loģiskās	eksperimentēt, operēt ar skaitļiem, uzdot jautājumus, analizēt piemērus	rēķināšana, apspriešana	dalot kategorijās, klasificējot, abstrahējot
Telpiskās	zīmēt, būvēt, skatīties attēlus, filmas	iztēle, intuīcija, mozaīkas(pušļu) salikšana, kartes lasīšana	iztēlojoties, sapņojot, strādājot ar krāsām
Muzikālās	dziedāt, klausīties mūziku, spēlēt instrumentus	uztvert skaņas, atcerēties melodijas, ievērot ritmu un laiku	balstoties uz ritmu, melodiju
Ķermeniski kinētiskās	taustīt, runāt, izmantot ķermeņa valodu	fiziskās aktivitātes	taustot, kustoties, apgūstot zināšanas ar ķermenisku izjūtu palīdzību
Starppersonu	iegūt daudz draugu, iekļauties grupā	saprasties, vadīt citus, risināt konfliktus	daloties pieredzē, salīdzinot, sadarbojoties
Intrapersonu	būt vienpatim	pārzinot sevi, koncentrēties uz savām izjūtām	strādājot individuāli, ir nepieciešama personiska telpa

Studentiem nepieciešama izpratne par savu spēju veidu un mācīšanās silu, lai apzināti pilnveidotu savas stiprās un vājās puses. Tas ir ilgstošs un daudzdimensionāls process. Strādājot ar kooperatīvās mācīšanās metodi, attīstās audzēkņu pašcieņa – saņemot un sniedzot atbalstu, jūtot sava individuālā ieguldījuma svarīgumu kopējā darbā, pašcieņa palielinās. Analizējot teorijas par smadzeņu darbības potenciālu un H. Gārdnera teoriju par domāšanas veidu, I. Maslo (2006a, 2006b) raksturo mācīšanās procesa intrapersonisko, interpersonisko un introspektīvo dabu.

Pētot individuālos mācīšanās sasniegumus grupā, D. Džonsons un R. Džonsons (Jonson & Jonson, 1993) noskaidroja to saistību ar grupas organizētības līmeni.

Pseudogrupas apstākļos dalībnieki formāli ir vienā grupā, bet viņiem nav intereses un motīvu darboties kopīgi. Viņi tiekas, bet nevēlas viens otram palīdzēt gūt sasniegumus. Dalībnieki bieži kavē vai dublē viens otra mācīšanās darbības, slikti komunicē un koordinē savu

darbību, novirzās no uzdevuma un rada sajukumu, slinko un meklē iespējas darboties ārpus grupas. Grupas mijiedarbība samazina individuālās mācīšanās rezultātus un nepiedāvā nekādus ieguvumus. Kopējais grupas rezultāts ir sliktāks nekā dalībnieku individuālais potenciāls. Grupa neattīstās, jo dalībniekiem nav intereses par grupu un tās dalībniekiem.

Tradicionālas grupas dalībnieki pieņem darbošanos grupā, bet nesaskata kopīgas darbības priekšrocības. Savstarpējā atkarība grupā ir zema. Grupas uzdevums gandrīz nepieprasa kopīgu darbību. Grupas dalībnieki atbild tikai par savu mācīšanos un nejūtas saistīti ar citiem dalībniekiem. Dalībnieki tiekas, lai dalītos ar informāciju un vienotos, kā paveikt uzdevumu, tad katrs darbojas individuāli. Katra individuālie sasniegumi ir atpazīstami un tiek individuāli vērtēti. Studenti tiek uztverti kā atsevišķi dalībnieki, nevis kā komandas locekļi. Studenti nepievēršas sociālo prasmju apguvei, un grupai ir nozīmēts vadītājs, kuram jāvada dalībnieku piedalīšanās. Grupas sadarbības process netiek izvērtēts.

Kooperatīvā grupa ir vairāk nekā atsevišķu dalībnieku sasniegumu summa. Šādā grupā dalībnieki, kopējā mērķa sasniegšanai, rūpējas viens par otra mācīšanos. Kooperatīvās grupas pazīmes:

- kopēja mērķa sasniegšana pieprasa vairāk nekā dalībnieku sasniegumu summu. Katrs uzņemas atbildību par savu un citu grupas dalībnieku mācīšanos un grupu kopumā – apzinās, ka „ja viens krīt, krīt visi”;
- grupā ir kopēja un individuāla atbildība par grupas un individuālās mācīšanās rezultātiem;
- grupas dalībnieki uzdevuma izpildes laikā strādā kopā. Notiek gan informācijas apmaiņa, gan savstarpēja palīdzība, tiek sasniegti kopīgi akadēmiskie un dalībnieku personiskie rezultāti;
- sociālās prasmes grupā tiek apgūtas un tiek pieprasītas kopīga mērķa sasniegšanai. Gan uzdevuma izpildes, gan komandas darba prasmes tiek veicinātas. Grupas dalībniekiem ir vienāda atbildība par kopējā mērķa sasniegšanu, jo nav viena vadītāja;
- grupas analizē savus sasniegumus un sadarbības procesu ar mērķi uzlabot savas mācīšanās un sadarbības procesu.

Augstas sadarbības kooperatīvā grupa atbilst kooperatīvās grupas pazīmēm tikai augstākā līmenī. Dalībnieki dažādos veidos sniedz atbalstu viens otra izaugsmei, kas nodrošina kopējus augstus sasniegumus un reizē sagādā prieku par kopīgu darbu. Šādas grupas izveidojas reti – vairākums grupu šādu pakāpi nerasniedz (Jonson & Jonson, 1993).

Līdzīgus rezultātus Latvijā veikto pētījumos apraksta Ž. Akopova (2006), analizējot skolotāju projekta grupu/komandu darbības efektivitāti (skat. 1.3.4. tab.).

1.3.4.tabula. **Izmaiņas komandas darbības efektivitātē kvalitatīvi novērtējoša pētījuma gaitā** (Akopova, 2006)

Mentors	Mentora palīdzības pirmais cikls
Darba grupa-pseudokomanda	Darba grupas pilnveidošanās sākumposms, mentors pilda moderatora, pārrauga kā mācīšanās veicinātāja un konsultanta funkcijas. Rodas pseudokomanda – neefektīva darba grupa, notiek pieredzes uzkrāšana, aktualizējas attieksmes izmaiņa. Tā ir grupa, kurai ir vajadzība pēc kopdarba efektivitātes paaugstināšanas; noris savstarpējo uzticības mijattiecību veidošanās posms, ir spēja kļūt par komandu. Šajā posmā mentors pilda pārrauga kā resursu nodrošinātāja, mācīšanās veicinātāja un konsultanta funkcijas
Potenciāla komanda	Grupas darbība pakāpeniski pāriet nostiprināšanās posmā, katra grupa jau ir izveidojusies kā potenciāla komanda. Ir noteikti un sadalīti uzdevumi, izstrādāti grupas darbības likumi uzdevumu sasniegšanā, kas aktualizē attieksmi pret sevi, citiem un apkārtējo pasauli. Dalībnieki kompromisa ceļā, ievērojot grupā pieņemtās normas, cenšas neapspiest katra subjektīvperspektīvas redzējumu. Notiek arī mācību procesa būtiska revīzija, uzdevumu risināšanas meklējumi veido pētniecisko ievirzi klases skolotāju komandas darbībā, mentors pildapārrauga kā vērotāja un konsultanta funkcijas.
Reāla komanda	Mentora palīdzības otrais cikls Otrajā – grupas kritiskajā posmā notiek grupas „attīrīšanās”, ja tās subjektīvie mērķi un viedokļi izrādās visai atšķirīgi vai neizveidojas: tā ir neliela cilvēku grupa ar papildu izveicību, kuri vienlīdzīgi uzticas kopējam mērķim un kopīgam darbam, bet neprot saskatīt tā priekšrocības. Šis ir attieksmes rekonstruēšanas posms, kura dēļ viņi uztur savstarpēju atbildību. Izveidojās reālā komanda. Skolotāji saskata kopīga darba un skolēnu paākumu mījsakarības, kas aktualizē attieksmes maiņu pret sevi, citiem un apkārtējo pasauli. Rodas efektīva komanda. Šajā posmā mentors pilda konsultanta un pārrauga kā vērotāja, mācīšanās veicinātāja un resursu nodrošinātāja funkcijas.
Augsti efektīva komanda Moderators	Mentora palīdzības trešais cikls Noslēguma – grupas harmonizācijas – posmā turpinās kopīgo interešu un viedokļu izpratnes nostiprināšana. Grupas darbība stabilizējas, izveidojas draudzīga atmosfēra un visi dalībnieki ir apmierināti. Mijiedarbība grupā veicina komandas locekļu personisko mizaugsmi un sekmes – jaunas attieksmes konstruēšanas posms. Mentora kā konsultanta un pārrauga funkcijas samazinās, komanda, kurai ir sinerģijas pārpilnība. Tās rezultāti pārsniedz apkārtējo gaidas. Pēc mentora palīdzības noslēguma posma analīzes sākas komandas pašattīstība.

Promocijas darba autors uzskata, ka šie pētījumi ļauj apšaubīt dalījumu „kooperatīvā” un „sadarbīgā” (*collaborative learning*) mācīšanās. Sadarbīgā mācīšanās ir mācīšanās grupas attīstības pakāpe, tādēļ apzīmējums „sadarbīga grupa” ir attiecināms arī uz kooperatīvo mācīšanos. L. Skots (Scott, 2011), raksturojot pāreju uz pašnoteiktu mācīšanos, apraksta vairākas pakāpes:

1. docētāja vadīta mācīšanās (*teacher's directed learning*) – docētājs nosaka mācīšanās mērķus, saturu un līdzekļus, izvērtē un novērtē rezultātus;
2. kooperatīvā mācīšanās (*cooperative learning*) – docētājs grupai nosaka mācīšanās mērķus, saturu un līdzekļus, izvērtē un novērtē rezultātus, studenti grupā izpilda uzdoto;
3. sadarbīgā mācīšanās (*collaborative learning*) – docētājs un studenti vienlīdzīgi nosaka mācīšanās mērķus, saturu un līdzekļus, izvērtē un novērtē rezultātus;
4. pašnoteikta mācīšanās (*student directed learning*) – students nosaka mācīšanās mērķus, saturu un līdzekļus, izvērtē un novērtē rezultātus.

Šajā gadījumā sadarbīgā mācīšanās tiek nodalīta no kooperatīvās mācīšanās, kā vairāk docētāja un studentu sadarbību paredzoša. Autors šādu dalījumu neuzskata par pamatotu, jo kooperatīvās mācīšanās procesā docētāja vadība tiek īstenota netieši, lielāko aktivitāti uzdevuma izpildē un lēmumu pieņemšanā atvēlot studentu grupai. Autora pieeju, ka sadarbīgā un kooperatīvā mācīšanās ir mācīšanās grupas attīstības pakāpes, pamato arī tas, ka gan vienā, gan otrā mācīšanās gadījumā tiek izmantoti tie paši grupu darba metodiskie paņēmieni (Smith & MacGregor, 1992). Šāda pieeja rada pašnoteikšanos atbalstošu vidi. Pieturoties uzskatam, ka „sadarbīga grupa” ir mācīšanās grupas attīstības pakāpe, kas sasniedzama reti, autors, veidojot sadarbības iespējas studiju procesā, balstās uz kooperatīvo mācīšanos (Johnson & Johnson, 2008). Atšķirības starp docētāja tiešo atbalstu un kooperatīvās grupas mācīšanās monitoringu autors, balstoties uz literatūras izpēti, raksturo 1.3.5. tabulā.

1.3.5.tabula. Atšķirības starp docētāja tiešo atbalstu un kooperatīvās grupas mācīšanās monitoringu

Tiešais atbalsts	Kooperatīvās grupas mācīšanās monitorings
Lekcija	Atgriezeniskās saites veidošana
Disciplinēšana	Problēmu risināšanas iedrošināšana
Norādes par to, kas studentiem jā dara	Resursu nodrošināšana
Diskusiju vadīšana	Novērošana

Šīs atšķirības norāda uz kooperatīvās mācīšanās iespējām studentu pašnoteikšanās veicināšanā – studenti patstāvīgi pilda uzdevumus, bet docētājs iesaistās tikai vajadzības gadījumā.

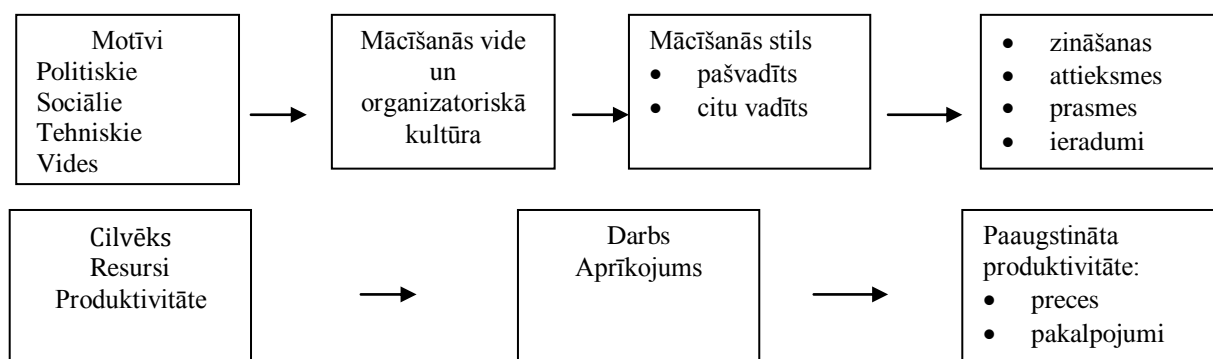
Augstākajā izglītībā kooperatīvās mācīšanās efektivitāti pētījuši daudzi zinātnieki (Manera & Glockhamer, 1989; Cooper et al., 1990; Fiechtner & Davis, 1990; Astin, 1993; Johnson & Johnson, 2002 u.c.). Par studentu pašnoteiktas komandas darba prasmju attīstības veicināšanu kooperatīvās mācīšanās procesā augstskolā, izmantojot īstermiņa un ilgtermiņa uzdevumus, ASV pētījumus veikušas D. Dufrenē un K. Lemane (DuFrene & Lehman, 1996). Autores norāda, ka komandas darba prasmes ASV kultūrā, kas balstās uz individuālismu un dažādību, un komandas darbs ir grūti sasniedzams. Kooperatīvā mācīšanās ir veids, kā to sasniegt. Ne katra jaunveidota grupa ir gatava pašnoteikt savu darbību – sagatavot studentus darbībai, konkurences apstākļos komandas sastāvā, ir viens no augstskolas uzdevumiem (Caudron, 1993). Pētnieces uzskaita kooperatīvās mācīšanās metodiskos paņēmienus, kurus var izmantot īstermiņa un ilgtermiņa kooperatīvās mācīšanās uzdevumiem, bet nesniedz rezultātus par to ietekmi uz studentu pašnoteiktas komandas darba prasmēm. Atzīmējot kooperatīvās mācīšanās ietekmi uz studentu mācīšanos, B. Devisa (Davis, 1999) nosauc studentu piedalīšanās nodarbībās aktivitātes pieaugumu, labāku mācību saturu izpratni un pārzināšanu, labākas

prasmes panākumu gūšanai studijās un karjerā un lielāku entuziasmu uzsākt pašnoteiktu mācīšanos, piemēram, uzsākt patstāvīgu pētījumu vai projektu (Davis, 1999). Kooperatīvās mācīšanās un kognitīvo akadēmiskās valodas uzdevumu pozitīvo ietekmi uz studentu pašnoteiktas mācīšanās attīstību, angļu kā otrās valodas apguves procesā, atzīmē arī N. Tronkeila (Troncale, 2002).

Pašnoteiktas mācīšanās efektivitāte pasaulē ir intensīvi pētīta pēdējo 30 gadu laikā. Sākotnēji, kā viena no pieaugušo pedagogijas sastāvdaļām, un vēlāk pārnesot to uz augstskolas, vidusskolas un pamatizglītības līmeņiem. Studenti, kuri uzsākuši pašnoteiktu mācīšanos, demonstrē lielāku pašpārliecinātību par savu spēju padarīt mācīšanos jēgpilnu un veikt pašuzraudzību (Garrison, 1997). Viņi ir zinātkāri un vēlas izmēģināt jaunas lietas, uztver problēmas kā izaicinājumu tās atrisināt, priecājas par pārmaiņām un mācīšanos (Taylor, 1995). B. Teilors arī konstatējis, ka viņi ir motivēti un neatlaidīgi, pašdisciplinēti, neatkarīgi, pašpaļāvīgi un mērķtiecīgi. Dž. Guterijs (Guthrie, 1996) atzīmē, ka pašnoteikti mācošies studenti jēdzienorientētās rakstiskās instrukcijās demonstrē spēju atrast informāciju daudzveidīgos tekstos, izmantot dažādas stratēģijas, lai sasniegtu mērķi, un prezentē idejas dažādās formās (zīmējumi, rakstiski u.c.). L. M. Morrou (Morrow et al., 1993) apskata, ka pareizi plānota un izmantota pašnoteikta mācīšanās var iedrošināt studentus izstrādāt savus noteikumus un līderības modeļus. Pedagogu svarīgākais uzdevums ir veidot studentu izpratni par viņu lomu mācībās. B. Teilors (Taylor, 1995) ierosina iesaistīt studentus diskusijās par tēmām no Pašnoteiktas mācīšanās gatavības noteikšanas skalas (SDLRS): *es zinu, ka es gribu mācīties, un zinu, ka esmu cilvēks kurš mācās; ja es zinu, ka gribu kaut ko iemācīties, es varu un man patīk risināt problēmas un mācīties un es zinu, ka risināt smagus uzdevumus var būt patīkami*. Studentu mēģinājumi izvērtēt sevi ar līdzīgiem jautājumiem atstāja pozitīvu iespaidu uz viņu sapratni par mācīšanos. F. Līmans (Lyman, 1981), kurš pievērsās lasīšanas pilnveidei, ierosina diskutēt par līdzīgām tēmām, piemēram, veidot studentu izpratni par to, ko nozīmē labi lasīt un kā to iemācīties: vai tu šodien lasi labāk nekā vakar, vai tu paturi prātā grāmatās sastaptās idejas, ko tu dari ar vārdiem, kurus nesaproti, kā tu tos atzīmē.

Studentu iesaistīšana lēmumu pieņemšanā ir cits pašizglītības pamataspekts. B. Teilors (Taylor, 1995) iesaka iesaistīt studentus ar mācīšanos saistītu lēmumu pieņemšanā – ko mācīties, kad un kā mācīties, kā mācīšanos novērtēt. Pašizglītības piekritēji uzsver, cik svarīgi ir ievērot studentu intereses, jo tas padara mācīšanos jēgpilnu. L. M. Morrou (Morrow et al., 1993) konstatējis, ka ļaujot studentiem izvēlēties rakstu darba tēmu, viņi raksta biežāk un garākus darbus. Studentiem tiek dotas izvēles iespējas pasniedzēja tematiskā plāna ietvaros (Guthrie et al., 1997; Temple & Rodero, 1995). Studentu pašnoteikšanās svarīgumu zināšanu ekonomikas veidošanā analizējuši Floridas Universitātes pētnieki Pols un Lusija Guglielmino (Guglielmino

& Guglielmino, 2001, 2006). Saistot studentu darbību un produktivitātes pieaugumu, pētnieki izveidojuši uz studenta darbību balstītu produktivitātes pieauguma modeli (skat. 1.3.8. att.).



1.3.8.attēls. **Uz studenta darbību balstīts produktivitātes pieauguma modelis**
(Guglielmino & Guglielmino, 2001)

Šajos pētījumos konstatēta sakarība starp G. Hofstede's (Hofstede, 1980) definētiem kultūras tipiem un pašnoteiktu mācīšanos. Individuālistu atbalstošās kultūrās studenti uzrāda augstāku pašnoteiktas mācīšanās gatavību nekā uz kolektīvistu orientētās kultūrās. Tas ietekmē arī studiju procesu – individuālistu atbalstošās kultūrās studentu pašnoteikšanās tiek veicināta un pilnveidota.

Salīdzinot docētāja noteiktu mācīšanos un pašnoteiktu mācīšanos, M. Gibbons (Gibbons, 2002) uzsver docētāja funkciju un atbildības par mācīšanos līdzsvarošānu starp studentu un docētāju maiņu (skat. 1.3.6. tab.).

1.3.6.tabula. **Skolotāja darbība skolotāja noteiktā un pašnoteiktā mācīšanās procesā**
(Gibbons, 2002)

Skolotāja noteiktā mācīšanās	Pašnoteiktā mācīšanās
Nosaka mācīšanās mērķus un saturu	Māca studentiem noteikt savus mācīšanās mērķus un izlemt ko mācīties
Izklāsta mācīšanās saturu mācību stundās	Māca studentiem mērķu noteikšanas, plānošanas un darbības uzsākšanas prasmes
Uzdod uzdevumus mācībām.	Apspriež ar studentiem viņu mācīšanās rezultātu sasniegšanas plānus
Novēro un vērtē studentu darba precizitāti	Vada studentus caur pašnoteiktās mācīšanās darbību izaicinājumiem
Pārbauda un novērtē studentu sniegumu	Pārskata studentu darbības pašnovērtējumu

Starp šiem diviem darbības veidiem ir daudzas pakāpes. Pāreju no docētāja noteiktas mācīšanās uz pašnoteiktu mācīšanos iezīmē piecas darbības, kas docētājam jāveic:

- 1) Noteikt mācīšanās rezultātu rādītājus;
- 2) Veidot pašnoteiktu mācīšanos atbalstošu vidi;
- 3) Veicināt studentu mērķu noteikšanas, plānošanas un darbības uzsākšanas prasmju apguvi;
- 4) Apspriest ar studentiem mācīšanās rezultātu sasniegšanas plānu;

5) Noteikt studentu mācīšanās pašnovērtējuma vietu mācīšanās procesā.

M. Gibons (Gibbons, 2009) izveidojis Pašnoteiktas mācīšanās apguves programmu, kuru piedāvā apgūt visiem interesentiem (skat 20. pielik.). Programma orientē uz apzinātu sevis izpratni un pilnveidi, sasaistot visas dzīves darbības jomas. Programma paredz individuālu darbību pašnoteikšanās apgūvē. Promocijas darba autors pašnoteikšanās apguvi paredz kooperatīvās mācīšanās grupā.

Augstskolas studiju procesam jārosina studentus uz sevis pilnveidi un jāsniedz iespējas atbalsta gūšanai no docētājiem un studentiem, jēgpilnas studiju vides (Biggs, 2007). T. Pīgozne (2010) konstatējusi, ka koledžas jaunieši sociālo integrāciju neuztver kā problēmu, ja sociālpedagoģiskajā atbalstā tiek nodrošinātas līdzdarbošanās, līdzlēmumpieņemšanas un līdznoteikšanās iespējas un atbalstam kā līdzekļus otrajā studiju gadā izmanto iedrošināšanu, cieņu un izpratni, bet ceturtajā studiju gadā – atzinību, sadarbību, uzticēšanos un medijus (Pīgozne, 2010).

Studentu pašnoteikšanās kooperatīvās mācīšanās procesā izpētes kritēriji un rādītāji

Z. Rubene (2006b), analizējot pašnoteiktas mācīšanās izpratni jauniešu kritiskās domāšanas kontekstā, uzsver patstāvīgas mācīšanās un spriedumu veidošanas spējas svarīgumu personības pašrealizācijai sabiedrībā. Tas sasaucas ar M. Gibona (Gibbons, 2004) pārejas uz pašnoteiktu mācīšanos pakāpju raksturojumu, kur neatkarīga/kritiska domāšana ir otrā pakāpe.

G. Rudzītis (2003), vērtējot studentu pašizglītības prasmes, tās iedala apguves līmeņos:

1. Sagatavošanas – nav skaidra priekšstata par intelektuāla darba prasmēm un iemaņām, pašizglītība nesistemātiska un neracionāla;
2. Apgūtas noteiktas intelektuāla darba prasmes, bet nav iemaņu konkrētu pašizglītības un pašaudzināšanas realizēšanai, tiek mēģināts izstrādāt pašizglītības plānus bet to realizācija ir nesekmīga;
3. Apgūtas racionālas intelektuālā darba prasmes, bet trūkst iemaņu pašaudzināšanas darbam, kas vajadzīgas sistemātiskā pašizglītībā. Pašizglītības plānu realizācija notiek ar grūtībām un aizkavēšanos;
4. Apgūtas pašizglītības un pašaudzināšanas prasmes un iemaņas, izveidota iekšēja nepieciešamība papildināt zināšanas un pilnveidot savu personību (Rudzītis, 2003).

G. Rudziša lietotais jēdziens *pašizglītība* autora pētījuma kontekstā saistāms ar jēdzienu *pašnoteikta mācīšanās*, jo pašizglītība ir pašnoteiktas mācīšanās rezultāts. Gan M. Gibons gan G. Rudzītis saista pašizglītības un pašaudzināšanas procesus, uzsverot pašnoteiktas mācīšanās prasmju attīstību abos šajos procesos.

I. Gode (2010), raksturojot patstāvīgu mācīšanos (kā angļu tulkojumu norāda *self-directed learning*-pašnoteikta mācīšanās), apraksta līmeņus:

- Patstāvīgas mācīšanās augsts līmenis liecina par to, ka students ir spējīgs patstāvīgi formulēt uzdevumu, prognozēt un izvēlēties efektīvus tā risināšanas paņēmienus, kontrolēt un novērtēt savu darbu;
- Vidējs patstāvīgas mācīšanās līmenis ir raksturīgs situācijām, kad students uzdevuma risināšanas atsevišķos posmos griežas pēc palīdzības, piemēram, lai noskaidrotu kādu uzdevuma risināšanas paņēmieni izmantot, vai kad ir nepieciešama atsevišķu mācību darbību kontrole;
- Zems patstāvīgas mācīšanās līmenis norāda uz to, ka studenta izzinošā darbība ir jāstimulē, viņi pastāvīgi jākontrolē, uzdevumu risināšanai ir nepieciešams paraugs u.t.jpr. (Gode, 2010).

L. M. Guglielmino (Guglielmino, 1977), pētot pašnoteiktu mācīšanos, pievēršas gatavībai. Pašnoteiktas mācīšanās gatavība ir stāvoklis un veidojas no attieksmēm, prasmēm, zināšanām un izpratnes par sevi. Gatavība ir mainīga un pilnveidojama (Guglielmino, 1977).

Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņi:

- Cilvēki, ar augstu gatavības pakāpi, parasti paši nosaka savas mācīšanās vajadzības, plāno un īsteno mācīšanos. Tas nenozīmē, ka tie izvairās no strukturētām mācībām – viņi tās iekļauj savā mācīšanās plānā;
- Cilvēki, ar vidēju gatavības pakāpi, parasti ir sekmīgi nestrukturētās mācību situācijās, bet pilnībā nepārvalda savu mācīšanās vajadzību noteikšanas procesu, mācīšanās plānošanu un īstenošanu;
- Cilvēki, ar zemāku par vidējo gatavības pakāpi, parasti izvēlas stingri strukturētas mācību situācijas (Guglielmino & Guglielmino, 1994).

Pētījumi liecina, ka cilvēki, kas attīstījuši augstu pašnoteiktas mācīšanās prasmju līmeni, reaģējot uz darba prasībām, uzrāda problēmu risināšanas prasmes, radošu pieeju darba pienākumiem un augstu gatavību pārmaiņām (Guglielmino & Guglielmino, 1994).

Plaši pasaulē lietots pašnoteiktas mācīšanās gatavības noteikšanas instruments ir Pašnoteiktas mācīšanās gatavības tests – SDLRS (*Self-Directed Learning Readiness Scale*) (Guglielmino, 1977). Pašnoteiktas mācīšanās izpētē kā kritērijs ir piemērojama studentu pašnoteiktas mācīšanās gatavība. Autora pētījumā **kā pašnoteiktas mācīšanās kritērijs ir izmantots pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis**, kas mērīts ar SDLRS testu.

Katra pašnoteiktas mācīšanās līmeņa ietvaros ir noteiktas prasmes (skat. 1.3.7. tab.). Kritērijus pašnoteiktas mācīšanās prasmju mērīšanai autors veidojis balstoties uz konstruktīvisma pieeju – studenti konstruē zināšanas un izvērza mērķus, sintezējot esošās zināšanas par sevi, ar kognitīvās un praktiskās darbības procesā iegūtām zināšanām, veicot savas

darbības un darbības rezultātu salīdzinājumu ar citiem formālo, neformālo un informālo mācību dalībniekiem.

Tādēļ, balstoties uz iepriekš veikto teorētisko avotu pētījumu, studentu pašnoteiktas mācīšanās izpētē autors izmanto **kritērijus**: savu individuālo stipro un vājo spēju pārzināšanu, reālu mācīšanās mērķu izvirzīšanu, savas darbības plānošanu, savas darbības īstenošanu un savas darbības novērtēšanu. Pašnoteiktas mācīšanās kritēriji, tiem atbilstošas prasmes un to rādītāji studiju procesā apkopoti 1.3.7. tabulā. Tabulā minētie pašnoteiktas mācīšanās izpētes kritēriji studentu darbībā konstatējami kā konkrētas prasmes. Savukārt, katrai prasmei autors definējis konkrētus rādītājus, kas prasmi apliecina. Autora pētījumā studenti veica savu pašnoteiktas mācīšanās prasmju rādītāju pašnovērtējumu.

1.3.7. tabula. **Pašnoteiktas mācīšanās izpētes kritēriji, tiem atbilstošas prasmes un to rādītāji studiju procesā**

<i>Pašnoteiktas mācīšanās kritēriji</i>	<i>Pašnoteiktas mācīšanās kritērijiem atbilstošās pašnoteiktas mācīšanās prasmes</i>	<i>Pašnoteiktas mācīšanās prasmju rādītāji</i>
Pašnoteiktas mācīšanās gatavība	Stāvoklis, kas veidojas no attieksmēm, prasmēm, zināšanām un izpratnes par sevi	Pašnoteiktas mācīšanās testa SDLRS (Self-directed Learning Readiness Scale) rezultāti
Savu individuālo stipro un vājo spēju pārzināšana	Prasme veikt paškontroli	Pazīst savas stiprās un vājās puses Apmierinātība ar akadēmisko un personiskās izaugsmes sasniegumu izvērtējumu studiju procesā Nodarbojos ar savu zināšanu pašpārbaudi
Reālu mācīšanās mērķu izvirzīšana	Prasme izvirzīt prioritātes studiju procesā Prasme izvirzīt konkrētus mērķus studiju procesā un pašizglītībai Prasme saskatīt mācīšanās saikni ar praktisko dzīvi	Izvirza prioritātes studijām Izvirza konkrētus mērķus studijām Nodarbojas ar sava rakstura veidošanu Izprot studiju kursu programmu saistību ar saviem akadēmiskajiem sasniegumiem Izprot studiju kursu programmu saistību ar savas personības attīstību un rakstura veidošanu
Savas darbības plānošana	Prasme sastādīt savu mācību materiāla apguves plānu un grafiku	Veido laika plānošanas sistēmu studijām Plāno nodarbību laikā un patstāvīgā mācību darbībā apgūstamo
Savas darbības īstenošana	Prasme racionāli strādāt ar grāmatām Prasme sameklēt nepieciešamo izziņas literatūru Prasme veidot tabulas un shēmas par mācību materiālu Prasme sagatavot ziņojumus un referātus Prasme patstāvīgi sameklēt izziņas avotus tīmeklī Prasme emocionālo pārdzīvojumu pārvērst mācīšanās darbībā Prasme izvēlēties problēmsituācijas risināšanas stratēģiju un nepieciešamos resursus Prasme sadarboties ar citiem studentiem studiju procesā	Prot racionāli strādāt ar grāmatām Prot izmantot efektīvas pierakstu metodes Prot sameklēt nepieciešamo izziņas literatūru Prot sastādīt shēmas, tabulas un citus pārskata materiālus Prot sagatavot ziņojumus un referātus Prot patstāvīgi sameklēt izziņas avotus caur Internet Apspiež ar citiem studentiem ārpus nodarbību laikā ko iemācījies nodarbībās Rosina viens otru apmeklēt nodarbības Veido neformālas grupas kopīgām studijām Izmanto konkurenci starp studentiem akadēmisko sasniegumu ziņā kā pozitīvu emocionālu pastiprinājumu studijām
Savas darbības novērtēšana	Prasme izvirzīt personīgajā pieredzē balstītus mācīšanās apguves kritērijus Prasme noteikt sekmīgām studijām nepieciešamos faktorus	Apmierinātība ar akadēmisko un personiskās izaugsmes sasniegumu izvērtējumu studiju procesā Nodarbojos ar savu zināšanu pašpārbaudi Prot noteikt sekmīgām studijām nepieciešamos faktorus

Studentu pašnoteiktās mācīšanās veicināšanas pedagoģiskais modelis

Š. Lavri (Lowry, 1989) apkopojusi vairāku pētnieku (Reisser, 1973; Cross, 1978; Ash, 1985; Bauer, 1985; Brockett & Hiemstra, 1985; Brookfield, 1985) ieteikumus par to, kā pieaugušo izglītotāji var vislabāk veicināt pašnoteiktu mācīšanos:

- Palīdzēt studentiem identificēt mācīšanās projekta sākumpunktu un saskatīt atbilstošus pārbaudes un atskaites veidus;
- Iedrošināt studentus apskatīt zināšanas un patiesības to kontekstā, lai saskatītu vērtību sistēmu kā kultūras konstrukciju, kā arī novērtēt, ka viņi var darboties viņu pasaulē individuāli vai kolektīvi, lai pārveidot to;
- Izveidot sadarbību ar studentu, apspriežot mācīšanās līgumu mērķus, stratēģijas un novērtējuma kritērijus;
- Būt par mācīšanās pieredzes vadītāju nevis informācijas sniedzēju;
- Palīdzēt studentiem apgūt vajadzību novērtējumu metodes, kas vajadzīgas mācīšanās mērķu noteikšanai;
- Iedrošināt izvirzīt mērķus, kas var tikt sasniegti dažādos veidos un piedāvāt dažādas iespējas, kā apliecināt sekmīgu mācīšanos;
- Sniegt piemērus par sekmīgu mācīšanos;
- Pārliecinieties, ka studenti ir informēti par mērķiem, mācīšanās stratēģijām, resursiem un vērtēšanas kritērijiem;
- Palīdzēt apgūt izpētes un lēmumu pieņemšanas iemaņas, personiskās attīstības un paveiktā darba pašnovērtējumu;
- Darboties kā aizstāvjiem, lai atvieglotu maznodrošināto iedzīvotāju piekļuvi resursiem,
- Palīdzēt saskaņot resursus ar studentu vajadzībām;
- Palīdzēt studentiem resursu atrašanā;
- Palīdzēt studentiem attīstīt pozitīvu attieksmi un neatkarības sajūtu attiecībā pret mācīšanos;
- Atzīt studenta personības tipu un mācīšanās stilu;
- Izmantot metodes, piemēram, praktiskā darbība un problēmu risināšana, kas izmanto pieaugušo vērtīgās pieredzes bāzi;
- Izstrādāt kvalitatīvas mācīšanās vadlīnijas, ieskaitot programmētās mācīšanās materiālus;
- Veicināt kritiskas domāšanas prasmes, iekļaujot tādas darbības kā semināri;
- Izveidot atvērtības un uzticēšanās atmosfēru, lai veicinātu labākus sasniegumus;
- Palīdzēt aizsargāt studentus pret manipulāciju, pilnveidojot ētikas kodeksu;
- Uzvesties ētiski, kas ietver neieteiktu pašnoteiktās mācīšanās pieeju, ja tā nav saskaņā ar studentu vajadzībām.

Izglītības iestādēm un darba devējiem, kas nodarbojas ar pašnoteiktās mācīšanās pieredzi, R. Brokets un R. Hemstra (Brockett & Hiemstra, 1985) iesaka :

- Docētājiem regulāri tikties ar ekspertu grupu, kas var sniegt ieteikumus mācību programmām un vērtēšanas kritērijiem;
- Veikt pētījumus par tendencēm un studentu interesēm;
- Iegūt nepieciešamos instrumentus, lai novērtētu studentu pašreizējo sniegumu un novērtētu to paredzamo darbību;
- Nodrošināt refleksiju iespējas pašnoteiktiem studentiem par viņu mācīšanos;
- Atzīt un atalgot studentus, kad viņi ir sasnieguši savus mācīšanās mērķus;
- Veicināt mācīšanās tīklu un pulciņu darbību un mācīšanās apmaiņu;
- Nodrošināt personāla apmācību par pašnoteiktu mācīšanos un paplašināt iespējas tās īstenošanai.

Autors uzskata, ka šajos ieteikumos svarīga vieta ir pieredzes apmaiņai un sadarbībai, tādēļ turpmāk tiks apskatīts uz sadarbību balstīts studentu pašnoteiktas mācīšanās veicināšanas pedagoģiskais modelis.

Pašnoteiktas mācīšanās veicināšanas modelis balstās uz vadīšanas un brīvības principu izmantošanu kooperatīvās mācīšanās situācijā. Kooperatīvās mācīšanās situācijas paredz atsevišķus pašnoteiktās mācīšanās gadījumus, neatkarīgu domāšanu, mācīšanās mērķu izvirzīšanu un sasniegšanas plānošanu, problēmu risināšanu un savu sasniegumu uzrādīšanu. Pēc M. Gibona (Gibbons, 2008) definētās pārejas, no docētāja vadītas mācīšanās uz pašnoteiktu mācīšanos piecām pakāpēm, kooperatīvās mācīšanās izmantošanas studiju procesā modelis atbilst trešajai un ceturtajai pakāpei – paša pārzinātas un paša plānotās mācīšanās situācijai. Šajā situācijā docētājs sniedz vadlīnijas un atbalstu, bet students, vadoties pēc vadlīnijām, nosaka savu mācīšanos individuāli un grupā. Docētāja un studentu sadarbības līdzsvaru vadlīniju īstenošanā nosaka vadīšanas un brīvības principi. Vadīšanas un brīvības principu izmantošana adaptēta pēc M. Veides (Veide, 1998) pētījumiem skolā (skat. 1.3.8. tab.).

1.3.8.tabula. **Vadīšanas un brīvības principu raksturojošās iezīmes skolā** (pēc Veide, 1998)

Vadīšanas principu galvenās raksturojošās iezīmes skolā	Brīvības principu galvenās raksturojošās iezīmes skolā	Alternatīva abiem šiem principiem.
(A) Mācību plāns, resp., nolikums, kas nosaka mācību saturu un secību. (B) Stundu plāns ar noteiktu laika iedalījumu.	(A) Saistībā ar to, kas un kādā veidā tiek mācīts, tiek izpildītas visas skolēnu vēlmēs. (B) Nav noteikta stundu plāna; notiek vadīšanās pēc katrreizējām pārrunām.	(A) Mācību plānu, apgūstamo zināšanu summu var modificēt ar skolēnu un to vecāku vēlmēm. (B) Ir saprātīgi noteikt laika un satura robežas, tomēr dažādiem skolēniem nav obligāti vienlaicīgi jādara viens un tas pats un jānobeidz visiem reizē.

1.3.8.tabulas turpinājums

(C) Dažādi mācību priekšmeti, kas stingri sašķiro zinātnisko saturu.	(C) Mācību priekšmetu robežām netiek piešķirta nekāda nozīme; svarīgi ir tikai tas, kas interesē skolēnus.	(C) Daudzas tēmas ietver sevī dažādas zinātnes nozares, tāpēc dažādu mācību priekšmetu apvienošana ilglaicīgākos projektos nereti ir sekmīgāka nekā stingra priekšmetu norobežošana.
(D) Dota viena konkrēta metode, pēc kuras ir jāmāca.	(D) Metodes tiek izvēlētas, atkarībā no skolēnu vajadzībām.	(D) Dažādas metodes, kuru dažādību <i>vienlīdz</i> ierobežo tēma, pedagoga fantāzija, zināšanas par saskarsmes īpatnībām un iejūtība pret skolēnu
(E) Obligātā izglītība.	(E) Mācības ir pilnīgi brīvprātīgas.	(E) Skolēnam, kurš drīkst mācīties neobligāti (t.i., kad viņa persona tiek uztverta nopietni) obligātās jeb piespiedu mācīšanās problēmas atkrīt automātiski.
(F) Mācību darba, panākumu sistemātiska novērtēšana.	(F) Novērtējums tiek dots tikai tad, ja skolēns pats to vēlas.	(F) Arī sabiedrībai ir nepieciešams novērtējums – ne tikai skolēnam –taču to var darīt humāni, bez diskriminācijas
(G) Aizliegumi. No skolēniem tiek gaidīta noteikta izturēšanās un tāpēc tiem tiek dotas noteiktas instrukcijas.	(G) Pamatā skolēni var darīt ko vēlas; tiem netiek doti nekādi norādījumi.	(G) Aizliegumi provocē to pārkāpumus... Taču aizliegumus ir iespējams aizvietot ar visiem kopēji pārrunātiem noteikumiem, kuriem visi piekrīt. Jo mazāk skolēnu izturēšanās ierobežojumu, jo vairāk aug to atbildības jūtas, solidaritāte un patstāvība.
(H) Sodi un uzslavas. (Uzslavas arī vada, jo tas pamudina skolēnu savu izturēšanos atkārtot.)	(H) Skolēni netiek sodīti un to izturēšanās netiek iespaidota ar uzslavām.	(H) Slavēšana var būt mācību procesu veicinoša, ja tā ir patiesa, t.i., ja tā ir atklāta savu pozitīvo jūtu verbalizēšana un nevis kā psiholoģisks dresūras akts.

Vadīšanas un brīvības principu īstenošana studiju procesā notiek docētāja un studentu kopīgā mācīšanās darbībā (Kaplan, 2010). Docētājs kopā ar studentiem apspriež studiju kursā paredzamos mācīšanās rezultātus un palīdz studentiem formulēt grupas un individuālos mācīšanās rezultātus. Autors šos principus adaptējis augstskolas studiju procesam:

A – Studiju plānu, apgūstamos mācīšanās rezultātus var modificēt ar studentu un darba devēju vēlmēm;

B – Ir saprātīgi noteikt laika un satura robežas, tomēr studentiem nav obligāti vienlaicīgi jādara viens un tas pats un uzdevums jānobeidz visiem reizē. Laika un mācīšanās satura robežas docētājs ar studentiem apspriež un vienošanos apstiprina rakstveidā – līdzīgi kā mācīšanās līgumā (*learning contract*);

C – Daudzas tēmas ietver sevī dažādas zinātnes nozares, tāpēc dažādu studiju kursu satura apguves koordinēšana ir sekmīgāka nekā stingra priekšmetu norobežošana. Docētājiem sadarbība nepieciešama, lai mācīšanās rezultāti atbilstu studiju programmas mērķim un nodrošinātu studentiem pietiekamu pašnoteikšanos;

D – Dažādas sadarbības formas starp docētāju un studentu un studentiem, kuru dažādību vienlīdz ierobežo apgūstamais saturs, studentu pašnoteikšanās gatavība un docētāja prasme līdzsvarot studiju kursa mērķi ar studentu individuālajiem mācīšanās mērķiem;

E – Studentam, kurš drīkst mācīties, to, ko uzskata par svarīgu, tādā veidā, kuru pieņem, kā savas pilnveides iespēju, obligāti apgūstamais saturs un kompetences kļūst par pašpilnveides uzdevumu sastāvdaļu;

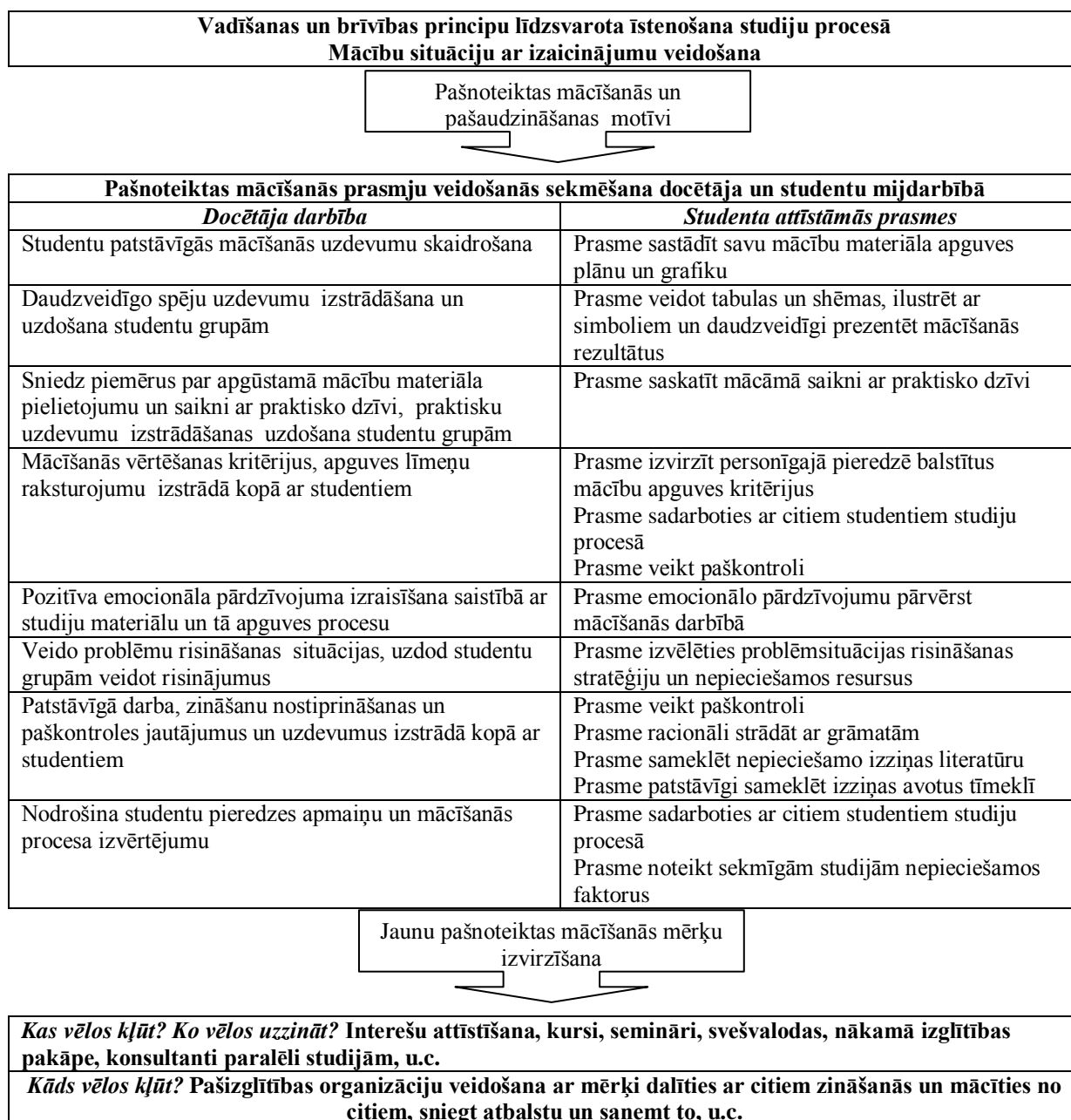
F – Studiju programmas mērķu un mācīšanās rezultātu novērtējums ir jāiekļauj visa studiju procesā laikā, turklāt studentiem jāgatavojas, kā savas apgūtās kompetences demonstrēt arī sabiedrībai;

G – Aizliegumus ir iespējams aizvietot ar visiem kopēji pārrunātiem noteikumiem, kuri balstīti uz kopējām vērtībām. Studentiem ir jāapzinās, ka kļūdas un problēmas ir realitāte, un aizliegumi tās nenovērš, bet vienlaicīgi jāveicina individuālas atbildības jūtas, solidaritāte un patstāvība;

H – Mācīšanās rezultātu izvērtējums un novērtējums vienmēr ir publisks un iesaista visus mācīšanās dalībniekus. Patiesa un atklāta savu jūtu verbalizēšana citiem pieņemamā veidā, vienmēr atzīmējot katra dalībnieka individuālās veiksmes un pilnveides nepieciešamību, ir pamats pašnoteiktu mācīšanās uzdevumu izvirzīšanai.

Mācīšanās uzdevums izaicinājumu situācijās rosina studentus apzināties savas stiprās un vājās puses un atrast savus mācīšanās motīvus konkrētā uzdevuma izpildei. Kooperatīvās mācīšanās grupās studenti pa trīs veido uzdevuma izpildes plānu, tajā paredzot katra dalībnieka individuālo atbildību un mācīšanās rezultātu prezentāciju. Kooperatīvās mācīšanās procesā autors izmanto uzdevumus divu un trīs dalībnieku grupām, grupu savstarpējas diskusijas un izvērtējumu. Uzdevumi, kas veicami ārpus auditorijas, veidoti triju dalībnieku grupām. Grupas lielums ar trim dalībniekiem pamatojas uz sociālas psiholoģijas mazo grupu teoriju kognitīvo orientāciju – T. Ņūkombas (Newcomb, 1953), L. Festingers (Festinger, 1957) u.c. teorijas. Cilvēka zināšanas un uzvedība nevar būt nesabalansēta. Līdzsvaram jāmaina vai nu zināšanas, vai uzvedība. Cilvēks uzvedas tā, lai maksimāli pietuvinātu atbilstību kognitīvajai shēmai, bet grupas locekļi izturas tā, lai sabalansētu kognitīvo shēmu ar starppersonu attiecībām. Kognitīvā shēma – sociālā percepcija, atrakcija, attieksmes un zināšanas. Ja divi grupas locekļi viens otru uztver pozitīvi, tad šo attieksmi viņi pārnes arī uz trešo. Līdzsvars ir stabils, ja visas trīs attiecības ir pozitīvas vai viena pozitīva un divas negatīvas. Disonanse ir, ja divas attiecības pozitīvas, viena negatīva. Ja pārī vai grupā rodas atšķirības, kognitīvajā shēmā pieaug komunikācijas biežums. Tieši komunikācijas biežums un saturs triādē nodrošina grupas līdzsvaru un saliedētību. L. Festingers (Festinger, 1957) konstatēja, ka tendence salīdzināt sevi ar citiem samazinās, ja palielinās atšķirības starp grupas locekļiem. Ja grupas dalībnieku kognitīvās shēmas ir tuvas, tiek sasniegts konsensus. Ja atšķirības lielas vai mākslīgi palielinātas, cilvēks pēc iekļaušanās grupā netiecas. Mazāku atšķirību gadījumā konsensus tiek sasniegts ar konformismu. Balstoties uz kognitīvo triādiskās grupas orientāciju, studentiem uzdevuma

izpildes gaitā ir jāfiksē un jāanalizē savas sadarbības procesu, savstarpējās komunikācijas biežumu, veidu un saturu. Sadarbības procesa izvērtējuma analīze un prezentācija ir mācīšanās uzdevuma obligāta sastāvdaļa (Jurgena, 2001; Andersone, 2007; Nīmante, 2008). Docētājs organizē studentu mācīšanās rezultātu izvērtējumu un, balstoties uz to, veido jaunas mācīšanās izaicinājumu situācijas. Tā kā pašnoteikta mācīšanās pieprasa studentu pietiekamas prasmes, tad modelī paredzēta prasmju apguve katrā mācīšanās procesa posmā (skat. 1.3.9. att.).



1.3.9. attēls. Studentu pašnoteiktās mācīšanās veicināšanas pedagoģiskais modelis

Studentu pašnoteikšanās veicināšanas kooperatīvās mācīšanās procesā pedagoģiskā modeļa īstenošanas analīze

Pašnoteiktas mācīšanās gatavība ir saistīta ar personības noteiktām individuālajām īpašībām, zināšanām, attieksmēm un prasmēm. Pašnoteiktas mācīšanās gatavību un prasmes var pilnveidot. Izveidoto pašnoteiktās mācīšanās modeli var īstenot, respektējot katra indivīda mācīšanas unikalitāti. Īstenošanas procesā izmantota integrēšanas pieeja – prasmju un studiju kursa satura vienlaicīga apguve. Prasmju pilnveidē jāievēro vērtību, saturiskie, darbības un struktūras aspekti (Strode, 2010). Autors šos aspektus izmantoja, īstenojot pašnoteiktas mācīšanās pedagoģisko modeli.

Vērtību aspekts paredz studenta dzīves vērtību saistību ar mācīšanās uzdevumiem. Tas nozīmē, ka studentu jārosina noteikt savas prioritātes dzīvē un studijās, izvirzīt izpildāmus un ilgtermiņā svarīgus mācīšanās mērķus.

Saturiskais aspekts paredz:

- Saturam jānodrošina ne tikai profesionālā, bet arī personiskā izaugsme. Pašnoteiktas mācīšanās pilnveidei jānotiek vienlaicīgi ar profesionālo pilnveidi sadarbības pieejas ietvaros:
 - o Jāveic mācīšanās satura un mācīšanās procesa izvērtējums;
 - o Jārosina studenta personisko resursu iepazīšana;
 - o Savu personības stipro pušu apzinātas izmantošanas mācīšanās prasmju pilnveidei veicināšana;
 - o Jāizmanto citu studiju procesa dalībnieku – docētāju un studentu pieredzes izvērtēšana.
- Teorijas un prakses vienotība un studiju priekšmetu satura saistības izmantošana;
- Problēmsitāciju risināšanas izmantošana studentu pašnoteiktas mācīšanās gatavības un prasmju pilnveidei.

Darbības aspekts paredz studentu un docētāju savstarpējās mijiedarbības īstenošanu vienlīdzīgā abu pušu darbībā:

- Individuālās darbības un kooperatīvās mācīšanās izmantošana;
- Studentu iesaistīšana mācīšanās rezultātu formulēšanā, sasniegšanas plānošanā un izvērtēšanā;
- Pašizpaušmes un radošas darbības atbalstīšana.

Struktūras aspekts paredz studiju programmas satura un īstenošanas procesa atbilstību, docētāju un studentu sadarbības tīkla veidošanu. Sistemātiskuma un nepārtrauktības principu īstenošanu visā studiju procesā.

Modeļa īstenošanā izmantoti īstermiņa un ilgtermiņa uzdevumi kooperatīvajām grupām – īstermiņa – nodarbības laikam, ilgtermiņa – nedēļai vai mēnesim. No M. Simona (Seamon, 2004) veiktā pētījuma, par īstermiņa un ilgtermiņa mācīšanās uzdevumu efektivitāti, izriet, ka pēc intensīviem īstermiņa uzdevumiem studenti uzrāda labākus tūlītējus rezultātus, bet, salīdzinot īstermiņa un ilgtermiņa mācīšanās uzdevumu rezultātus pārbaudījumos pēc garāka laika posma, starpība nav novērojama.

Īstenojot modeli, ievēroti šādi principi:

- vadīšanas un brīvības principu līdzsvarota ievērošana;
- kooperatīvās mācīšanās pamatprincipi;
- kooperatīvās grupas dalībnieku sastāva heterogenitāte;
- grupas dalībnieku lomu un atbildības rotācija mācīšanās uzdevumu izpildes gaitā.

Modeļa īstenošanas gaitā izmantotas informācijas tehnoloģijas, turklāt, lai gan tām ir instrumentāla loma uzdevumu izpildē, to lietošanas pilnveide kļūst par mācīšanās uzdevuma sastāvdaļu.

Autora pieredze modeļa īstenošanas laikā ir līdzīga V. Džounsa (Jones, 1996) aprakstītajām mācīšanās menedžmenta piecām galvenajām pazīmēm:

- 1) Izpratne par mācīšanās menedžmenta teoriju un aktuāliem pētījumiem un studentu psiholoģiskajām un mācīšanās vajadzībām;
- 2) Pozitīvu studenta-docētāja un studenta-studenta attiecību veidošana;
- 3) Uzdevumu skaidrošanas metodes, kas atbilst atsevišķu studentu un visas grupas studiju vajadzībām un veicina optimālu mācīšanos;
- 4) Visas organizācijas un grupas menedžments, kas maksimāli veicina studentu darbību uzdevumu izpildē;
- 5) Spēja izmantot konsultēšanas un uzvedības korekcijas metodes, lai palīdzētu studentiem, kas demonstrē stūrgalvību un nopietnas uzvedības problēmas (Jones, 1996).

Modeļa īstenošanas gaitā, trijās no deviņām eksperimenta grupām, autors saskārās ar četrām izteiktām grupas attīstības pakāpēm – atkarības, konfrontācijas, darba un sinerģijas fāzēm (Omarova, 2002). Šīs bija trešā studiju gada studentu grupas, kurās bija seši, deviņi un četrpadsmit studenti. Neraugoties uz to, ka studenti darbojās kopā jau divus gadus, grupas attīstība arvien vēl bija atkarības fāzē.

1. *Atkarības fāze.* Autors, sākot darbu ar jaunu grupu, izmantoja grupas saliedēšanas aktivitātes. Neraugoties uz to, studenti arvien centās darboties izolēti, un ar dažiem grupas biedriem tikai sāka veidot savstarpējās attiecības – nezināja viens otra dzimšanas dienas, dzīvesvietu. Grupas dalībnieki bija atkarīgi no modeļa autora darbības. Grupā pastāvēja attiecības uz savstarpēju simpātiju un antipātiju pamata, praktiski nebija informācijas par grupas

biedru mācīšanās prasmēm. Autoram nācās stingri un precīzi sekot tam, par ko pirms uzdevuma izpildes bija panākta vienošanās ar grupu – piemēram, visas grupas neizpildīja uzdevumu, kā iemeslu minot, ka autors to nemaz nav uzdevis. Tikai pēc detalizētas iepriekšējas vienošanās par uzdevuma saturu un izpildi, minot atbildīgos katrā mācīšanās triādē, atgādināšanas, dažas no triādēm prezentēja izpildīto uzdevumu. Izrādījās, ka triādes, kuras noteiktajā laikā nebija gatavas, panāca, ka arī citas grupas atturējās prezentēt paveikto. Grupas dalībnieki reizēm izrādīja neapmierinātību ar savu atrašanos grupā. Grūtības darba uzdevumu veikšanā izraisīja atklātu protestu pret autora piedāvāto kooperatīvo mācīšanās procesu.

2. *Konfrontācijas fāze.* Kā pretargumenti kooperatīvās mācīšanās procesam tika minēti, ka „citi docētāji to neprasa”, „kāpēc mums tik daudz jāmeklē pašiem?”, „kāpēc bibliotēkā visas grāmatas nevar saņemt?”, „kad lai to visu dara, ja ir daudz citu uzdevumu un arī mājās ir pienākumi?”. Pamazām šī neapmierinātība pārauga atklātā vai slēptā autora kritikā – „lai pats parāda, kā tam jābūt”, „kāpēc nevar darīt tā, kā mēs gribam?”, „kāpēc tas vispār vajadzīgs – nekur citur to tāpat neizmanto?”. Parasti kādas no triādēm atbalstīja autora pieeju, citas atradās izteiktā opozīcijā. Šajā grupas attīstības fāzē autors centās panākt, lai grupa labāk sāktu apzināties savus mērķus un iespējamās grūtības to sasniegšanā, līdzekļus to pārvarēšanai, uzrādot jau studentu sasniegtos rezultātus un nostiprinot viņu pārliecību par saviem spēkiem. Tāpat svarīgi, lai studenti paši nosauc savus trūkumus, nevis pateikt tos kā vērotājam no malas. Šajā izvērtēšanas stadijā grupā, līdzās autoram, izvirzījās viens vai vairāki līderi, kuri ietekmēja grupas kopējo attieksmi pret kooperatīvās mācīšanās procesu.

3. *Darba fāze.* Šajā fāzē grupas dalībnieki skaidri apzinājās studiju kursa autora un grupas mērķus un savu lomu šo mērķu sasniegšanā. Grupas locekļu izturēšanās virzījās uz atklātību un savstarpēju uzticēšanos. Grupas dalībnieku savstarpējais vērtējums balstījās uz mācīšanās uzdevumu pienākumu veikšanas līmeni. Autora un grupas dalībnieku attiecības veidojās koleģiāli, iesaistot autoru uzdevumu izpildes gaitā kā konsultantu un ekspertu. Autors šajā fāzē uzsvēra, ka galavārds un galīgais lēmums par to, kā sasniegt kopīgi definēto mērķi, paliek pašiem studentiem.

4. *Sinerģijas fāze.* Šajā fāzē kooperatīvā mācīšanās ieguva grupas locekļu vienotu pozitīvu atbalstu. Attiecības grupā kļuva koleģiālas un savstarpēji atbalstošas. Studenti apzinājās, ka kopā spēj padarīt vairāk un katrs individuāli bija ļoti apmierināti ar piedalīšanos grupas uzdevumu izpildē un atzinīgi novērtēja arī citus studentus.

Minētās trīs studentu grupas sinerģijas fāzi sasniedza kārtojot ieskaiti vai arī tūlīt pēc tās nokārtošanas. Pārējās eksperimenta grupas, uzsākot sadarbību ar autoru, atbilda darba fāzes attīstības pakāpei un sinerģijas fāzi sasniedza jau pirms praktiskās ieskaite kārtošanas. Autora pieredze sasauca ar citu pētnieku aprakstīto kooperatīvās mācīšanās izmantošanu skolotāju

izglītībā, kur tiek uzsvērtā docētāja lomas maiņa no informācijas sniedzēja uz sadarbības partnera un studentu mācīšanās veicinātāja lomu (Huber et al., 1992; Emmer & Stough, 2001; Kilpinen, 2004; Hanze & Berger, 2007; Nussbaum, 2008; Doymus et al., 2009; Ahmad & Mahmood, 2010).

M. Noulzs (Knowles, 1984) apraksta pieaugušo mācīšanos kā atšķirīgu no bērnu un jauniešu mācīšanās:

- Pieaugušie mācoties virzās no atkarības uz pašnoteikšanos. Izglītotājam šo procesu jāveicina;
- Pieaugušiem ir liela pieredze un tas ir vērtīgi mācīšanās procesā. Tā ir jāizmanto dažādos veidos;
- Pieaugušo vēlēšanās mācīties pieaug, ja tas risina viņu reālās dzīves problēmas;
- Pieaugušie pielāgo to, ko apguvuši savu dzīves mērķu un kvalitātes uzlabošanai.

Autors M. Noulza atziņas par pieaugušo izglītību integrēja, organizējot kooperatīvās mācīšanās procesu augstskolā. Kooperatīvās mācīšanās pedagoģiskā modeļa īstenošanā autors izmantoja kooperatīvās mācīšanās metodiskos paņēmienus:

- Grupas pētījums (*Group Investigation*) (Sharan & Sharan, 1976, 1992; Zingaro, 2008);
- Teksts–Eksperts-Grupa-Atbilde (TEGA) (*Jig saw*) (Aronson, 1978);
- Liksim prātus kopā (*Numbered Heads Together*) (Kagan, 1992);
- Domā-Izstāsti-Uzklausi-Seciniet (*Formulate-Share-Listen-Create*) (Lyman, 1981; Johnson et al., 1991b);
- Daudzveidīgo spēju uzdevumi (*Complex Instruction*) (Cohen, 1994; Cohen et al., 1999);
- Komandu sacensības (*Teams-Games-Tournaments*) (DeVries & Edwards, 1974); Stūri (*Corners*) (Kagan et al, 1995; Grigule, Silova, 1998).

Minētās struktūras, balstoties uz kooperatīvās mācīšanās pamatprincipiem, modificētas, apvienotas, modificētas un apvienotas, atkarībā no mācīšanās uzdevuma un studentu grupu mācīšanās vajadzībām, nodrošinot pašnoteikšanās iespējas. Modeļa īstenošana paredz vienlīdz aktīvu studentu darbību auditorijā un ārpus tās. Dž. Bigs (Biggs, 2007), raksturojot studentu darbības vērtēšanu raksta:

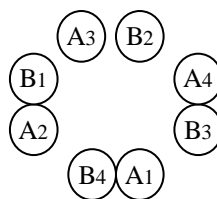
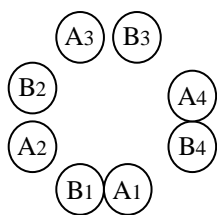
„...studenti vienmēr kā otro uzdod jautājumu par vērtēšanu un tad mācās to, ko viņi atzīst par atbilstošu, lai izpildītu vērtēšanas prasības. Tā nav problēma, ja šie vērtēšanas kritēriji sakrīt ar studiju kursā paredzēto. Studenti mācīsies to, ko viņi uzskatīs par mācīšanos” (Biggs, 2007).

Tā kā kooperatīvā mācīšanās paredz apgūstamā satura un mācīšanās procesa izvērtējumu, tad pašnoteiktas mācīšanās uzdevumus var iekļaut studentu darbībā ārpus auditorijas. Tālāk seko

piemēri, kā autors ir veidojis nodarbību gaitu, modificējot un apvienojot vairākus kooperatīvās mācīšanās metodiskos paņēmienus, lai veicinātu studentu pašnoteikšanos mācīšanās procesā.

Nodarbība ar kooperatīvās mācīšanās apvienotiem modificētiem metodiskiem paņēmieniem - Domā-Izstāsti-Uzklausī-Seciniet, TEGA, Liksim prātus kopā, Komandu sacensības :

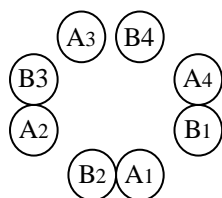
1. Autors iepazīstināja ar nodarbības tematu un paredzamajiem mācīšanās rezultātiem.
Piemēram: Temats „Kooperatīvās mācīšanās metodiskie paņēmieni”. Mācīšanās rezultāti: zināšanas par galvenajiem kooperatīvās mācīšanās metodiskajiem paņēmieniem un pilnveidotas prasmes izprast būtību un precīzi izskaidrot, uzdot precizējošus jautājumus, veikt zināšanu novērtēšanu, sadarbojoties un ievērojot vērtēšanas kritērijus, iekļauties laikā.
2. Autors kopīgi ar studentiem apsprieda mācīšanās rezultātus un vienojās par vērtēšanas kritērijiem.
3. Studenti tika sadalīti grupās pa divi, balstoties uz heterogenitātes principu – pēc sekmēm, valodas, aktivitātes nodarbībās u.c.
4. Katrs pāris saņēma materiālus par kādu no metodiskajiem paņēmieniem un izstudēja tos tā, lai katrs no pāra varētu šo materiālu izskaidrot citiem studentiem, kuri materiālus par šo paņēmieni nav lasījuši. Studenti veica piezīmes un kopīgi vienojās par būtiskāko izstudētajā materiālā un veidu, kā to vislabāk izskaidrot citiem.
5. Studenti katrā pārī sadalīja lomas: A - saimnieks/ce, B - ceļotājs/a. Saimnieki palika savā darba vietā ar materiāliem, kurus pāris saņēma. Ceļotāji devās uz citu darba vietu pie citas grupas saimnieka (vienu darba vietu uz priekšu), bet līdzī nēma tikai sagatavotās piezīmes. Pārvietošanās shēmu skat. 1.3.10. un 1.3.11. attēlā.



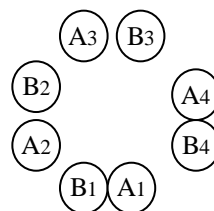
1.3.10. attēls. **Izvietojums nodarbības sākumā**

1.3.11. attēls. **Izvietojums pēc pirmās pārvietošanās**

6. Saimnieki un ceļotāji izskaidroja viens otram savu apgūto materiālu un veica piezīmes, lai jaunapgūto materiālu varētu izskaidrot citiem studentiem un būtu gatavi atbildēt uz jautājumiem par jaunapgūto materiālu.
7. Ceļotāji vēlreiz devās uz citu darba vietu (divas darba vietas uz priekšu) un skaidroja viens otram iepriekšējos posmos apgūto – gan savā pārī, gan pēc pārvietošanās apgūto metodisko paņēmieni (skat. 1.3.12. att.).



1.3.12.attēls. Izvietojums pēc otrās pārvietošanās



1.3.13.attēls. Izvietojums pēc trešās pārvietošanās

8. Ceļotāji atgriezās savās darba vietās un kopā ar savas grupas saimnieku salīdzināja informāciju, kuru ir uzzinājuši no citiem studentiem, un gatavojās atbildēt uz kontroljautājumiem par apgūto (skat. 1.3.13. att.).
9. Katrs pāris sagatavoja divus vai vairākus jautājumus citiem studentiem, lai pārliecinātos, ka materiāls, kuru viņi ir skaidrojuši, ir pareizi saprasts. Jautājumus sagatavojot, grupas vienojās par jautājumu veidu – slēgti jautājumi, atvērti jautājumi, vai gan slēgti, gan atvērti jautājumi.
10. Visi kopā vienojās par atbilžu vērtēšanas kritērijiem, ietverot gan atbildes saturu gan atbildes sniegšanas procesu (individuāli vai grupā) un šos kritērijus rakstveidā fiksēja. Sagatavoja rezultātu tabulu, kurā ieraksta katra pāra nosaukumu (grupas identitāte) un pēc tam ieraksta pāra iegūtos punktus par katru atbildi. Piemēram, ja izvēlētais pāra dalībnieks uz jautājumu atbild individuāli – bez konsultēšanās ar biedru – par pareizu atbildi var saņemt 5 punktus un par daļēji pareizu – 4 punktus, bet ja atbild abi pārinieki kopā, tad par pareizu atbildi ir 3 punkti, par daļēji pareizu – 2 punkti, par nepareizu atbildi 1 punkts un, ja vispār nav atbildes – 0.
11. Viena grupa izvēlējās konkrētu studentu no blakus pāra, kuram uzdeva jautājumu. Atbildes saturu un procesu vērtēja cita grupa, vadoties pēc iepriekš pieņemtiem kritērijiem. Pēc tam par atbildi izteicās jautājuma uzdevēji. Vērtētāju grupa piešķīra galīgo vērtējumu par atbildi.
12. Šis jautājumu, atbilžu un vērtējumu process turpinājās, kamēr katrā grupā visi studenti vismaz reizi bija atbildējuši uz jautājumu. Šajā procesā katra grupa ir bijusi gan jautājuma uzdevēja, gan atbildētāja, gan vērtētāja.
13. Pēc jautājumu un atbilžu uzdošanas sekoja izvirzīto mācīšanās rezultātu sasniegšanas izvērtēšana. Studenti, kopā ar autoru, analizēja, vai ir sasniegti mācīšanās rezultāti, kas ir palicis nepaveikts vai kā vēl varētu pārliecināties par mācīšanās rezultātu sasniegšanu – individuāls kontroldarbs, grupas prezentācija par metodiskajiem paņēmieniem, nodarbības plānu veidošana, izmantojot apgūtos paņēmienus.
14. Pēc nodarbības katrs students patstāvīgi veidoja kooperatīvās nodarbības plānu, izmantojot apgūtos metodiskos paņēmienus. Sagatavotos plānus nākošajā nodarbībā studenti apsprieda pārī, izmantojot metodisko paņēmieni Domā-Izstāsti-Uzklausī-Seciniet. Secinājumus par

nepieciešamo nodarbības plāna pilnveidi apsprieda visā grupā. Pēc tam studenti patstāvīgi pilnveidoja kooperatīvā mācīšanās nodarbības plānus. Plānus ar komentāriem par diskusijas rezultātā pilnveidoto, studenti iesniedza autoram.

Piemērs grupas pētījuma izmantošanai pašnoteiktas mācīšanās veicināšanai:

1. Autors sadalīja studentus grupās pa trīs, lai vienā grupā būtu studenti no dažādām dzīves vietām. Tas ir svarīgi, jo grupas veica uzdevumu mēneša laikā. Lai uzdevumu varētu izpildīt, studentiem bija nepieciešams izveidot efektīvu sadarbības un komunikācijas modeli, tādējādi pilnveidojot gan sadarbības, gan mācīšanās prasmes.
2. Autors sniedza ievadu par apgūstamo saturu un vadlīnijas informācijas iegūšanai. Piemēram, Temats „Sociālās prasmes un to pieprasījums sabiedrībā”.
3. Studenti, izsakoties katrs pēc kārtas, nosauca prasmes, kuras nepieciešamas, lai dzīvotu sabiedrībā. Tā turpināja, kamēr studenti jaunas prasmes vairs nenosauca. Nosauktās prasmes autors pierakstīja uz lapas, interaktīvās tāfeles vai datorā.
4. Tad studenti tika aicināti apskatīt sarakstu un trīs minūšu laikā katrs individuāli izveidot savu sociālo prasmju iedalījumu.
5. Kad katram studentam bija ideja par iedalījumu, autors aicināja to apspriest ar savas grupas pārējiem diviem studentiem un vienoties par kopēju sociālo prasmju iedalījumu. Pēc 3-5 minūtēm katra grupa iepazīstināja ar savu izveidoto sociālo prasmju iedalījumu. Autors piedāvāja nelielu laika sprīdi grupas apspriedei, jo autora pieredze liecina, ka tas veicina aktīvāku visu dalībnieku iesaistīšanos un ilgāka laika piešķiršana nenodrošina jaunu ideju rašanos.
6. Nākamajā nodarbības posmā studentiem tiek piedāvāts vingrinājums grupas lēmuma pieņemšanai. Vispirms autors iepazīstināja ar studentu vecumam atbilstoši pielāgotu hipotētisku situāciju, kura studentiem ir pietiekami saprotama un pietiekami provokatīva, lai rosinātu izteikties un aizstāvēt savu viedokli. Pēc situācijas izstāstīšanas katram studentam individuāli jāsarindo darbojošās personas viņu vainas secībā. Tad visi nodarbības dalībnieki apsēdās aplī un pēc kārtas paziņoja savu lēmumu. Autors visus minētos variantus pierakstīja uz lapas, tāfeles vai datorā. Šie varianti ir dažādi un studenti tika aicināti pieņemt tādu visas grupas kopēju lēmumu, lai katrs no iesaistītajiem tam piekristu. Lēmuma pieņemšanai atvēlēja 15 minūtes. Autors lēmuma pieņemšanas procesu filmēja vai veica piezīmes par tā norisi. Kad atvēlētais laiks bija pagājis, autors lūdza kādu no grupas dalībniekiem paziņot, kādu lēmumu grupa ir pieņēmusi un to pamatot. Svarīgi lūgt pamatojumu dalībniekam, kura iesaistīšanās ārēji izskatījās vismazākā – tas ļauj pārliecināties, vai visi tam piekrīt. Pēc sniegtā komentāra par grupas lēmumu, vai arī ja tādu nav izdevies pieņemt, autors aicināja analizēt lēmuma pieņemšanas gaitu, kādas prasmes tajā bija nepieciešamas, un demonstrēja

nofilmēto procesu vai iepazīstināja ar veiktajām piezīmēm. Svarīgi noskaidrot kādu stratēģiju grupa izmantojusi un vai tā ir nodrošinājusi vislabāko lēmumu. Studentu grupas izmantoja balsošanu, aritmētisku punktu skaitīšanu, pārliecināšanu. Gadījumos, kad neizdevās vienoties, svarīgi, analizējot procesu, palīdzēt studentiem saprast, ko varēja darīt citādi, lai izdotos vienoties. Gadījumos, kad lēmums bija pieņemts, svarīgi apspriest vai tas ir vienīgais pareizais. Kāds būtu lēmums, ja grupā būtu tikai puisi vai tikai meitenes, dažādu vecumu dalībnieki, ja šo pašu situāciju izvērtētu citas kultūras kontekstā, ja piemērotu likumdošanas normas? Studenti diskusijā nonāk pie atziņas, ka nepieciešami kopēji kritēriji par kuriem grupā jāvienojas. Gadījumos, kad lēmums netika pieņemts, grupas vienojās par kritērijiem un ātri pieņēma lēmumu. Gadījumos, kad lēmums bija pieņemts, grupas piemēroja citus kritērijus un to mainīja.

7. Autors aicināja studentus atkal atgriezties grupās pa trīs un izskaidroja uzdevumu grupas pētījumam – noskaidrot kādas sociālās prasmes nepieciešamas sabiedrībā. Katra grupa precizēja sava pētījuma jautājumu. Piemēram, sociālo prasmju pieprasījums darba tirgū, sociālo prasmju pieprasījums skolotāju profesijā, sociālo prasmju pieprasījums dažādās profesijās, dažādās pilsētās vai dažādos plašsaziņas avotos. Pētījums varēja būt kvantitatīvs, kvalitatīvs vai jauktu metožu. Autors kopā ar studentu grupām vienojās par paredzamajiem mācīšanās rezultātiem: zināšanas par sociālo prasmju būtību, to raksturojumu un mērīšanas rādītājiem, prasmes veikt pētījumu un to prezentēt, prasmes noteikt savas darbības rādītājus un veikt darbības rādītāju uzskaiti. Katrs trijnieks izlēma kādas prasmes uzdevuma izpildes laikā ir vissvarīgākās, kādi rādītāji apliecina, ka šīs prasmes tiek lietotas un pilnveidotas un kā veikt šo prasmju lietošanas vai pilnveides uzskaiti. Autors kopā ar studentiem vienojās par grupas pētījuma starprezultātu analīzi, kuras grupas, kurā datumā iepazīstinās ar paveikto. Vienošanās par mācīšanās rezultātiem tika rakstiski saglabātas.
8. Grupas, atbilstoši sastādītajam grafikam, prezentēja starprezultātus, kurus autors kopā ar studentiem izvērtēja un aicināja grupas atrast labāko veidu mācīšanās rezultātu sasniegšanai.
9. Pēc mēneša studenti prezentēja sava grupas pētījuma un prasmju pilnveides rezultātus. Autors kopā ar studentiem izvērtēja, vai paredzētie mācīšanās rezultāti ir sasniegti. Katra grupa pēc katras grupas prezentācijas atzīmēja izvērtējuma lapā, kā ir sasniegti iepriekš izvirzītie mācīšanās rezultātu rādītāji un aizpildīto lapu nodeva grupai, par kuras prezentāciju tā aizpildīta. Katra grupa pēc izvērtējuma lapu saņemšanas veica savas darbības pašnovērtējumu un atzīmēja, ko uzskata par izdevušos, ko nākamreiz darītu citādi, ko iemācījās no citu grupu pieredzes, kur varēs izmantot apgūto, uzdevumu pildot.

Piemērs daudzveidīgo spēju uzdevumu izmantošanai pašnoteiktas mācīšanās veicināšanai.

Daudzveidīgo spēju uzdevumus ir iespējams iekļaut jebkura mācīšanās satura apguves procesā.

1. Autors izskaidroja studentiem par iespējām izmantot daudzveidīgā intelekta testus (pēc H. Gārdnera) un noteikt savu intelekta veidu. Studenti to noteica patstāvīgi ārpus nodarbību laikā, izmantojot vairākus testus. Studenti izveidoja grupas pa trīs, iekļaujot dalībniekus ar atšķirīgu dominējošo spēju veidu. Grupas sastāvs palika nemainīgs divas nodarbības, t.i. divas nedēļas.
2. Autors izskaidroja nodarbības uzdevumu un kopā ar studentiem apsprieda mācīšanās rezultātus. Piemēram, Temats „Tiešās saskarsmes pamatprincipa ievērošana kooperatīvās mācīšanās procesā”. Mācīšanās rezultāti – izpratne par attāluma ietekmi uz starppersonu mijiedarbību, prasmes pārvarēt tiešās saskarsmes negatīvos aspektus, spēja plānot un vadīt grupas saliedēšanas aktivitātes kooperatīvās mācīšanās procesā.
3. Autors iepazīstināja studentu grupas ar literatūras un avotu sarakstu, kas izmantojami temata apgūvē. Grupas tika aicinātas iepazīties ar šiem avotiem un, lai tas būtu iespējams 30 minūtēs, grupas dalībnieki sadalīja, kurus avotus katrs apskatīs un ziņos grupai par to saturu. Grupas apskatīja piedāvātos literatūras un interneta avotus – grāmatas vienā eksemplārā bija auditorijā, bet interneta avotu apskatei bija pieejami datori. Grupu dalībnieki grupā vienojās par būtiskāko literatūras avotos konstatēto.
4. Autors piedāvāja grupām izvēlēties, kādā veidā demonstrēt literatūras avotos noskaidroto – prezentēt to struktūrshēmas veidā (loģiski-matemātiskais spēju veids), attēlot plakāta vai simboliska attēla veidā (vizuāli-telpiskais spēju veids), dzejoļa vai dziesmas veidā (lingvistiskais un muzikālais spēju veids), izspēlēt lomu spēli (ķermeņa kinestētiskais spēju veids), raksturot savas grupas dalībnieku pieredzi tiešās saskarsmes situācijās (intrapersonālais spēju veids). Katra triāde izvēlējās vienu no piedāvātajiem veidiem un 20 minūšu laikā sagatavoja izvēlēto prezentāciju.
5. Autors grupām vēlreiz atgādināja paredzētos mācīšanās rezultātus un aicināja apspriest, kā citas grupas izvērtēs prezentācijas. Tika apspriesti vērtēšanas kritēriji – satura atklāsme, uzskatāmība, radošas idejas un iekļaušanās laikā. Grupas prezentēja sagatavotos uzdevumus un pārējas grupas aizpildīja izvērtējuma lapas pēc katras prezentācijas.
6. Aizpildītās izvērtējuma lapas tika nodotas grupām, par kuru prezentācijām tās tika sagatavotas. Grupas iepazīnās ar citu studentu viedokļiem. Autors aicināja katru grupu izteikt savu viedokli par savu uzstāšanos un secinājumus, ko grupai turpmākajā darbā jāuzlabo. Grupas rakstveidā fiksēja uzdevumus pilnveidei un iesniedza arī autoram.

7. Autors izskaidroja patstāvīgā darba uzdevumu – grupu dalībnieki, balstoties uz teorētiskām studijām, sagatavos un novadīs vienu 1-2 minūšu iesildīšanās uzdevumu kooperatīvās mācīšanās grupām. Katrs grupas students izvēlēsies aktivitāti, kas balstās uz kādu no spēju veidiem (Pēc H. Gārdnera). Tātad grupa gatavos trīs dažādas aktivitātes. Turklāt lomas grupā bija rotācijas secībā: vadītājs – vada aktivitāti citu grupu studentiem, asistents – palīdz praktiski, lai iekļautos laikā, dalībnieks – piedalās aktivitātē un pēc tam sniedz savu komentāru par iespaidu no dalībnieka perspektīvas. Autors un studenti vienojās par vērtēšanas kritērijiem – cik atbilstoša ir aktivitāte izvēlētajam spēju veidam, kā ir pamatota aktivitātes izvēle ar saliedējamās grupas tālāko kooperatīvās mācīšanās uzdevumu, aktivitātes praktiskā īstenošana (dalībnieku iesaistīšanās, iekļaušanās laikā, pozitīvs emocionālais fons).
8. Pēc nedēļas grupu dalībnieki prezentēja sagatavotās aktivitātes. Pēc katras aktivitātes, katras lomas veicējs īsi komentēja paveikto – izdevās vai neizdevās atbilstoši vērtēšanas kritērijiem. Pārējās grupas aizpilda izvērtējuma lapas. Kad visas prezentācijas beigušās un izvērtējuma lapas aizpildītas, katrs students saņēma no citām grupām izvērtējuma lapas par savu vadīto aktivitāti. Autors aicināja katru studentu īsi izteikties par izvērtējumu – piekrīt vai nepiekrīt un ko darītu citādi, lai uzlabotu darbību.
9. Līdz nākošai nodarbībai – nedēļas laikā katrs students sagatavoja novadītās aktivitātes aprakstu, iekļaujot uzlabojumus, un iesniedza autoram.

Piemērs ieskaites norisei

Uzsākot studiju kursu, autors iepazīstināja studentus ar ieskaites prasībām un norisi. Ieskaite studenti drīkstēja kārtot tikai pēc visu studiju kursa uzdevumu izpildes. Ieskaite notika kooperatīvās mācīšanās veidā – tāpat kā studiju kursa apguve semestra laikā. Tādēļ studenti tika aicināti strādāt semestra laikā un pilnveidot savas mācīšanās prasmes, lai tās varētu izmantot kārtējot ieskaitei.

1. Ieskaites laikā autors sadalīja studentus grupās pa trīs vadoties pēc studentu darbības semestra laikā – pēc iesaistīšanās aktivitātes un individuālajiem sasniegumiem. Autors centās veidot grupas ieskaites kārtšanai tā, lai katram dalībniekam būtu sava stiprā puse. Ieskaites laikā grupas saņēma jautājumus par kooperatīvas mācīšanās teorētisko pamatojumu un uzdevumus problēmsituāciju risināšanai.
2. Atbildes sagatavošanai grupām tika dotas 20 minūtes, bet drīkstēja izmantot visus līdzīti paņemtos materiālus, grāmatas un internetu. Par katru jautājumu un uzdevumu bija iespējams iegūt noteiktu punktu skaitu, izpildot konkrētus vērtēšanas kritērijus. Piemēram, pareiza atbilde – 3 punkti, daļēji pareiza – 2 punkti, nepareiza, bet labi sagatavota – 1, nepareiza vāji sagatavota vai nav atbildes – 0. Grupa nevarēja nokārtot ieskaitei, ja kaut vienā

jautājumā bija mazāks vērtējums par 2 punktiem. Noteiktam punktu skaitam par visām atbildēm kopā atbilda attiecīgs vērtējums 10 baļļu sistēmā. Studentiem bija tiesības pašiem izlemt par katra grupas dalībnieka individuālo ieguldījumu un vienoties par vienu no galīgā ieskaite vērtējuma piešķiršanas veidiem – visi dalībnieki saņem vienādu (grupas vidējo) atzīmi vai katrs dalībnieks saņem savu atzīmi, vadoties pēc tā, cik punktus ieguvis gatavojot atbildi. Grupas dalībnieki drīkstēja paaugstināt vai pazemināt kāda dalībnieka vērtējumu, bet saglabājot grupas vidējo atzīmi nemainīgu.

3. Pēc gatavošanās grupas sniedza atbildes uz jautājumiem, un autors par katru atbildi piešķīra punktus, pamatojot vērtējumu ar iepriekš apspriestiem kritērijiem. Ja pirmajā reizē grupa par kādu atbildi nesaņēma pietiekamu punktu skaitu, tad drīkstēja gatavoties vēl 10 minūtes un sniegt atbildi vēlreiz. Ja arī atkārtota atbilde nesaņēma pietiekamu punktu skaitu, tad drīkstēja gatavoties vēl 5 minūtes. Pēc trešās atbildes grupa saņēma galīgo vērtējumu un, ja visās atbildēs bija vismaz 2 punkti, drīkstēja pieņemt lēmumu par grupas dalībnieku ieskaite atzīmi. Modeļa īstenošanas gaitā tikai divas studentu triādes uzreiz nevarēja vienoties par galīgo vērtējumu un savstarpēji diskutēja gandrīz pusstundu. Visos pārējos gadījumos studentu grupas pēc īsas apspriešanās pieņēma lēmumu par vienu, otru vai trešo galīgā ieskaite vērtējuma piešķiršanas veidu. Studenti, semestra laikā strādājot grupās dažādā sastāvā, bija apguvuši pietiekamas prasmes sevis un citu izvērtēšanai un prata tās izmantot ieskaite laikā (Veenman et al., 2002; Morgan, 2003). Tas ka, studenti drīkst paši piedalīties savā vērtējumā, motivē darboties gan zemāku un vidēju, gan augstāku sasniegumu studentus (Stockdale & Williams, 2004; Vedder & Veendrick, 2003).

Kopumā pašnoteiktās mācīšanās modeļa īstenošana ilga vienu semestri, kura laikā autors ar vienu eksperimentālo grupu strādāja viena studiju kursa ietvaros, tiekoties auditorijā divas akadēmiskās stundas nedēļā, t.i. viena nodarbība nedēļā.

Nodaļas kopsavilkums

Studentu pašnoteiktas mācīšanās veicināšanas procesu autors shematiski attēlo kā studenta mācīšanās motīvu, mērķu un mācīšanās procesa mijiedarbību (skat. 1.3.1. att.).

Modelis konceptuāli ataino pāreju no mācīšanās uz mācīšanos, kura notiek docētāja un studenta kā arī studenta-studenta sadarbībā. Brīvības un vadīšanas principu izmantošana studiju procesā ļauj izpausties studentu personiskiem un sociāliem motīviem un blakus docētāja izvirzītiem mērķiem izvirzīt savus mācīšanās mērķus.

Pašnoteiktas mācīšanās motivāciju var veidot dažādi motīvu veidi t.sk. arī konkrētas personas – vecāki, docētāji, vienaudži, sociālā vide. Mācīšanās un pašizglītības motīvi ne vienmēr saskan, piemēram, intereses kādā mākslas jomā un vēlme veidot karjeru, vēlme studēt paralēlās studiju programmās u.c. Tas kavē pašnoteiktas mācīšanās attīstību, jo pašizglītība ir

pašnoteiktas mācīšanās rezultāts un mācīšanās un pašizglītības mērķiem jābūt vienotiem. Mācību darbībai studenta acīs jāiegūst īpaša vērtība, kuru viņš apzinās un atzīst. Tikai tad rodas vajadzība pēc tās. Svarīgi, lai students mācību darbību cienītu pašas darbības dēļ, neskatoties uz ieguvumu (labu atzīmi, prestižu). Šāda vērtējuma rašanos ietekmē cita darbības novērojums, kā cita darbību vērtē studiju biedri. Kad students, strādājot grupā, vēro kādu, interesi izsauc viņa paša darbība, kāda vērtība tai ir citu acīs, arī viņš pats sāk cienīt un saprast, ka mācību darbs var būt nozīmīgs pats par sevi. Bet tas sekmē iekļaušanos aktīvā mācību darbā, kas pamazām kļūst par viņa vajadzību, vērtību. Šie secinājumi liecina, ka mācīšanās procesā nepieciešama sadarbība starp visiem iesaistītajiem dalībniekiem – sociālie motīvi.

Augstskolas studiju procesā personības audzināšana un pašaudzināšana krasi atšķiras no skolas darbības organizācijas metožu un līdzekļu ziņā. Radikāli pieaug patstāvīgā mācību darba apjoms. Šīs atšķirības izraisa savdabīgu negatīvu efektu, ko apzīmē kā didaktisku barjeru starp docētājiem un studentiem. Autors pašaudzināšanu uzskata par pašnoteiktas mācīšanās mērķi. Dzīves perspektīva veidojas no vīzijas par to „kas” un „kāds” indivīds vēlas kļūt – tie ir pašnoteikti mērķi, kuri tiek izvirzīti un precizēti darbojoties sabiedrībā. Mācībās motīvam tuvinoties mērķim, mērķis iegūst personisku jēgu. Personiskā jēga ir darbības motīva attieksme pret tās mērķi (Леонтьев, 1989). Šo mehānismu autors uzskata par pašnoteiktas mācīšanās pamatu, jo bez darbības personiskas jēgas apzināšanās nav iespējama iniciatīva savas mācīšanās organizēšanā.

Autors uzskata, ka studenta un docētāja mērķu saskaņu iespējams panākt tikai sadarbības procesā. Sadarbības procesa kvalitāte nosaka šo mērķu saskaņu. Sadarbība mācīšanās procesā ir apzināti jāveido, jo process, kurā ir tikai brīvība studentu vēlmju izpaušmei, vai tikai docētāja vadība noved pie mācīšanās rezultātu dažādas izpratnes un neveicina studentu pašnoteiktu mācīšanos. Tādēļ ir svarīgi apskatīt procesus mācīšanās grupā. Pašregulācija ir pašnoteiktās mācīšanās sastāvdaļa, tādēļ sadarbība grupā ir svarīgs pašnoteikšanās priekšnoteikums. Sadarbības iespāids uz mācīšanos dažādos kontekstos un mērķi ir dažādi. Atkarībā no izglītības konteksta sadarbības saturs var būt stingri reglamentēts vai studentu brīvi veidots. Arī sadarbības partneri dažādos kontekstos ir dažādi. Formālas izglītības kontekstā mācīšanās dalībnieku sastāvs ir reglamentēts, bet pašizglītības gadījumā paša studenta noteiktie mācīšanās mērķi nosaka arī sadarbības partnerus.

Turpinot iepriekšējā apakšnodaļā noskaidroto pašnoteiktas mācīšanās un izglītības konteksta sakarību izpēti, autors piedāvā skatījumu uz pašnoteiktu mācīšanos no studenta un docētāja perspektīvas (skat. 1.3.2. att.). Mainoties izglītības kontekstam virzienā no formālās izglītības uz pašizglītību, docētāja darbība/mācīšana ieņem arvien mazāku vietu izglītības procesā. Savukārt studenta darbība/mācīšanās iegūst arvien lielāku pašnoteikšanos. Pašnoteiktas

mācīšanās situācijā studenti ir gatavi apzināti mācīties un savā mācīšanās plānā iekļaut vairākus mācīšanās mērķus, tai skaitā arī formālās mācīšanās kontekstā. Savukārt formālās mācīšanās situācija pieļauj atsevišķu pašnoteiktas mācīšanās mērķu īstenošanu mācīšanās procesā – svarīgi, ka mācīšanās notiek apzinoties mērķi. Pašnoteiktas mācīšanās un izglītības konteksta sakarības no docētāja un studenta perspektīvas modelis parāda saistību starp rezultātu un procesu atkarībā no docētāja un studenta aktivitātes rezultāta sasniegšanā. Formālas izglītības situācijā docētāja aktivitāte, nosakot procesu, ir augstāka nekā studentam, bet tas neizslēdz studenta ieguldījumu rezultāta sasniegšanā, jo mācīšanās saglabā studenta personisko priekšnosacījumu noteicošo lomu. Tieši tāpat pašizglītības situācija pilnībā neizslēdz citu cilvēku iesaistīšanu pašnoteiktas mācīšanās procesā – pat ja nav tieša kontakta ar citiem cilvēkiem, tad vismaz mācīšanās procesa sākumā tiek izmantoti citu sagatavoti resursi. Pašnoteikti studenti bieži vien iekļauj savā mācīšanās plānā arī formālas mācīšanās situācijas. Balstoties uz M. Gibona (Gibbons, 2008) pašnoteiktas mācīšanās pakāpēm, modelis pamato sadarbības svarīgumu izglītības procesā. Visās pašnoteiktas mācīšanās pakāpēs ir vieta gan studenta, gan docētāja darbībai, bet mainās studenta un docētāja lomas. Bez sadarbības mācīšanās procesā pieredzes nav iespējama pilnīgas pašnoteikšanās apguve. Sadarbības iespējas atkarīgas no augstskolas studiju organizācijas modeļa – uz zināšanām, uz prasmēm un uz kompetenci orientētas studijas. Uz zināšanām orientētā modelī studentu pašnoteikšanās iespējas ir ierobežotas, bet tas var nodrošināt motīvus studentu personiskās pilnveides mērķu un uzdevumu izvirzīšanai. Uz prasmēm orientētā studiju modelī iespējams integrēt pašnoteiktas mācīšanās prasmju apguvi. Uz kompetences apguvi orientētā mācīšanās nav iespējama bez studentu pašnoteikšanās, jo kompetences jēdziens, atbilstoši Eiropas Kvalifikāciju Ietvarstruktūrai, ietver autonomu darbību. Šis studiju organizācijas modelis nodrošina situācijas ar mācīšanās izaicinājumu un vislielākās iespējas studentu pašnoteiktām mācīšanās darbībām. Sasniegt pašnoteiktu mācīšanos jau augstskolas pirmajā kursā ir sarežģīti. Nepieciešama uz sadarbību balstīta mācīšanās vide, kas ļautu pilnveidot patstāvīgas autonomas mācīšanās gatavību un prasmes.

Pamatojoties uz iepriekš apskatītajiem pašnoteiktas mācīšanās un izglītības konteksta sakarībām un docētāja un studenta darbības perspektīvām dažādos kontekstos, autors izveidojis pašnoteiktas mācīšanās un izglītības konteksta sakarību no docētāja un studenta sadarbības perspektīvas modeli. Modelī sadarbība ir galvenā struktūras komponente, kas pamato vajadzību pēc sadarbības pašnoteikšanās apgūvē. Sadarbīgā mācīšanās ir mācīšanās grupas attīstības pakāpe, tādēļ apzīmējums „sadarbīga grupa” ir attiecināms arī uz kooperatīvo mācīšanos. Šāda pieeja rada pašnoteikšanos atbalstošu vidi. Uzskatot, ka „sadarbīga grupa” ir mācīšanās grupas attīstības pakāpe, apzīmējums „sadarbīga grupa” ir attiecināms arī uz kooperatīvo mācīšanos. Šāda pieeja rada pašnoteikšanos atbalstošu vidi. Nodaļā pamatoti pašnoteiktas mācīšanās

kritēriji: pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis, kas nosakāms ar SDLRS testu (*Self-Directed Learning Readiness Scale*), savu individuālo stipro un vājo spēju pārzināšana, reālu mācīšanās mērķu izvirzīšana, savas darbības plānošana, savas darbības īstenošana un savas darbības novērtēšana. Pašnoteiktas mācīšanās izpētes kritēriji studentu darbībā konstatējami kā konkrētas prasmes. Savukārt katrai prasmei autors definējis konkrētus rādītājus, kas prasmi apliecina. Autora pētījumā studenti veica savu pašnoteiktas mācīšanās prasmju rādītāju pašnovērtējumu. Autors piedāvā savu uz sadarbību balstītu studentu pašnoteiktas mācīšanās veicināšanas pedagoģisko modeli (skat. 1.3.9. att.). Modelis balstās uz vadīšanas un brīvības principu izmantošanu kooperatīvās mācīšanās situācijā. Vadīšanas un brīvības principu izmantošana adaptēta pēc M. Veides pētījumiem (Veide, 1998). Modeļa īstenošanu autors pamato ar sociālās psiholoģijas mazo grupu teoriju kognitīvo orientāciju – T. Ņūkombas (Newcomb, 1953), L. Festingers (Festinger, 1957). Modeļa īstenošanā izmantoti īstermiņa un ilgtermiņa uzdevumi kooperatīvajām grupām – īstermiņa – nodarbības laikam, ilgtermiņa – nedēļai vai mēnesim. Kopumā kooperatīvās mācīšanās process īstenots semestra garumā. Kooperatīvās mācīšanās pedagoģiskā modeļa īstenošanā autors izmantoja kooperatīvās mācīšanās metodiskos paņēmienus: Grupas pētījums (*Group Investigation*) (Sharan & Sharan, 1976, 1992; Zingaro, 2008); Teksts–Eksperts-Grupa-Atbilde (TEGA) (*Jig saw*) (Aronson, 1978); Liksim prātus kopā (*Numbered Heads Together*) (Kagan, 1992); Domā-Izstāsti-Uzklausī-Seciniet (*Formulate-Share-Listen-Create*) (Lyman, 1981; Johnson et al., 1991); Daudzveidīgo spēju uzdevumi (*Complex Instruction*) (Cohen, 1994; Cohen et al., 1999); Komandu sacensības (*Teams-Games-Tournaments*) (DeVries & Edwards, 1974); Stūri (*Corners*) (Kagan et al., 1995; Grigule, Silova, 1998). Minētās struktūras, balstoties uz kooperatīvās mācīšanās pamatprincipiem, modificētas un apvienotas atkarībā no mācīšanās uzdevuma un studentu grupu mācīšanās vajadzībām, nodrošinot pašnoteikšanās iespējas. Modeļa īstenošana paredz vienlīdz aktīvu studentu darbību auditorijā un ārpus tās.

2. Studentu pašnoteikšanās attīstības kooperatīvās mācīšanās procesā augstskolā izpētes rezultāti un analīze

2.1. Empīriskā pētījuma bāze un metodoloģija: pētījuma izlase, veids, struktūra, metodes un norise

Pētījuma aktualitāti nosaka vērojamā atšķirība starp studentu pašnoteiktas mācīšanās gatavību un darbības prasībām augstskolā.

Atbilstoši promocijas darba mērķim un izvirzītajiem uzdevumiem – izstrādāt teorētiski pamatotu studentu pašnoteiktas mācīšanās veicināšanas pedagoģisko modeli, ieviest un pārbaudīt to praksē, izpētīt studentu pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa izmaiņas kooperatīvās mācīšanās procesā, tika veikts eksperimentāls paralēli veiktu jaukto metožu pētījums. Atbilstoši darba uzdevumiem izvirzīti pētījuma uzdevumi:

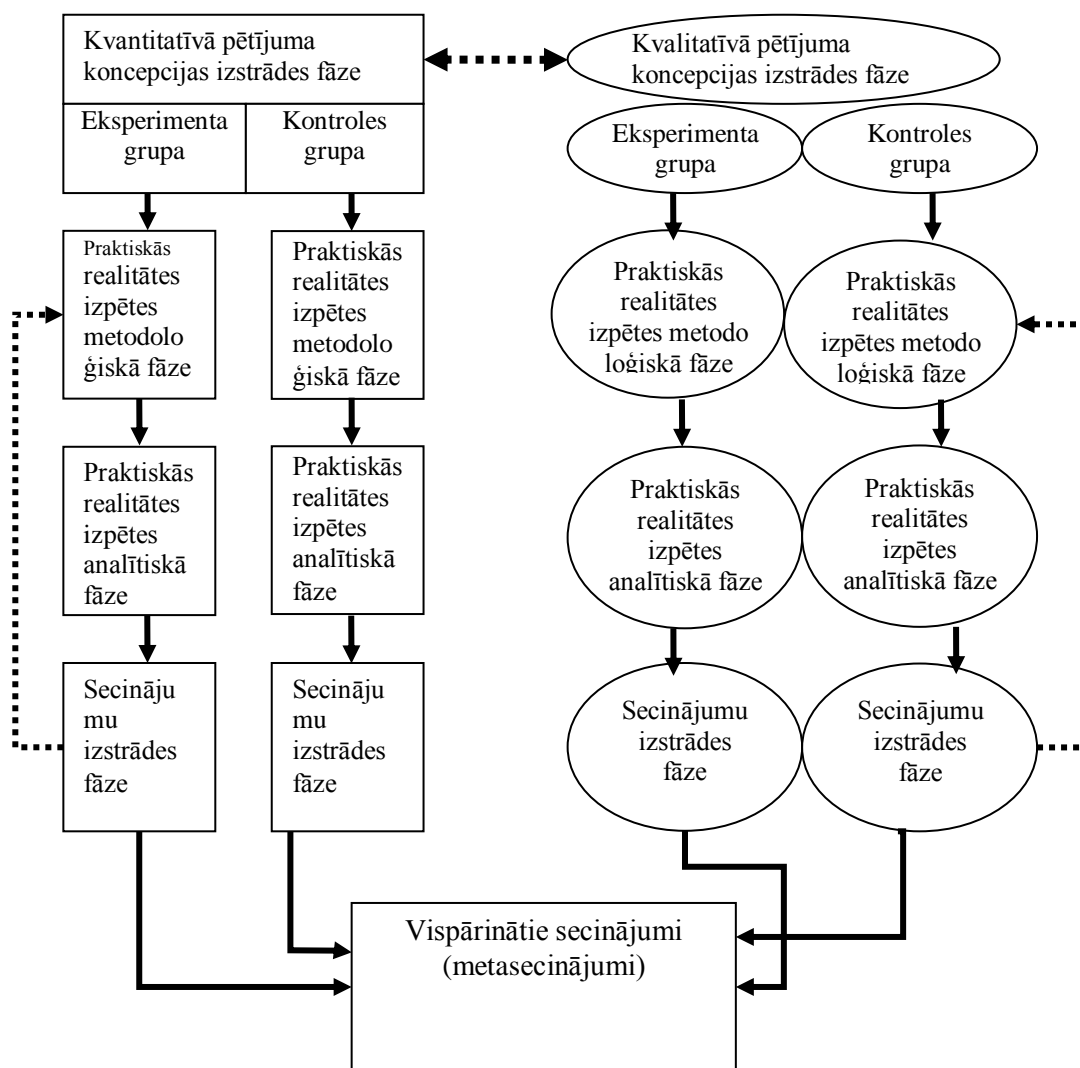
- 1) novērtēt studentu pašnoteiktas mācīšanās rādītāju – pašnoteiktas mācīšanās gatavības un pašnovērtējuma līmeni eksperimenta sākumā un beigās;
- 2) ieviest studiju procesa mērķim atbilstoši izstrādātu, teorētiski pamatotu studentu pašnoteiktas mācīšanās veicināšanas pedagoģisko modeli;
- 3) pārbaudīt izstrādātā modeļa ietekmi uz studentu pašnoteiktas mācīšanās attīstību, pamatojoties uz izstrādātajiem kritērijiem;
- 4) apstrādāt un izanalizēt eksperimentā iegūtos datus un pārbaudīt kooperatīvās mācīšanās un studentu pašnoteiktas mācīšanās kvalitatīvo izmaiņu mījiskarības.

Izpētes priekšmeta teorētiskā analīze ļāva konkretizēt pētījuma vadošo ideju, kas formulēta kā **hipotēze**. Studentu pašnoteikšanās kooperatīvās mācīšanās procesā veidojas sekmīgāk ja:

- studenti mērķtiecīgi pilnveido pašnoteiktas mācīšanās prasmes;
- docētājs mērķtiecīgi veido situācijas un sniedz atbalstu studentu pašnoteiktās mācīšanās attīstībai studiju procesā;
- studijas organizētas kā studentu pašnoteiktas kooperatīvās mācīšanās ilgtermiņa process.

Eksperimenta neatkarīgais mainīgais ir docētāja didaktiskais nodrošinājums studenta pašnoteiktas mācīšanās pilnveidei, atkarīgie mainīgie – pašnoteiktas mācīšanās rādītāji.

Pētījuma dizains shematiski attēlots 2.1.1. attēlā.



2.1.1.attēls. Pašnoteiktas mācīšanās attīstības izpētes eksperimentālā paralēli veiktu jaukto metožu pētījuma konceptuālā shēma (pēc Teddlie & Tashakkori, 2006)

Pētījuma rezultāti un izveidoto kooperatīvo mācību izmantošanas modeli var izmantot augstskolu studiju procesa pilnveidei un studentu ilgtspējīgas mācīšanās veicināšanai. Pētījuma rezultāti ir salīdzināmi ar Eiropā un pasaulē veiktiem pētījumiem par studentu pašnoteiktu mācīšanos augstskolas studiju procesā.

Pētījuma struktūra veidota, lai iegūtu kvantitatīvus un kvalitatīvus datus – pašnoteiktas mācīšanās gatavības testa, pašnoteiktas mācīšanās pašnovērtējuma anketas un strukturētas intervijas datus no mazu grupu (6-16) studentiem – eksperimenta un kontroles grupās. Dati iegūti 2004./2005.-2010./2011. studiju gados (Strods, 2003, 2006, 2007, 2010, 2011). Pētījums uzsākts 2004./2005. studiju gadā, izveidojot pašnoteikšanās veicināšanās kooperatīvās mācīšanās procesā modeli studiju procesam pedagoģiskajā augstskolā. Modelis aprobēts dabiska eksperimenta veidā – paša autora vadītajos studijuursos Rēzeknes Augstskolas Izglītības un dizaina fakultātes skolotāju sagatavošanas programmās. Modeļa aprobācijā iesaistītie un kontroles

grupas studenti aizpildīja pašnoteiktas mācīšanās pašnovērtējuma anketas, testu un sniedza rakstveida strukturētu interviju semestra sākumā un beigās. Pašnoteiktas mācīšanās gatavības testa (*Self Directed Learning Readiness Scale*) dati iegūti no modeļa aprobācijā iesaistītajiem studentiem un no līdzīga vecuma kontroles grupu studentiem. Anketa veidota balstoties uz teorētiskās literatūras par pašnoteiktu mācīšanos izpēti un izstrādātiem rādītājiem (Kincāns, 2007). Anketā studenti atbildēja uz jautājumiem par studiju prioritātēm, mērķu izvirzīšanu, laika plānošanu, mācīšanās prasmēm, sadarbību ar studiju biedriem, apmierinātību ar personiskās un akadēmiskās izaugsmes izvērtējumu studiju procesā. Visi studenti semestra sākumā un beigās sniedza atbildes uz diviem strukturētas intervijas atvērtiem jautājumiem. Studentu aptauja un SDLRS tests veikti semestra sākumā un beigās. 11 eksperimenta grupas studenti pēc piedalīšanās modeļa aprobācijā sniedza atbildes uz strukturētas intervijas jautājumiem.

Kopā pētījumā piedalījās 170 pirmā, otrā un trešā studiju gada studenti. No tiem 146 sievietes un 24 vīrieši. 149 respondenti veica SDLRS testu, 170 aizpildīja pašnovērtējuma anketu un sniedza rakstveida atbildes uz strukturētas intervijas jautājumiem, 11 respondenti tika intervēti. Visi respondenti tika iepazīstināti ar pētījuma mērķi.

Pētījuma metodes

Pētījuma metodes izvēlētas atbilstoši autora izstrādātajiem pašnoteiktas mācīšanās izpētes kritērijiem, tiem atbilstošām prasmēm un to rādītājiem studiju procesā (skat. 1.3.7. tab.). Katra rādītāja noteikšanai izvēlēta atbilstoša pētījuma metode – tests, anketas jautājums vai strukturēta intervija (skat. 2.1.1. tab.).

2.1.1.tabula. Pašnoteiktas mācīšanās izpētes kritēriji, tiem atbilstošās pašnoteiktās mācīšanās prasmes un to rādītāji un rādītājiem atbilstošie testa, anketas vai strukturētas intervijas jautājumi

<i>Pašnoteiktas mācīšanās kritēriji</i>	<i>Pašnoteiktas mācīšanās kritērijiem atbilstošās pašnoteiktas mācīšanās prasmes</i>	<i>Pašnoteiktas mācīšanās prasmju rādītāji</i>	<i>Kritēriju rādītājiem atbilstošie testa, anketas vai strukturētas intervijas jautājumi</i>
Pašnoteiktas mācīšanās gatavība	Stāvoklis, kas veidojas no attieksmēm, prasmēm, zināšanām un izpratnes par sevi	Pašnoteiktas mācīšanās gatavības testa SDLRS (<i>Self-directed Learning Readiness Scale</i>) rezultāti	Pašnoteiktas mācīšanās gatavības testa jautājumi. Skat. 1. pielikumu.
			Mācīšanās pašnovērtējuma anketas jautājumi:
Savu individuālo stipro un vājo spēju pārzināšana	Prasme veikt paškontroli	Pazīst savas stiprās un vājās puses Apmierinātība ar akadēmisko un personiskās izaugsmes sasniegumu izvērtējumu studiju procesā Nodarbojas ar savu zināšanu pašpārbaudi	Es uzskatu, ka pazīstu savas stiprās un vājās puses Esmu apmierināts kā un cik bieži tieku iepazīstināts ar maniem akadēmiskajiem sasniegumiem Esmu apmierināts kā un cik bieži tiek atspoguļota mana personiskā izaugsme Nodarbojos ar savu zināšanu pašpārbaudi Lielākā daļa man pazīstamo studentu ir apguvuši labas pašmācības prasmes

2.1.1.tabulas turpinājums

Reālu mācīšanās mērķu izvirzīšana	Prasme izvirzīt prioritātes studiju procesā Prasme izvirzīt konkrētus mērķus studiju procesā un pašizglītībai Prasme saskatīt mācīšanās saikni ar praktisko dzīvi	Izvirza prioritātes studijām Izvirza konkrētus mērķus studijām Nodarbojas ar sava rakstura veidošanu Izprot studiju kursu programmu saistību ar saviem akadēmiskajiem sasniegumiem Izprot studiju kursu programmu saistību ar savas personības attīstību un rakstura veidošanu	Studējot es izvirzu prioritātes... Studējot sev izvirzu konkrētus mērķus... Rakstura veidošana ir mana privāta izvēle, tas nav saistāms ar studiju procesu Studiju kursu programmas ir orientētas uz maniem akadēmiskajiem sasniegumiem Lielākā daļa man pazīstamo studentu rūpējas par saviem akadēmiskajiem sasniegumiem Studiju kursu programmas ir orientētas uz manu personības attīstību un rakstura veidošanu <i>Strukturētas intervijas jautājums:</i> Studiju laikā vēlos apgūt un attīstīt prasmes ...
Savas darbības plānošana	Prasme sastādīt savu mācību materiāla apguves plānu un grafiku	Veido laika plānošanas sistēmu studijām Plāno nodarbību laikā un patstāvīgā mācību darbībā apgūstamo	Man ir laika plānošanas sistēma studijām Sistemātiski gatavojos lekcijām, semināriem, nodarbībām Nodarbībām gatavojos nesistemātiski atstājot galveno patstāvīgai mācību darbībai Nodarbībām gatavojos nesistemātiski, galveno cenšos apgūt nodarbību laikā
Savas darbības īstenošana	Prasme racionāli strādāt ar grāmatām Prasme sameklēt nepieciešamo izziņas literatūru Prasme veidot tabulas un shēmas par mācību materiālu Prasme sagatavot ziņojumus un referātus Prasme patstāvīgi sameklēt izziņas avotus tīmeklī Prasme emocionālo pārdzīvojumu pārvērst mācīšanās darbībā Prasme izvēlēties problēmsituācijas risināšanas stratēģiju un nepieciešamos resursus Prasme sadarboties ar citiem studentiem studiju procesā	Prot racionāli strādāt ar grāmatām Prot izmantot efektīvas pierakstu metodes Prot sameklēt nepieciešamo izziņas literatūru Prot sastādīt shēmas, tabulas un citus pārskata materiālus Prot sagatavot ziņojumus un referātus Prot patstāvīgi sameklēt izziņas avotus caur Internet Apspiež ar citiem studentiem ārpus nodarbību laikā ko iemācījies nodarbībās Rosina viens otru apmeklēt nodarbības Veido neformālas grupas kopīgām studijām Izmanto konkurenci starp studentiem akadēmisko sasniegumu ziņā kā pozitīvu emocionālu pastiprinājumu studijām	Protu racionāli strādāt ar grāmatām Protu izmantot efektīvas pierakstu metodes Protu sameklēt nepieciešamo izziņas literatūru Protu sastādīt shēmas, tabulas un citus pārskata materiālus Protu sagatavot ziņojumus un referātus Protu patstāvīgi sameklēt izziņas avotus caur Internet Es apspriežu ar citiem studentiem ārpus nodarbību laikā ko esmu iemācījies nodarbībās Es un citi studenti rosinām viens otru apmeklēt nodarbības Es un citi studenti veidojam neformālas grupas kopīgām studijām Es jūtu konkurenci starp studentiem akadēmisko sasniegumu ziņā
Savas darbības novērtēšana	Prasme izvirzīt personīgajā pieredzē balstītus mācīšanās apguves kritērijus Prasme noteikt sekmīgām studijām nepieciešamos faktoros	Apmierinātība ar akadēmisko un personiskās izaugsmes sasniegumu izvērtējumu studiju procesā Nodarbojos ar savu zināšanu pašpārbaudi Prot noteikt sekmīgām studijām nepieciešamos faktoros	Esmu apmierināts kā un cik bieži tieku iepazīstināts ar maniem akadēmiskajiem sasniegumiem Esmu apmierināts kā un cik bieži tiek atspoguļota mana personiskā izaugsme <i>Strukturētas intervijas jautājums:</i> Studiju laikā vēlos apgūt un attīstīt prasmes ... <i>Strukturētas intervijas jautājums:</i> Manas studijas atvieglotu un padarītu sekmīgākas...

Pašnoteiktas mācīšanās gatavības tests (SDLRS) nosaka attieksmju, prasmju un personisko īpašību kompleksu, kas raksturo indivīda gatavību noteikt savu mācīšanos. Tests ietver 58 jautājumus. Respondentiem jāizvēlas apgalvojums, kurš atbilst attieksmēm, uzskatiem, prasmēm vai darbībām (Guglielmino, 2009). Pēc L. M. Guglielmino (Guglielmino, 2006) pētījumiem, vidējais testa rezultāts pieaugušajiem ir 214 punkti un standartnovirze 25,59. Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņi pēc testa rezultātiem ir šādi:

- Augsts 227-290;
- Vidējs 202-226;
- Zemāks par vidējo 58-201 (Guglielmino, 2009).

Pašnoteiktas mācīšanās gatavības tests – *Self-Directed Learning Readiness Scale* (skat. 1. pielikumu) ir tulkots latviešu valodā un aprobēts, ievērojot autores ASV Floridas Universitātes prof. L. M. Guglielmino prasības (skat. 2. pielikumu):

1. posms. Testu neatkarīgi viens no otra tulkoja divi tulkotāji un pēc tam diskusijā vienojās par kopēju tulkojuma versiju.
2. posms. Tulkotā testa versija tika aprobēta 29 respondentiem un pēc tam ar tiem apspriesti testa jautājumi.
3. posms. Trešais tulkotājs neatkarīgi tulkoja testu un pēc tam, diskusijā ar abiem iepriekšējiem tulkotājiem, vienojās par otro testa tulkojuma versiju.
4. posms. Testa otrā tulkotā versija aprobēta 60 respondentiem semestra sākumā un 46 no tiem otro reizi semestra beigās.
5. posms. Testa otro tulkoto versiju atpakaļ uz angļu valodu, neatkarīgi viens no otra, tulkoja divi tulkotāji. Tulkojumus izskatīja prof. L. Guglielmino, atzina testa tulkojumu un pieņēma rezultātus apstrādei. Kopumā 89 respondenti tika iesaistīti aprobācijā.

Testa rezultāti apstrādāti Floridas universitātē ASV. Tālāko rezultātu analīzi veicis autors.

Pašnoteiktās mācīšanās pašnovērtējuma anketa ietver jautājumus ar Likerta tipa 10 punktu skalu, vairāku atbilžu izvēļu un vienas atbildes iespējām (skat. 3. pielikumu). Jautājumos ar Likerta tipa punktu skalu ir ietvertas 10 pakāpes, jo vērtēšanas skala ar 10 punktiem studentiem ir labi pazīstama un tiek izmantota vērtēšanā studiju procesā.

Anketas mērķis – atklāt studentu pašnovērtējuma un pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa sakarības. Jautājumi atbilst teorētiski izstrādātajiem pašnoteiktas mācīšanās kritēriju rādītājiem 2.1.1. tabulā.

Jautājumi ar 10 punktu Likerta skalu, kur „0” ir Nē un „10” ir Jā:

1. Es uzskatu, ka pazīstu savas stiprās un vājās puses;
2. Protu racionāli strādāt ar grāmatām;
3. Protu izmantot efektīvas pierakstu metodes;

4. Protu sameklēt nepieciešamo izziņas literatūru;
5. Protu sastādīt shēmas, tabulas un citus pārskata materiālus;
6. Protu sagatavot ziņojumus un referātus;
7. Protu patstāvīgi sameklēt izziņas avotus caur INTERNET;
8. Esmu apmierināts, kā un cik bieži tieku iepazīstināts ar maniem akadēmiskajiem sasniegumiem;
9. Esmu apmierināts, kā un cik bieži tiek atspoguļota mana personiskā izaugsme;
10. Es apspriežu ar citiem studentiem ārpus nodarbību laikā, ko esmu iemācījies nodarbībās;
11. Es un citi studenti rosinām viens otru apmeklēt nodarbības;
12. Es un citi studenti veidojam neformālas grupas kopīgām studijām;
13. Es jūtu konkurenci starp studentiem akadēmisko sasniegumu ziņā.

Vairāku atbilžu izvēļu jautājumi:

14. Studējot sev izvirzu konkrētus mērķus (atzīmējiet visus Jums atbilstošos variantus):
 - a) visam studiju periodam;
 - b) katram studiju gadam;
 - c) katram studiju semestrim;
 - d) katram studiju kursam.
15. Man ir laika plānošanas sistēma studijām (atzīmējiet visus Jums atbilstošos variantus):
 - a) katram mēnesim;
 - b) katrai nedēļai;
 - c) katrai dienai.

Vienas atbildes jautājumi, atbildami izvēloties vienu no variantiem – Jā vai Nē:

16. Studējot es izvirzu prioritātes:
 - a) apgūt iespējami vairāk zināšanu;
 - b) apgūt tās zināšanas, kuras uzskatu par sev nepieciešamām;
 - c) izzināt sevi, pilnveidot iespējami dažādās jomās;
 - d) ar iespējami mazāku piepūli pabeigt studijas;
 - e) interesanti pavadīt laiku, iegūt draugus.
17. Sistemātiski gatavojos lekcijām, semināriem nodarbībām: a) JĀ, b) NĒ;
18. Nodarbībām gatavojos nesistemātiski, atstājot galveno patstāvīgai mācību darbībai:
 - a) JĀ, b) NĒ;
19. Nodarbībām gatavojos nesistemātiski, galveno cenšos apgūt nodarbību laikā: a) JĀ, b) NĒ;
20. Nodarbojos ar savu zināšanu pašpārbaudi: a) JĀ, b) NĒ;
21. Studiju kursu programmas ir orientētas uz maniem akadēmiskajiem sasniegumiem: a) JĀ, b) NĒ;

22. Studiju kursu programmas ir orientētas uz manu personības attīstību un rakstura veidošanu
a) JĀ, b) NĒ;
23. Rakstura veidošana ir mana privāta izvēle, tas nav saistāms ar studiju procesu: a) JĀ, b) NĒ;
24. Lielākā daļa man pazīstamo studentu rūpējas par saviem akadēmiskajiem sasniegumiem:
a) JĀ, b) NĒ;
25. Lielākā daļa man pazīstamo studentu ir apguvuši labas pašmācības prasmes: a) JĀ, b) NĒ.

Jautājumu saskaņotība tika pārbaudīta izmantojot Kronbaha Alfa testu. Ja tā vērtība ir robežās 0,7-0,9 un virs 0,9, tad piemērotība tiek uzskatīta par vidēju, augstu un ļoti augstu. Datu pārbaude parādīja, ka koeficients (α) ir 0,698, kas piemērotības ziņā atbilst vidējam līmenim. Pārbaudē no analīzes tika izslēgti jautājumi, kas sniedz ziņas par respondentu: dzimšanas datums, dzimums un atbilžu sniegšanas datums. Pašnovērtējuma respondentu skaits semestra sākumā un beigās kontroles un eksperimentālajā grupās uzrādīts 2.1.2. tabulā.

2.1.2.tabula. **Pašnovērtējuma respondentu skaits semestra sākumā un beigās kontroles un eksperimenta grupās**

	Eksperimenta grupa	Kontroles grupa	Kopā
Sākumā	85	85	170
Beigās	78	76	154

Strukturēta intervija izmantota, lai iegūtu ieskatu par respondentu viedokli par sev nepieciešamām prasmēm un sekmīgu studiju priekšnoteikumiem un noskaidrotu kooperatīvās mācīšanās faktora ietekmi uz studentu pašnoteiktas mācīšanās pilnveidi. Tā kā strukturētas intervijas jautājumu atbildes iepriekš nav paredzamas, tad tās iespējams attiecināt uz visiem pašnoteiktas mācīšanās izpētes kritēriju rādītājiem. Intervijā respondenti rakstveidā atbildēja uz diviem atvērtiem jautājumiem:

- Studiju laikā vēlos apgūt un attīstīt prasmes (minēt 5 galvenās);
- Manas studijas atvieglotu un padarītu sekmīgākas (miniet 3- 5 galvenās lietas).

Mutvārdu intervijā respondenti atbildēja uz jautājumiem, kas demonstrē izpratni par pašnoteiktu mācīšanos un savu gatavību mācīties, kā arī par pedagoģiskā modeļa atbalstu pašnoteiktas mācīšanās apguvei. Intervijas jautājumi:

- Raksturojiet cilvēku, kurš ir gatavs patstāvīgi mācīties, jeb ir gatavs pašizglītbai.
- Raksturojiet savu gatavību pašizglītbai. Cik lielā mērā atbilstat cilvēka raksturojumam, kurš ir gatavs pašizglītbai?
- Kas palīdz sasniegt gatavību pašizglītbai?
- Kas kavē sasniegt gatavību pašizglītbai?
- Kā vērtējat apgūto studiju kursu, vai tas palīdzēja sasniegt gatavību pašizglītbai? Vai tas atšķiras no citiem apgūtajiem kursiem? Ja atšķiras, tad ar ko?

Datu ieguves un analīzes process.

Pētījuma dati iegūti laika posmā no 2004./2005. līdz 2010./2011. studiju gadam. Gan eksperimenta, gan kontroles grupas respondentu dati iegūti semestra sākumā un beigās. Tests, aptauja un strukturētas intervijas veikti 3-4 nedēļas pēc semestra sākuma, lai atbildes uz jautājumiem saistītos ar aktuālu studiju procesu. Semestra beigās dati ievākti sesijas laikā. Eksperimenta grupas studenti sniedza ziņas pēc studiju kursa, kurā aprobēts modelis, pārbaudījuma nokārtošanas. Testa, anketas un strukturētas intervijas jautājumi tika atbildēti rakstveidā. Mutvārdu strukturēta intervija tika veikta semestra beigās vienā eksperimenta grupā, izmantojot audio ierakstu un nodrošinot netraucētu sarunu. Katra intervija ilga aptuveni 5-10 minūtes. Kvantitatīvo datu apstrāde un analīze veikta, izmantojot SPSS 15 programmu. Statistiskai analīzei izmantota aprakstošā statistika, Kronbaha Alfa Tests – anketas jautājumu saskaņotības noteikšanai, Kolmogorova-Smirnova tests – datu normālsadalījuma pārbaudei, Hī-kvadrāta tests – datu statistiskās neatkarības noteikšanai, T tests – savstarpēji atkarīgu izlašu vidējo salīdzināšanai, Pīrsona korelācijas tests un Manna Vitnija tests – divu neatkarīgu izlašu datu salīdzināšanai, Vilksoksona tests – divu atkarīgu izlašu datu salīdzināšanai, vienfaktora dispersijas analīze (*One-way ANOVA*) (Arhipova, Bāliņa, 2003; Geske, Grīnfelds, 2006). Kvalitatīvie dati apstrādāti ar AQUAD 6 programmu (Huber, 2008).

Pētījuma hronoloģiskais plāns parādīts 2.1.3. tabulā.

2.1.3. tabula. **Hronoloģiskais pētījuma plāns**

Darbība	2003.- 2004.g.	2005.g.	2006.g.	2007.g.	2008.g.	2009.g.	2010.g.	2011.g.
1.Problēmas noteikšana un izpēte	→							
2. Pētījuma koncepcijas izstrāde	→							
3.Studentu pašnoteikšanās veicināšanās kooperatīvās mācīšanās procesā pedagoģiskā modeļa izveide	→							
4.SDLRS testa tulkošana un aprobācija	→	→						
5. Modeļa aprobācija dabiska eksperimenta veidā	→							
6.Pētījuma kvantitatīvo datu ieguve: SDLRS tests, anketa	→					→		
7.Pētījuma kvalitatīvo datu ieguve: strukturēta intervija	→					→		
8.Pētījuma datu analīze	→		→	→			→	→
9.Pētījuma secinājumu izstrāde					→			
10. Pētījuma rezultātu publicēšana	→		→					→

2.2. Kvantitatīvo pētījuma datu ieguves un analīzes process

2.2.1. Studentu pašnoteiktās mācīšanās gatavības līmeņa noteikšanas ar SDLRS testu rezultāti un analīze

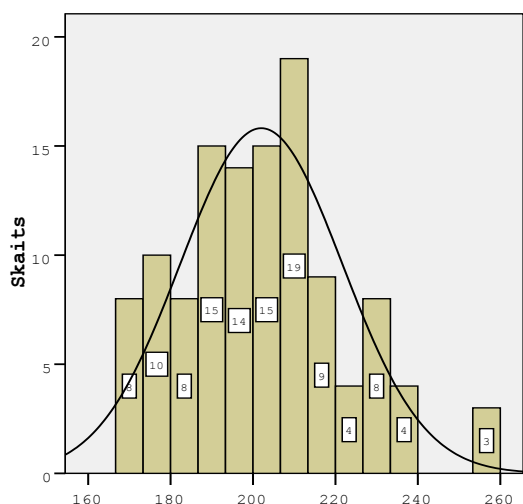
Pašnoteiktas mācīšanās izpētes kritērija „Pašnoteiktas mācīšanās gatavība” rezultāti un analīze

Pašnoteiktas mācīšanās gatavības testu aizpildīja 149 respondenti, no tiem analīzei izmantoti 117 respondentu testu rezultāti – tie, kas atbildēja gan semestra sākumā, gan beigās. Lai noskaidrotu, kā mainās visu respondentu pašnoteiktas mācīšanās gatavība semestra sākumā un beigās, veikta Pašnoteiktas mācīšanās gatavības testa rezultātu salīdzināšana. Eksperimenta un kontroles grupas respondentu testa rezultāti attēloti 2.2.1. tabulā.

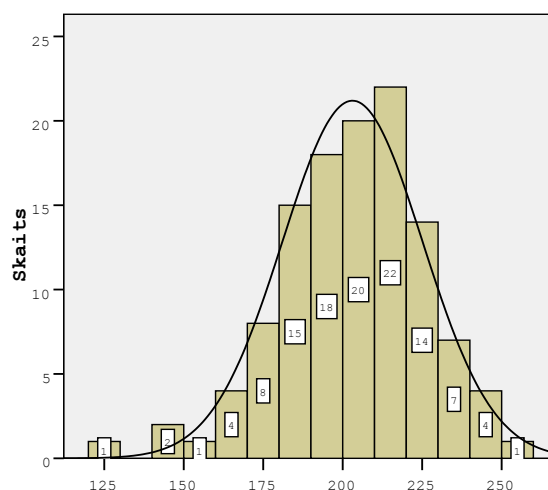
2.2.1. tabula. **Visu respondentu pašnoteiktas mācīšanās gatavības testa vidējie rezultāti un standartnovirze semestra sākumā un beigās**

<i>Pašnoteiktas mācīšanās gatavības testa rezultāti semestra sākumā</i>	<i>Pašnoteiktas mācīšanās gatavības testa rezultāti semestra beigās</i>
Respondenti kopā - 117	Respondenti kopā - 117
vidējais testa rezultāts 202,01	vidējais testa rezultāts 203,08
standartnovirze 19, 676.	standartnovirze 22,021

Visu respondentu pašnoteiktas mācīšanās gatavības testa rezultātu vidējais rādītājs semestra beigās ir palielinājies par 1,07 punktiem. Vidējais testa rezultāts pieaugušajiem ir 214 punkti un standartnovirze 25,59 (Guglielmino, 2006). Autora veiktajā pētījumā respondentiem-studentiem šis rādītājs ir zemāks. Respondentu vidējais vecums bija 23 gadi, bet studenti vecumā no 20-21 gadiem sastādīja 61% no visiem respondentiem. Jauniešu vecumposmam atbilst vecums 13–25 gadi, tātad respondentu vairākums atbilst jauniešu vecumposmam. Lai gan pieaugušo pētījumos pašnoteiktas mācīšanās gatavības un vecuma korelācija nav konstatēta, autors pārbaudīja, vai šī atšķirība ir saistīta ar respondentu vecumu. Pārbaudot vecuma un pašnoteiktas mācīšanās gatavības sakarības ar Pīrsona testu eksperimenta un kontroles grupās semestra sākumā un beigās, iegūti šādi rezultāti: eksperimenta grupā sākumā $p = 0,015$, beigās $p = -0,015$, kontroles grupā – sākumā $p = 0,379$, beigās $p = 0,040$. Pārbaude neapstiprināja vecuma un pašnoteiktas mācīšanās gatavības korelāciju. Tā kā Latvijā nav veikti pētījumi par sabiedrības kultūras tipu pēc G. Hofstēdes (Hofstede, 1980), tad iespējams, ka Latvijas sabiedrības kopējais individuālisma līmenis ietekmē arī pašnoteikšanās gatavību.



2.2.1. attēls. Visu respondentu pašnoteiktas mācīšanās gatavības testa rezultāti semestra sākumā



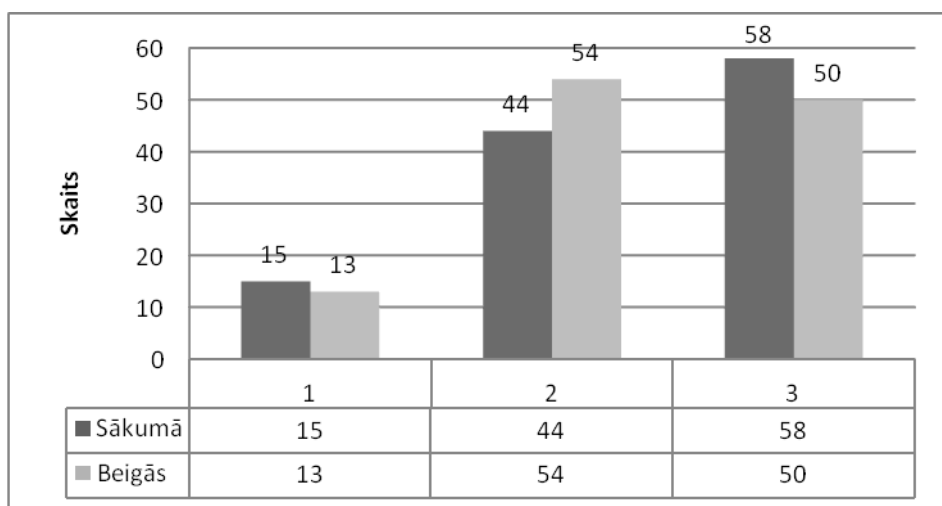
2.2.2.attēls. Visu respondentu pašnoteiktas mācīšanās gatavības testa rezultāti semestra beigās

Testa rezultāti atbilst normālajam sadalījumam – Kolmogorova-Smirnova testa asimptotiskā vērtība semestra sākumā $p = 0,76 > 0,05$, semestra beigās $p = 0,54 > 0,05$. Tam par iemeslu ir respondentu atšķirīgā iepriekšējā pieredze, kas iegūta mācoties dažādās skolās un dzīves vietās un atšķirīgā pieredze, kas iegūta studējot augstskolā semestra laikā. Visu respondentu pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņi semestra sākumā un beigās uzrādīti 2.2.2. tabulā un 2.2.3. attēlā.

2.2.2. tabula. Visu respondentu pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņi semestra sākumā un beigās

Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņi pēc testa rezultātiem semestra sākumā	Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņi pēc testa rezultātiem semestra beigās
Respondenti kopā - 117	Respondenti kopā - 117
Augsts 15 respondentiem	Augsts 13 respondentiem
Vidējs 44 respondentiem	Vidējs 54 respondentiem
Zemāks 58 respondentiem	Zemāks 50 respondentiem

Rezultāti uzrāda, ka studentu skaits ar vidēju pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeni semestra beigās ir pieaudzis no 44 uz 54. Studentu ar augstu un ar zemāku par vidēju pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeni skaits ir samazinājies attiecīgi no 15 uz 13 un no 58 uz 50.



2.2.3. attēls. Respondentu pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņi semestra sākumā un beigās

Studiju semestra gaitā studentu pašnoteiktas mācīšanās gatavība kopumā ir nedaudz pieaugusi. Turpmāk tiks pārbaudīts, vai atšķirība ir statistiski nozīmīga. Respondentu testa vidējie rezultāti pārbaudīti ar T testu divu savstarpēji atkarīgu izlašu vidējo salīdzināšanai. T testa p vērtība 0,568 pieder vidējo starpības 95% ticamības intervālam. Tas norāda, ka testa vidējie rādītāji semestra sākumā un beigās būtiski neatšķiras (skat 2.2.3. tab.).

2.2.3. tabula. Respondentu testa semestra sākumā un beigās vidējo rezultātu pārbaude ar T testu divu savstarpēji atkarīgu izlašu vidējo salīdzināšanai

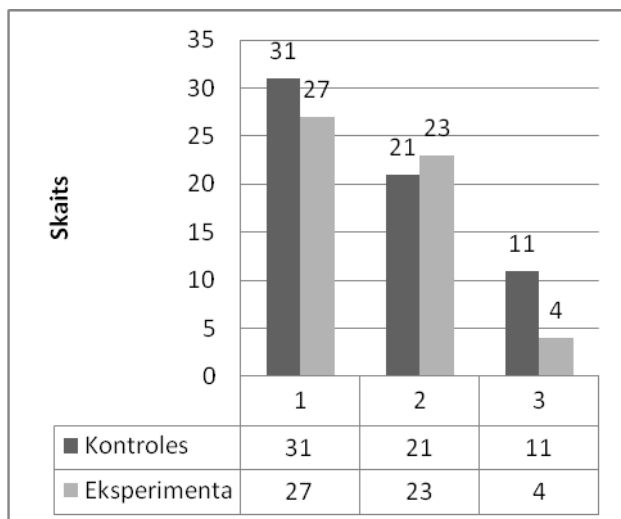
	Vidējais	Pāru skaits	Std. novirze	Vidējo starpības standartklūda
Testa rezultāts sākumā-beigās	202,01	117	19,676	1,819
	203,08	117	22,021	2,036

	Pāru skaits	Korelācijas koeficients	Korelācijas koeficienta būtiskuma līmenis.
Testa rezultāts sākumā-beigās	117	0,537	0,000

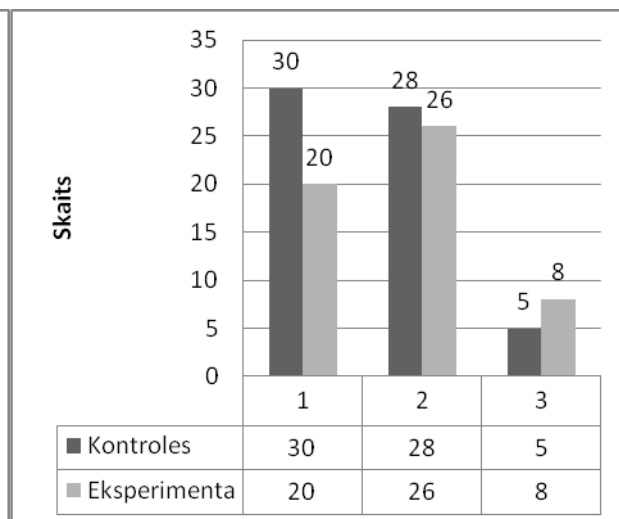
Testa rezultāts sākumā-beigās	Vidējo starpība				t	df	p-vērtība	
	Vidējo starpība	Standart novirze	Starpības standartklūda	95% ticamības intervāls				
				Apakšējais				Augējais
	-1,068	20,160	1,864	-4,760	2,623	-,573	116	0,568

Salīdzinot pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņi eksperimenta un kontroles grupā semestra sākumā, redzams, ka kontroles grupā studentu ar augstu pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņi ir vairāk nekā eksperimenta grupā, ar vidēju ir vairāk eksperimenta, bet ar zemu pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņi ir vairāk kontroles grupā.

Salīdzinot pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeni eksperimenta un kontroles grupā semestra beigās, redzams, ka kontroles grupā studentu ar augstu pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeni ir mazāk nekā eksperimenta grupā, bet ar vidēju un zemu pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeni ir vairāk kontroles grupā (skat. 2.2.4. un 2.2.5. att.). Eksperimenta grupā studentu ar augstu pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeni skaits no 4 pieaudzis līdz 8, bet kontroles grupā samazinājies no 11 līdz 5. Abās grupās studentu ar zemu pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeni skaits samazinājies, bet ar vidēju gatavības līmeni palielinājies (skat. 2.2.4. tab.).



2.2.4. attēls. Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis eksperimenta un kontroles grupās semestra sākumā. 1-zemāks par vidējo, 2-vidējs, 3-augstāks par vidējo



2.2.5. attēls. Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis eksperimenta un kontroles grupās semestra beigās. 1-zemāks par vidējo, 2-vidējs, 3-augstāks par vidējo

2.2.4. tabula. Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis eksperimenta un kontroles grupās semestra sākumā

Grupa	Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis			Respondenti kopā
	Augsts 227-290	Vidējs 202-226	Zemāks par vidējo 58-201	
Eksperimenta: - sākumā	4	23	27	54
- beigās	8	26	20	54
Kontroles: - sākumā	11	21	31	63
- beigās	5	28	30	63
Kopā: - sākumā	15	44	58	117
- beigās	13	54	50	117

Lai noskaidrotu studentu pašnoteiktas mācīšanās gatavības testa rezultātu semestra sākumā un beigās atšķirību eksperimenta un kontroles grupās, salīdzinātas testa vidējās vērtības un standartnovirze (skat. 2.2.5. tab.). Rezultāti liecina, ka kontroles grupā testa vidējā vērtība

semestra sākumā (204,49) ir augstāka nekā eksperimenta grupā (199,11), bet semestra beigās šis rādītājs ir augstāks eksperimenta grupā (204,76). Kontroles grupā testa vidējā vērtība semestra beigās ir samazinājusies (201,63). Respondentu kopējā testa vidējā vērtība semestra beigās ir augstāka nekā sākumā. Šī izaugsme ir pateicoties eksperimenta grupas rādītājiem, jo kontroles grupas testa vidējā vērtība semestra beigās samazinājās par 2,86 punktiem (204,49 uz 201,63), kamēr eksperimenta grupas vidējais rādītājs pieauga par 5,65 punktiem (199,11 uz 204,76) .

2.2.5. tabula. **Studentu pašnoteiktas mācīšanās gatavības testa vidējās vērtības semestra sākumā un beigās eksperimenta un kontroles grupās**

Grupa	Rādītājs	Semestra sākums	Semestra beigās
Eksperimenta	skaits	54	54
	vidējais	199,11	204,76
	standartnovirze	18,839	23,210
kontroles	skaits	63	63
	vidējais	204,49	201,63
	standartnovirze	20,184	21,029
Kopā	skaits	117	117
	vidējais	202,01	203,08
	standartnovirze	19,676	22,021

Semestra sākuma un beigu testa vidējās vērtības pārbaudītas ar T testu divu savstarpēji atkarīgu izlašu vidējo salīdzināšanai. Kontroles grupā T testa p vērtība 0,301 pieder vidējo starpības 95% ticamības intervālam. Tādējādi var secināt, ka testa vidējie rādītāji semestra sākumā un beigās būtiski neatšķiras (skat. 2.2.6. tabulu).

2.2.6. tabula. **Respondentu testa semestra sākumā un beigās vidējo rezultātu pārbaude ar Ttestu divu savstarpēji atkarīgu izlašu vidējo salīdzināšanai kontroles grupā**

	Vidējais	Pāru skaits	Std. novirze	Vidējo starpības standartklūda
Testa rezultāts sākumā-beigās	204,49	63	20,184	2,543
	201,63	63	21,029	2,649

	Pāru skaits	Korelācijas koeficients	Korelācijas koeficienta būtiskuma līmenis.
Testa rezultāts sākumā-beigās	63	0,444	0,000

Testa rezultāts sākumā-beigās	Vidējo starpība					t	df	p-vērtība
	Vidējo starpība	Standart novirze	Starpības standartklūda	95% ticamības intervāls				
				Apakšējais	Augējais			
	2,857	21,743	2,739	-2,619	8,333	1,043	62	0,301

Eksperimenta grupā T testa p vērtība 0,019 nepieder vidējo starpības 95% ticamības intervālam, tadēļ var secināt, ka testa vidējie rādītāji semestra sākumā un beigās būtiski atšķiras (skat. 2.2.7. tab.).

2.2.7. tabula. **Respondentu testa semestra sākumā un beigās vidējo rezultātu pārbaude ar T testu divu savstarpēji atkarīgu izlašu vidējo salīdzināšanai eksperimenta grupā**

	Vidējais	Pāru skaits	Std. novirze	Vidējo starpības standartklūda
Testa rezultāts sākumā-beigās	199,11 204,76	54 54	18,839 23,210	2,564 3,159

	Pāru skaits	Korelācijas koeficients	Korelācijas koeficienta būtiskuma līmenis.
Testa rezultāts sākumā-beigās	54	0,682	0,000

Testa rezultāts sākumā-beigās	Vidējo starpība					t	df	p-vērtība
	Vidējo starpība	Standart novirze	Starpības standartklūda	95% ticamības intervāls				
				Apakšējais	Augējais			
	-5,648	17,228	2,344	-10,350	-,946	-2,409	53	0,019

Pašnoteiktas mācīšanās gatavības testa rezultātu semestra sākumā un beigās salīdzināšana ar Vilksona T-kritēriju.

Izvērtējot visu respondentu testa rezultātus semestra sākumā un beigās ar Vilksona metodi, secināms, ka abpusējās alternatīvas p-vērtība = 0,165 > 0,05 un nevar noraidīt hipotēzi, ka rezultāti būtiski neatšķiras (skat. 2.2.8. tab.).

2.2.8. tabula. **Visu respondentu pašnoteiktas mācīšanās gatavības testa rezultātu semestra sākumā un beigās salīdzināšana ar Vilksona T-kritēriju**

		Skaits	Vidējais	Summa
SDLRS sākumā - beigās	Negatīvie rangi	49 a	55,84	2736,00
	Pozitīvie rangi	64 b	57,89	3705,00
	Vienādie pāri	4 c		
	Kopā	117		

a beigās < sākumā; b beigās > sākumā; c beigās = sākumā

	sākumā - beigās
Z	-1,388 a
p- vērtība	0,165

a balstoties uz negatīviem rangiem

b Vilksona tests

Izvērtējot eksperimenta grupas testa rezultātus semestra sākumā un beigās ar Vilksona metodi, iegūts, ka abpusējās alternatīvas p-vērtība = 0,017 < 0,05, un var secināt, ka rezultāti būtiski atšķiras (skat. 2.2.9. tabulu).

2.2.9. tabula. **Eksperimenta grupas pašnoteiktas mācīšanās gatavības testa rezultātu semestra sākumā un beigās salīdzināšana ar Vilksoksona T-kritēriju**

		Skaitis	Vidējais	Summa
SDLRS sākumā - beigās	Negatīvie rangi	21 a	20,38	428,00
	Pozitīvie rangi	31 b	30,65	950,00
	Vienādie pāri	2 c		
	Kopā	54		

a beigās < sākumā; b beigās > sākumā; c beigās = sākumā

	sākumā - beigās
Z	-2,378
p- vērtība	0,017

a balstoties uz negatīviem rangiem

b Vilksoksona tests

Izvērtējot kontroles grupas pašnoteiktas mācīšanās gatavības testa rezultātus semestra sākumā un beigās ar Vilksoksona metodi, secināms, ka abpusējās alternatīvas p-vērtība = 0,749 > 0,05 un var secināt, ka rezultāti būtiski neatšķiras (skat. 2.2.10. tab.).

2.2.10. tabula. **Kontroles grupas pašnoteiktas mācīšanās gatavības testa rezultātu semestra sākumā un beigās salīdzināšana ar Vilksoksona T-kritēriju**

		Skaitis	Vidējais	Summa
SDLRS sākumā - beigās	Negatīvie rangi	28	35,36	990,00
	Pozitīvie rangi	33	27,30	901,00
	Vienādie pāri	2		
	Kopā	63		

a beigās < sākumā; b beigās > sākumā; c beigās = sākumā

	sākumā - beigās
Z	-,320
p- vērtība	0,749

a balstoties uz negatīviem rangiem

b Vilksoksona tests

Analizējot studentu pašnoteiktas mācīšanās gatavības testa rezultātus semestra sākumā un beigās, secināms, ka eksperimenta grupas studenti uzrāda augstāku gatavības līmeņa izaugsmi nekā kontroles grupas studenti.

2.2.2. Studentu pašnoteiktās mācīšanās pašnovērtējuma izpētes rezultāti un analīze

Pašnoteiktas mācīšanās kritērija „Savu individuālo stiprību un vājību pārziņāšana” izpētes rezultāti un analīze.

Kritērija pārbaudē izmantotas respondentu atbildes uz mācīšanās pašnovērtējuma anketas jautājumiem: Es uzskatu, ka pazīstu savas stiprās un vājās puses; Esmu apmierināts, kā un cik bieži tieku iepazīstināts ar maniem akadēmiskajiem sasniegumiem; Esmu apmierināts, kā un cik bieži tiek atspoguļota mana personiskā izaugsme; Nodarbojos ar savu zināšanu pašpārbaudi;

Lielākā daļa man pazīstamo studentu ir apguvuši labas pašmācības prasmes. Atbildes salīdzinātas kontroles un eksperimenta grupās semestra sākumā un beigās (skat. 2.2.11.tab.). Rādītāju grafisks attēlojums redzams 4. pielikumā.

2.2.11. tabula. **Pašnoteiktas mācīšanās kritērija „Savu individuālo stipro un vājo spēju pārzināšana” rādītāju vērtības semestra sākumā un beigās kontroles un eksperimenta grupās**

Rādītājs	Kontroles grupa				Eksperimenta grupa			
	Sākumā		Beigās		Sākumā		Beigās	
	Vidējais	Std. novirze	Vidējais	Std. novirze	Vidējais	Std. novirze	Vidējais	Std. novirze
Es uzskatu, ka pazīstu savas stiprās un vājās puses	7,61	1,222	7,72	1,097	7,79	1,281	7,85	1,364
Esmu apmierināts, kā un cik bieži tieku iepazīstināts ar maniem akadēmiskajiem sasniegumiem	6,74	1,641	6,73	1,748	6,95	1,545	7,21	1,631
Esmu apmierināts, kā un cik bieži tiek atspoguļota mana personiskā izaugsme	6,80	1,281	6,89	1,471	6,81	1,376	7,15	1,480

Pašnoteiktās mācīšanās pamatā ir studentu viedoklis par sevi, savām stiprajām un vājajām pusēm. To apzināšanās ir sākums pašnoteiktās mācīšanās procesam. Svarīgi, lai studiju procesā studenti gūst pietiekamu informāciju par saviem mācīšanās rezultātiem, akadēmiskās un personiskās izaugsmes izvērtējumu. Tas nepieciešams savu stipro un vājo pušu apzināšanai, studiju prioritāšu noteikšanai, jaunu mācīšanās mērķu izvirzīšanai un citu pieredzes iepazīšanai. Tas savukārt ir saistīts ar pašnoteiktas mācīšanās gatavību. Augstākās izglītības iestādēs pastāvošā pārbaudījumu sesiju sistēma paredz pārbaudījumus divreiz gadā, bet sekmīgam studentu pilnveides procesam šāds izvērtējums ir nepieciešams regulāri. Apskatot sevis pazīšanas prasmes izmaiņas semestra gaitā studentiem, kuri piedalījās pašnoteiktā kooperatīvās mācīšanās procesā un kontroles grupas studentiem, secināms, ka pašnovērtējuma vidējā vērtība ir nedaudz vairāk pieaugusi eksperimentālajā grupā. Tas liecina, ka kooperatīvās mācīšanās process mācīšanās izaicinājuma situācijās ir ļāvis studentiem atklāt savas iepriekš neapjaustās iespējas un trūkumus.

Studentu apmierinātība ar savu akadēmisko sasniegumu izvērtēšanu kontroles grupā semestra beigās ir nedaudz samazinājusies – tas liecina, ka prasme veikt paškontroli nav pilnveidojusies un saglabājas vajadzība pēc ārēja vērtējuma. Eksperimenta grupā vajadzība pēc ārēja vērtējuma ir samazinājusies. Personiskās izaugsmes izvērtējuma ziņā apmierinātība ir pieaugusi abās grupās, bet eksperimenta grupā rādītājs palielinājies vairāk. Par to, ka prasme

veikt paškontroli un tādējādi labāk iepazīt savas stiprās un vājās spējas vairāk pilnveidojusies eksperimenta grupā, liecina arī palielinājies savu zināšanu pašpārbaudi veicošo studentu skaits – no 45,9 % uz 56,5%, kamēr kontroles grupā šis rādītājs samazinājies no 65,9% uz 65,6 %. Autors to skaidro ar kooperatīvās mācīšanās procesu, kurā savas darbības un sasniegumu regulāra izvērtēšana bija viena no mācīšanās uzdevumu sastāvdaļām. Lai pārliecinātos, vai kontroles grupā un eksperimenta grupā pašnoteiktas mācīšanās kritērijs „Savu individuālo stipro un vājo spēju pārzināšana” semestra sākumā un beigās atšķiras būtiski, rezultāti pārbaudīti ar Vilkoksona T testu. Izvērtējot testa rezultātus kontroles grupā, secināms, ka abpusējās alternatīvas p-vērtība = 0,285 > 0,05. Tādējādi rezultātu atšķirība nav statistiski nozīmīga (skat. 2.2.12. tab.).

2.2.12. tabula. **Pašnoteiktas mācīšanās kritērija „Savu individuālo stipro un vājo spēju pārzināšana” sākumā un beigās salīdzināšana ar Vilkoksona T-kritēriju kontroles grupā**

		Skaitis	Vidējais	Summa
Savu individuālo stipro un vājo spēju pārzināšana sākumā - beigās	Negatīvie rangi	1	1,00	1,00
	Pozitīvie rangi	2	2,50	5,00
	Vienādie pāri	0		
	Kopā	3		

a beigās < sākumā; b beigās > sākumā; c beigās = sākumā

	sākumā - beigās
Z	-1,069
p- vērtība	0,285

a balstoties uz negatīviem rangiem
b Vilkoksona tests

Izvērtējot testa rezultātus eksperimenta grupā, secināms, ka abpusējās alternatīvas p-vērtība = 0,109 > 0,05 un var secināt, ka rezultātu atšķirība nav statistiski nozīmīga (skat. 2.2.13. tab.).

2.2.13. tabula. **Pašnoteiktas mācīšanās kritērija „Savu individuālo stipro un vājo spēju pārzināšana” sākumā un beigās salīdzināšana ar Vilkoksona T-kritēriju eksperimenta grupā**

		Skaitis	Vidējais	Summa
kritērijs sākumā - beigās	Negatīvie rangi	0	0,00	0,00
	Pozitīvie rangi	3	2,00	6,00
	Vienādie pāri	0		
	Kopā	3		

a beigās < sākumā; b beigās > sākumā; c beigās = sākumā

	sākumā - beigās
Z	-1,604
p- vērtība	0,109

a balstoties uz negatīviem rangiem
b Vilkoksona tests

Lai pārbaudītu studentu atbilžu par sevis pazīšanas, apmierinātības par savas akadēmiskās un personiskās izaugsmes izvērtējumu studiju procesā sakarības ciešumu ar pašnoteiktas mācīšanās gatavību eksperimentālajā un kontroles grupā semestra sākumā un beigās, veikta analīze ar Pīrsona testu. Tika pārbaudīts pieņēmums, ka uzskats par sevi, apmierinātība ar akadēmisko un personiskās izaugsmes sasniegumu izvērtēšanu nav saistīti ar pašnoteiktas mācīšanās gatavību (SDLRS). Korelācijas pārbaudes rezultāti skatāmi 5. pielikumā, rezultātu apkopojums parādīts 2.2.14. tabulā.

2.2.14. tabula. **Respondentu apmierinātības par savas akadēmiskās un personiskās izaugsmes izvērtējumu studiju procesā sakarības ciešumu ar pašnoteiktas mācīšanās gatavības testa rezultātu sakarības ciešuma eksperimentālajā un kontroles grupā semestra sākumā un beigās Pīrsona testa rezultāti**

	Kontroles grupa		Eksperimenta grupa	
	Sākumā	Beigās	Sākumā	Beigās
Es uzskatu, ka pazīstu savas stiprās un vājās puses - SDLRS	0,268(*)	0,117	0,449(**)	0,607(**)
Esmu apmierināts kā un cik bieži tieku iepazīstināts ar maniem akadēmiskajiem sasniegumiem - SDLRS	0,194	0,232	0,342(*)	0,519(**)
Esmu apmierināts kā un cik bieži tiek atspoguļota mana personiskā izaugsme - SDLRS	0,247(*)	0,179	0,342(*)	0,390(**)
Apmierināts ka un cik bieži tiek iepazīstināts ar akadēmiskajiem sasniegumiem - Es uzskatu, ka pazīstu savas stiprās un vājās puses	0,380(**)	0,126	0,389(**)	0,460(**)
Esmu apmierināts kā un cik bieži tiek atspoguļota mana personiskā izaugsme - Es uzskatu, ka pazīstu savas stiprās un vājās puses	0,165	0,126	0,413(**)	0,436(**)
Apmierināts kā un cik bieži tiek iepazīstināts ar akadēmiskajiem sasniegumiem - Esmu apmierināts kā un cik bieži tiek atspoguļota mana personiskā izaugsme	0,538(**)	0,790(**)	0,575(**)	0,680(**)

Eksperimenta grupā respondentu apmierinātība ar savu akadēmisko un personisko sasniegumu izvērtējumu un pašnoteiktās mācīšanās gatavība semestra sākumā ir tieši vidēji cieši saistītas – attiecīgi $r = 0,342$ un $r = 0,342$. Semestra beigās apmierinātība ar akadēmisko un personisko sasniegumu izvērtējumu arī ir tieši vidēji cieši saistītas – attiecīgi $r = 0,519$ un $r = 0,390$. Tas nozīmē, ka, jo augstāka pašnoteiktās mācīšanās gatavība, jo students ir apmierinātāks ar savu akadēmiskās un personiskās izaugsmes izvērtējumu studiju procesā. Semestra beigās pieaugusi arī sakarība starp apmierinātību ar savu akadēmiskās un personiskās izaugsmes izvērtējumu studiju procesā. Tieši vidēji cieši saistīta ir sevis pazīšana un pašnoteiktās mācīšanās gatavība, turklāt semestra beigās sakarības ciešums pieaug no $r = 0,575$ uz $r = 0,680$. Tieši vidēji cieši korelē arī sevis pazīšana un apmierinātība ar akadēmiskās un personiskās izaugsmes izvērtējumu un ciešuma palielināšanos semestra beigās attiecīgi no $r = 0,389$ uz $r = 0,460$ un no $r = 0,413$ uz $r = 0,436$.

Kontroles grupā tieši vidēji cieši saistīta ir apmierinātība ar akadēmiskās un personiskās izaugsmes izvērtējumu, turklāt semestra beigās sakarības ciešums pieaug no $r = 0,538$ uz $r =$

0,790. Semestra sākumā ir tieša vāja sakarība starp pašnoteikšanās gatavību un sevis pazīšanu un apmierinātību ar personiskās izaugsmes izvērtējumu. Semestra sākumā vidēji cieši korelē sevis pazīšana un apmierinātība ar akadēmisko sasniegumu izvērtējumu. Semestra beigās nav būtiska šo rādītāju sakarības ciešuma.

Respondentu atbildes par savu un viņu studiju biedru pašpārbaudes un pašmācības prasmēm ir svarīgs pašnoteiktās mācīšanās rādītājs. Kooperatīvās mācīšanās modeļa ietvaros studenti semestra gaitā veic mācīšanās uzdevumus mazās grupās, tādēļ viņu viedoklis par grupas biedru mācīšanos ir būtisks (skat. 2.2.15. tab.).

2.2.15. tabula. **Respondentu atbildes par savu un viņu studiju biedru pašpārbaudes un pašmācības prasmēm kontroles un eksperimenta grupās semestrā sākumā un beigās**

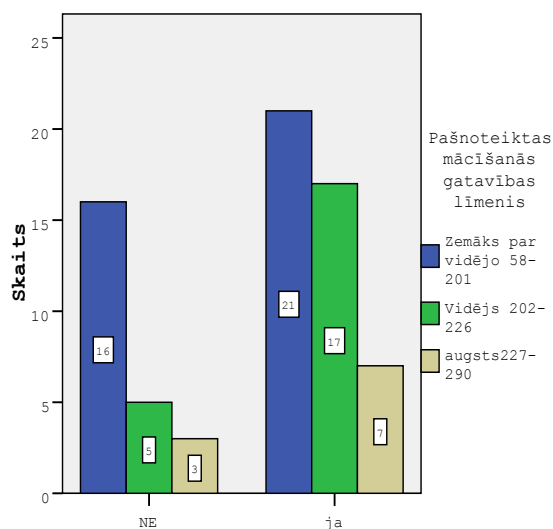
Rādītājs	Kontroles grupa		Eksperimenta grupa	
	Sākumā	Beigās	Sākumā	Beigās
	% no atbildējušo skaita	% no atbildējušo skaita	% no atbildējušo skaita	% no atbildējušo skaita
Nodarbojas ar savu zināšanu pašpārbaudi <i>Atbilde „JĀ”</i>	65,9	65,6	45,9	56,5
Lielākā daļa man pazīstamo studentu ir apguvuši labas pašmācības prasmes. <i>Atbilde „JĀ”</i>	84,3	76,6	85,7	82,3

2.2.15. tabulā redzams, ka semestra sākumā eksperimentālajā grupā ar zināšanu pašpārbaudi nodarbojas mazākā puse respondentu (45,9 %), bet semestra beigās vairāk par pusi (56,5 %) respondentu. Kontroles grupā semestra sākumā ar zināšanu pašpārbaudi nodarbojas 65,9 %, bet semestra beigās 65,6 % respondentu. Eksperimentālajā grupā vērojams pieaugums par 10,6 % , bet kontroles grupā samazinājums par 0,3 %. Šis rādītājs ir saistāms ar kooperatīvās mācīšanās modeļa mācīšanās uzdevumiem, kuros paša un citu mācīšanās rezultātu pārbaude ir obligāts nosacījums. Citu studentu mācīšanās prasmju pozitīvs vērtējums semestra beigās kontroles grupā samazinājies par 7,7 %, eksperimenta grupā par 3,4 %. Tātad eksperimenta grupā studenti citu pašnoteiktas mācīšanās gatavību vērtē augstāk. Lai pārbaudītu respondentu zināšanu pašpārbaudes un pašnoteiktas mācīšanās gatavības testa rezultātu sakarības ciešumu, veikta analīze ar Pīrsona testu (skat. 6. pielikumu). Pārbaudes rezultāti apkopoti 2.2.16.tabulā.

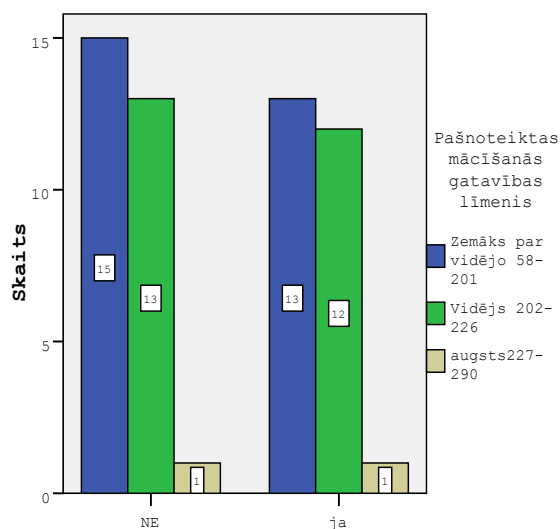
2.2.16. tabula. **Respondentu zināšanu pašpārbaudes, citu studentu pašnoteiktas mācīšanās prasmju vērtējuma un pašnoteiktas mācīšanās gatavības testa rezultātu sakarības ciešuma eksperimentālajā un kontroles grupā semestra sākumā un beigās Pīrsona testa rezultāti**

	Kontroles grupa		Eksperimenta grupa	
	Sākumā	Beigās	Sākumā	Beigās
Nodarbojas ar savu zināšanu pašpārbaudi - SDLRS	0,186	0,508(**)	0,185	0,382(**)
Lielākā daļa man pazīstamo studentu ir apguvuši labas pašmācības prasmes - SDLRS	0,131	-0,090	0,125	0,183

2.2.16. tabulā redzams, ka semestra beigās gan eksperimenta, gan kontroles grupā starp pašnoteiktās mācīšanās gatavību un zināšanu pašpārbaudi ir tieša vidēji cieša sakarība. Eksperimenta grupā korelācijas koeficienta vērtība ir mazāka nekā kontroles grupā. Studentu, kas nodarbojas ar savu zināšanu pašpārbaudi, sadalījums pa pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņiem eksperimenta un kontroles grupās semestra sākumā uzrādīts 2.2.6. un 2.2.7. attēlos.

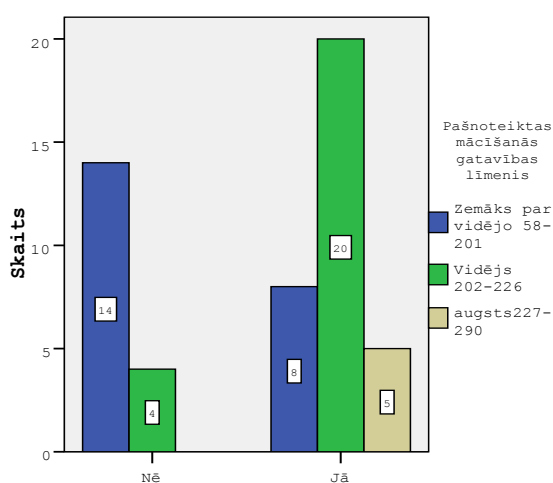


2.2.6. attēls. Studentu, kas nodarbojas ar savu zināšanu pašpārbaudi, sadalījums pa pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņiem kontroles grupā semestra sākumā

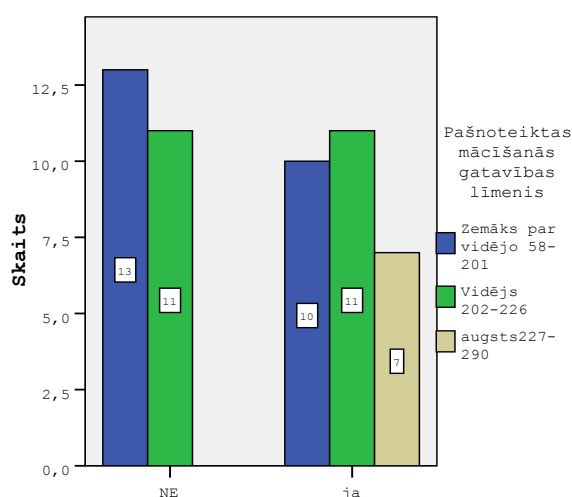


2.2.7. attēls. Studentu, kas nodarbojas ar savu zināšanu pašpārbaudi, sadalījums pa pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņiem eksperimenta grupā semestra sākumā

Studentu, kas nodarbojas ar savu zināšanu pašpārbaudi, sadalījums pa pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņiem eksperimenta un kontroles grupās semestra beigās uzrādīts 2.2.8. un 2.2.9. attēlos.



2.2.8. attēls. Studentu, kas nodarbojas ar savu zināšanu pašpārbaudi, sadalījums pa pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņiem kontroles grupā semestra beigās



2.2.9. attēls. Studentu, kas nodarbojas ar savu zināšanu pašpārbaudi, sadalījums pa pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņiem eksperimenta grupā semestra beigās

Salīdzinot eksperimenta un kontroles grupu studentu, kas nodarbojas ar savu zināšanu pašpārbaudi, sadalījumu pa pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņiem semestra sākumā un beigās, redzams, ka abās grupās semestra sākumā pašpārbaudi neveic studenti gan ar zemu, vidēju, gan augstu gatavības līmeni. Semestra beigās gan vienā, gan otrā grupā visi studenti ar augstu gatavības pakāpi atbild, ka veic pašpārbaudi. Eksperimenta grupā studentu, kas veic pašpārbaudi, skaits ar zemu un vidēju gatavību ir gandrīz vienāds – 10 un 11. Kontroles grupā gandrīz trīskārt – no 21 uz 8 ir samazinājies studentu ar zemu gatavību, kas veic pašpārbaudi skaits. Tas liecina, ka kooperatīvās mācīšanās procesā vienlīdz aktīvi iesaistās dažādas pašnoteiktās gatavības studenti, kamēr kontroles grupā zemākas gatavības studenti no pašnoteiktās pilnveides atpaliek.

Pašnoteiktas mācīšanās kritērija „Reālu mācīšanās mērķu izvirzīšana” izpētes rezultāti un analīze.

Kritērija pārbaudē izmantotas respondentu atbildes uz mācīšanās pašnovērtējuma anketas jautājumiem: Studējot es izvirzu prioritātes...; Studējot sev izvirzu konkrētus mērķus...; Rakstura veidošana ir mana privāta izvēle, tas nav saistāms ar studiju procesu; Studiju kursu programmas ir orientētas uz maniem akadēmiskajiem sasniegumiem; Lielākā daļa man pazīstamo studentu rūpējas par saviem akadēmiskajiem sasniegumiem; Studiju kursu programmas ir orientētas uz manu personības attīstību un rakstura veidošanu. Kritērija pārbaudē iekļauts arī strukturētas intervijas jautājums ”Studiju laikā vēlos apgūt un attīstīt prasmes ...”. Atbildes salīdzinātas kontroles un eksperimenta grupās semestra sākumā un beigās (skat. 2.2.17. tab.).

2.2.17. tabula. Pašnoteiktas mācīšanās kritērija „Reālu mācīšanās mērķu izvirzīšana” rādītāju vērtības semestra sākumā un beigās kontroles un eksperimenta grupās

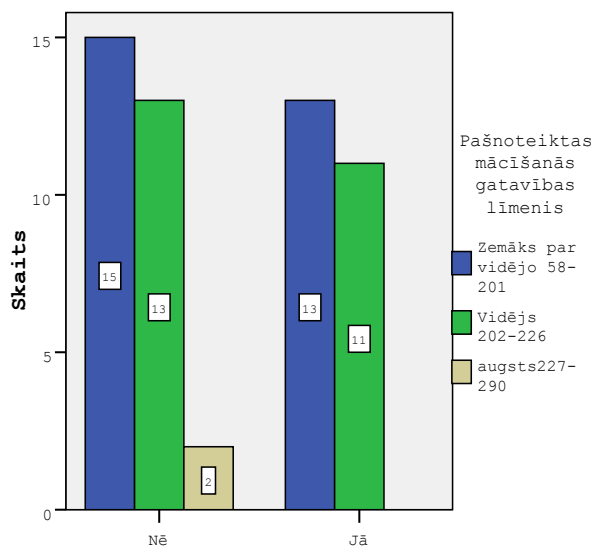
<i>Rādītājs</i>	<i>Kontroles grupa</i>		<i>Eksperimenta grupa</i>	
	<i>Sākumā</i>	<i>Beigās</i>	<i>Sākumā</i>	<i>Beigās</i>
	<i>% no atbildējušo skaita</i>	<i>% no atbildējušo skaita</i>	<i>% no atbildējušo skaita</i>	<i>% no atbildējušo skaita</i>
Rakstura veidošana ir mana privāta izvēle, tas nav saistāms ar studiju procesu. <i>Atbilde „Jā”</i>	63,9	72,6	48,8	58,1
Studiju kursu programmas ir orientētas uz maniem akadēmiskajiem sasniegumiem. <i>Atbilde „Jā”</i>	64,2	74,2	78,0	78,7
Studiju kursu programmas ir orientētas uz manu personības attīstību un rakstura veidošanu. <i>Atbilde „Jā”</i>	85,2	85,5	90,4	80,6
Lielākā daļa man pazīstamo studentu rūpējas par saviem akadēmiskajiem sasniegumiem, <i>Atbilde „Jā”</i>	84,3	76,6	85,7	82,3

Pašnoteiktas mācīšanās izpratni apliecina uzskats, ka neviens cits, bet katrs pats ir atbildīgs par savu mācīšanos. Pašnoteiktā mācīšanās cieši saistīta ar pašaudzināšanas uzdevumiem un rakstura veidošanu, tādēļ rādītājs “Rakstura veidošana ir mana privāta izvēle,

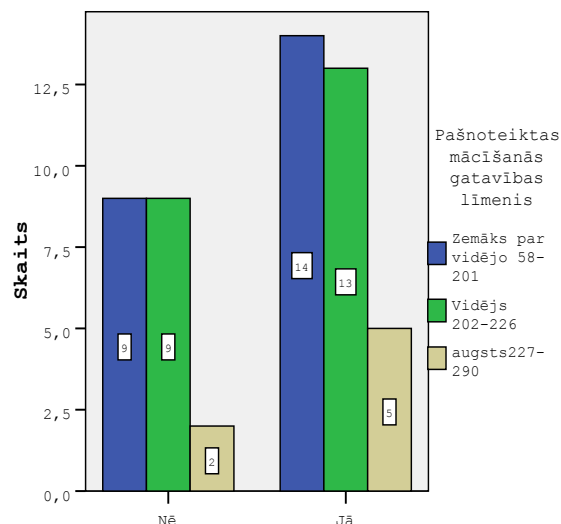
tas nav saistāms ar studiju procesu” apliecina šo izpratni. Eksperimenta grupā šī rādītāja vērtība semestra beigās ir palielinājusies par 9,3 %, bet kontroles grupā par 8,7 %. Iespējams, ka kooperatīvās mācīšanās process ir vairāk veicinājis studentu izpratni par savu atbildību mācīšanās mērķu izvirzīšanā. Pašnoteiktā mācīšanās notiek jebkurā situācijā, ja students apzināti uzņemas iniciatīvu savu mācīšanās mērķu izvirzīšanā un sasniegšanā. Studiju kursu programmas apguves laikā vienlīdz iespējams īstenot gan akadēmiskos, gan personiskās pašpilnveides mērķus. Rādītāji „Studiju kursu programmas ir orientētas uz maniem akadēmiskajiem sasniegumiem” un „Studiju kursu programmas ir orientētas uz manu personības attīstību un rakstura veidošanu” norāda uz šo iespēju izpratni. Kontroles grupā no 64,2% uz 74,2% semestra beigās ir pieaugusi rādītāja par studiju kursu programmu apguves ietekmi uz akadēmiskiem sasniegumiem vērtība. Savukārt rādītāja par personības attīstību studijās vērtība palielinājusies nedaudz – situācija pretēja nekā eksperimenta grupā. Eksperimenta grupā rādītāja par personības attīstību studijās izpratni vērtība semestra beigās samazinājusies no 90,4 % uz 80,6 %. To var skaidrot ar studentu uzskatu, ka personiskā pilnveide ir pašnoteikšanās uzdevums ārpus studiju programmas, nostiprināšanos. Otrs skaidrojums ir iespēja salīdzināt semestra gaitā apgūto studiju kursu apguves procesu un kritiski izvērtēt pašpilnveides mērķu īstenošanas iespējas, piemēram, kooperatīvās mācīšanās procesā un citos studiju organizācijas modeļos. Abos gadījumos, iespējams, ir notikusi pašnoteiktās mācīšanās pilnveide.

Studentu viedoklis par studiju biedru rūpēm par saviem akadēmiskajiem sasniegumiem semestra beigās abās grupās pasliktinās – kontroles grupā par 7,7 %, bet eksperimenta grupā par 3,4. Iespējams, ka iemesls ir pārbaudījumu sesijas stress.

Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa un respondentu uzskata par rakstura veidošanas saistību ar studiju procesu sakarība grafiski attēlota 2.2.10.–2.2.13. attēlos. Eksperimenta grupā semestra sākumā pozitīvi par rakstura veidošanas patstāvību izsakās respondenti ar zemu un vidēju pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeni, bet semestra beigās arī ar augstu pašnoteiktas mācīšanās līmeni. Turklāt studentu skaits, kuri saskata rakstura veidošanas patstāvību semestra beigās, ir palielinājies no 24 uz 32 (skat 2.2.10. un 2.2.11. att.).

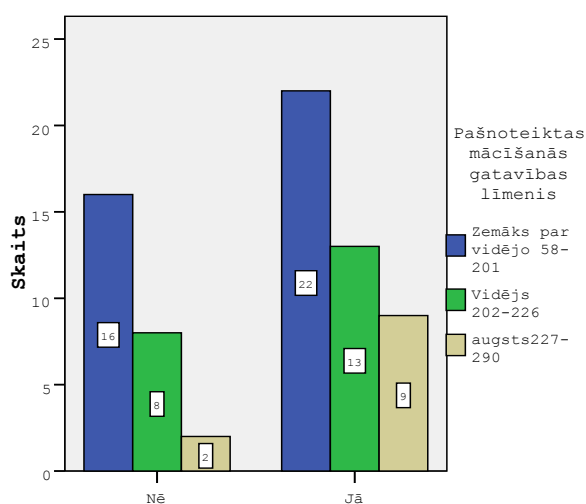


2.2.10.attēls. Respondentu viedokļa par rakstura veidošanas saistību ar studiju procesu un pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa sakarība eksperimenta grupā semestra sākumā

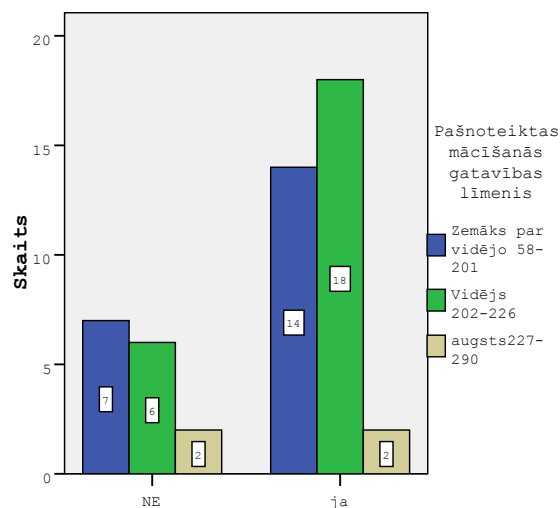


2.2.11.attēls. Respondentu viedokļa par rakstura veidošanas saistību ar studiju procesu un pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa sakarība eksperimenta grupā semestra beigās

Kontroles grupā semestra sākumā līdzvērtīgi izpaužas pozitīvi un negatīvi viedokļi ar tendenci abu atbilžu skaitam pieaugt virzienā no respondentiem ar augstu uz respondentiem ar zemu pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeni. Semestra beigās kontroles grupā studentu, kuri saskata rakstura veidošanas patstāvību, skaits ir samazinājies no 44 uz 34. Visvairāk noraidošu viedokļu par rakstura veidošanās saistību ar studiju procesu ir respondentiem ar zemu pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeni (skat. 2.2.12. un 2.2.13. att.).



2.2.12.attēls. Respondentu viedokļa par rakstura veidošanas saistību ar studiju procesu un pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa sakarība kontroles grupā semestra sākumā



2.2.13.attēls. Respondentu viedokļa par rakstura veidošanas saistību ar studiju procesu un pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa sakarība kontroles grupā semestra beigās

Respondentu viedoklis par studiju programmu atbalstu savai personīgajai un akadēmiskajai izaugsmei eksperimentālajā un kontroles grupās ir līdzīgs. Jautājumā par rakstura veidošanu studiju procesā eksperimentālās grupas studenti, salīdzinot ar kontroles grupas studentu atbildēm, vairāk saskata studiju un rakstura veidošanas saistību.

Pašnoteiktās mācīšanās mērķu izvirzīšanā svarīgs rādītājs ir „Studējot es izvirzu prioritātes...”. Atbilstoši prioritātēm, izvirzīti savas darbības mērķi īslaicīgā un ilgtermiņa perspektīvā apliecina pašnoteikšanās gatavību. No šī viedokļa prioritāte „Studējot izzināt sevi, pilnveidot iespējami dažādās jomās” visvairāk atbilst mūžizglītības pašnoteiktās mācīšanās būtībai. SPSS 15 vidē šī izvēle kodēta ar 6. Prioritāte „Studējot apgūt tās zināšanas, kuras uzskatu par sev nepieciešamām” liecina par konkrētā dzīves posma izpratni un sevis apzināšanos. SPSS 15 vidē šī izvēle kodēta ar 5. Prioritāte „Studējot apgūt iespējami vairāk zināšanu” atbilst pašnoteiktas mācīšanās prioritātei, uzsākot darbību noteiktā jomā, bet norāda uz studenta nepietiekamu sevis pazīšanu, lai koncentrētu darbību noteiktu zināšanu apguvei. SPSS 15 vidē šī izvēle kodēta ar 4. Prioritāte „Studējot interesanti pavadīt laiku, iegūt draugus” liecina par studiju būtības neizpratni, lai gan no pašnoteiktas mācīšanās viedokļa ir pieņemama sevis izzināšanai un pilnveidei. SPSS 15 vidē šī izvēle kodēta ar 3. Prioritāte „Ar iespējami mazāku piepūli pabeigt studijas” liecina par orientāciju uz formāliem mācīšanas rezultātiem – diploma, vai atzītas kvalifikācijas ieguvu, nesaistot studijas ar savu izaugsmi vai savas pilnveides darbības paredzot ārpus studiju procesa. SPSS 15 vidē šī izvēle kodēta ar 2. Respondenti, kuri neizvēlējās nevienu vai izvēlējās vairākas prioritātes, no pašnoteiktas mācīšanās viedokļa nav gatavi koncentrēt savu darbību noteiktā virzienā. SPSS 15 vidē šī izvēle kodēta ar 1. Salīdzinot respondentu atbildes (skat. 2.2.18. tab.), redzama pirmo triju prioritāšu dominānce. Šāds prioritāšu izkārtojums liecina par studentu pašnoteiktas mācīšanās attīstības saistību ar studiju procesu. Salīdzinot studiju prioritātes „Izzināt sevi, pilnveidot iespējami dažādās jomās” vērtību eksperimenta un kontroles grupās semestra sākumā un beigās, redzams, ka eksperimenta grupā vērtība palielinājusies no 38,8% uz 46,8 %, bet kontroles grupā samazinājusies no 31,8% uz 22,4%.

2.2.18.tabula. **Pašnoteiktas mācīšanās kritērija „Reālu mācīšanās mērķu izvirzīšana” rādītāju ”Izvirza prioritātes studijām” vērtības semestra sākumā un beigās kontroles un eksperimenta grupās**

<i>Jāizvēlas vienu atbildes variantu:</i>		<i>Kontroles grupa sākumā</i>	<i>Kontroles grupa beigās</i>	<i>Eksperimenta grupa sākumā</i>	<i>Eksperimenta grupa beigās</i>
		<i>% no atbildējušo skaita</i>	<i>% no atbildējušo skaita</i>	<i>% no atbildējušo skaita</i>	<i>% no atbildējušo skaita</i>
Studējot izvirza par prioritāti	Izzināt sevi, pilnveidot iespējami dažādās jomās	31,8	22,4	38,8	46,8
	Apgūt tās zināšanas, kuras uzskatu par sev nepieciešamām	30,6	37,1	35,3	30,6

2.2.18.tabulas turpinājums

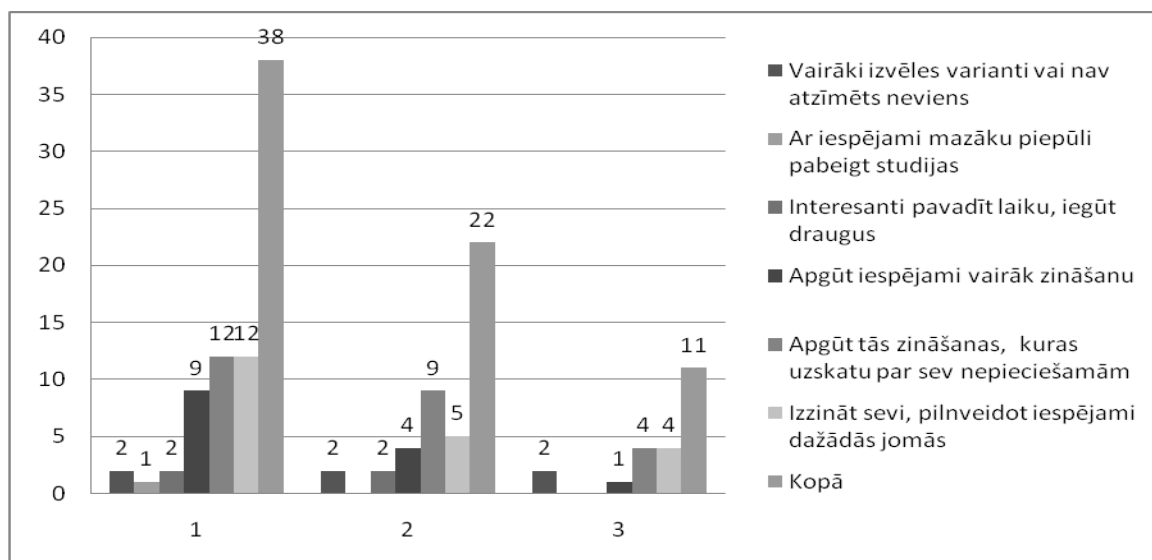
Studējot izvirza par prioritāti	Apgūt iespējami vairāk zināšanu	22,6	22,6	22,4	14,5
	Interesanti pavadīt laiku, iegūt draugus	4,8	1,6	1,2	1,6
	Ar iespējami mazāku piepūli pabeigt studijas	1,2	1,6	-	3,2
	Vairāki izvēles varianti vai nav atzīmēts neviens	8,3	9,7	2,4	3,2

Savukārt, otras svarīgākās pašnoteikšanos apliecinošās prioritātes „Apgūt tās zināšanas, kuras uzskatu par sev nepieciešamām” vērtība pieaugusi kontroles grupā, bet samazinājusies eksperimenta grupā. Tas liecina, ka eksperimenta grupā vairāk studentu savu mācīšanos uztver kā mūžilgu un sev svarīgu procesu, bet kontroles grupā pašnoteikšanās tiek saistīta ar konkrēto studiju posmu. Simptomātiski uztverama rādītāja „Ar iespējami mazāku piepūli pabeigt studijas” izvēle eksperimenta grupā semestra beigās un tās vērtības neliela palielināšanās kontroles grupā. Tas varētu norādīt uz studentu stresu un nogurumu sesijas laikā. Studiju prioritātes un pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa sakarības eksperimenta un kontroles grupās semestra sākumā attēlojums 2.2.19. tabulā.

2.2.19.tabula. **Studiju prioritātes un pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa sakarības eksperimenta un kontroles grupās semestra sākumā**

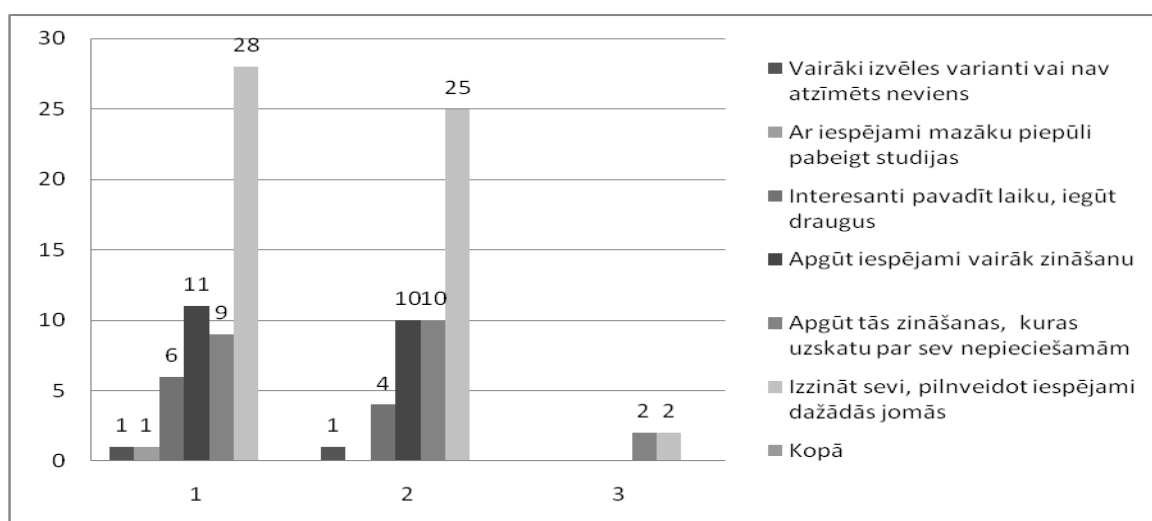
Grupa			Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis			Kopā
			Zemāks par vidējo 58-201	Vidējs 202-226	Augsts 227-290	
	Jāizvēlas viena atbilde					
Kontroles	Studējot izvirza par prioritāti	vairāki izvēles varianti, nav atzīmēts	2	2	2	6
		ar iespējami mazāku piepūli pabeigt studijas	1	-	-	1
		interesanti pavadīt laiku, iegūt draugus	2	2	-	4
		apgūt iespējami vairāk zināšanu	9	4	1	14
		apgūt tās zināšanas, kuras uzskatu par sev nepieciešamām	12	9	4	25
		izzināt sevi, pilnveidot iespējami dažādās jomās	12	5	4	21
	Kopā		38	22	11	71
Eksperimenta	Studējot izvirza par prioritāti	vairāki izvēles varianti, nav atzīmēts	1	1	-	2
		interesanti pavadīt laiku, iegūt draugus	1	-	-	1
		apgūt iespējami vairāk zināšanu	6	4	-	10
		apgūt tās zināšanas, kuras uzskatu par sev nepieciešamām	11	10	-	21
		izzināt sevi, pilnveidot iespējami dažādās jomās	9	10	2	21
	Kopā		28	25	2	55

Studiju prioritātes un pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa sakarības kontroles grupā semestra sākumā grafiski attēlotas 2.2.14. attēlā. Izvērtējot 2.2.19. tabulas un 2.2.14. attēla datus redzams, ka kontroles grupā semestra sākumā visu gatavības līmeņu studenti pārsvarā izvirzījuši prioritātes apgūt zināšanas, kuras uzskatu par nepieciešamām, izzināt sevi un apgūt iespējami vairāk zināšanu. Studenti ar augstu gatavības līmeni vairāk izvirzījuši pirmās divas prioritātes. Studenti ar vidēju gatavību izvēlējušies arī prioritāti interesanti pavadīt laiku, iegūt draugus. Starp studentu ar zemāku par vidējo pašnoteiktas mācīšanās gatavību atbildēm ir arī prioritāte ar iespējami mazāku piepūli pabeigt studijas.



2.2.14. attēls. Studiju prioritātes un pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa sakarības kontroles grupā semestra sākumā.
1-zemāks par vidējo, 2- vidējs, 3 – augsts

Studiju prioritātes un pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa sakarības eksperimenta grupā semestra sākumā grafiski dotas 2.2.15. attēlā.



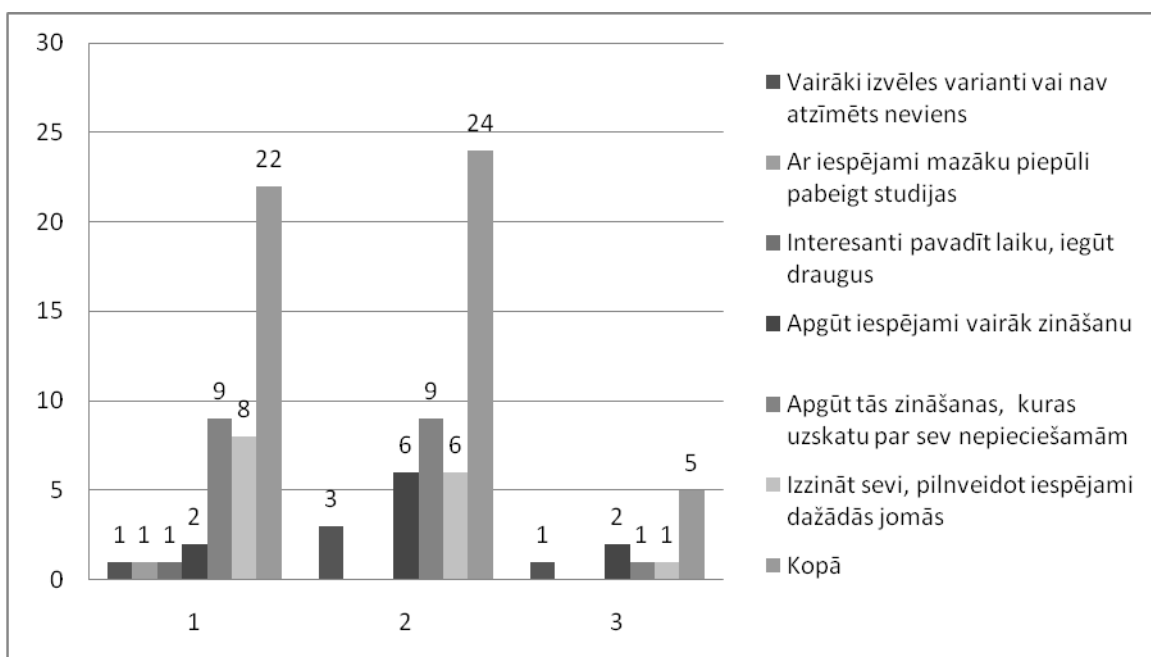
2.2.15. attēls. Studiju prioritātes un pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa sakarības eksperimenta grupā semestra sākumā.
1-zemāks par vidējo, 2- vidējs, 3 - augsts

Izvērtējot 2.19. tabulas un 2.15. attēla datus redzams, ka eksperimenta grupā semestra sākumā ir līdzīga tendence kā kontroles grupā, studenti pārsvarā izvirza pirmās trīs prioritātes un pašnoteikšanās līmenim pazeminoties parādās arī prioritāte interesanti pavadīt laiku, iegūt draugus. Studiju prioritātes un pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa sakarība eksperimenta un kontroles grupās semestra beigās attēlota 2.2.20. tabulā.

2.2.20. tabula. **Studiju prioritātes un pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa sakarības eksperimenta un kontroles grupās semestra beigās**

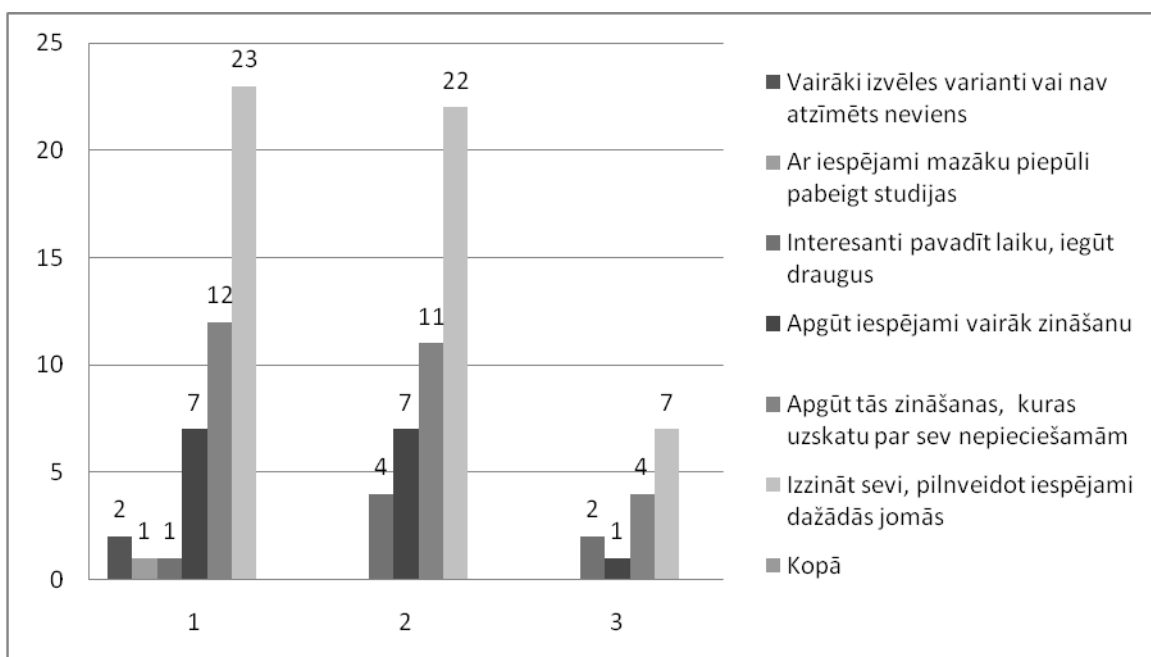
Grupa			Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis			Kopā
			Zemāks par vidējo 58-201	Vidējs 202-226	Augsts 227-290	
Kontroles	Studējot izvirza par prioritāti	vairāki izvēles varianti, nav atzīmēts	1	3	1	5
		ar iespējami mazāku piepūli pabeigt studijas	1	-	-	1
		interesanti pavadīt laiku, iegūt draugus	1	-	-	1
		apgūt iespējami vairāk zināšanu	2	6	2	10
		apgūt tās zināšanas, kuras uzskatu par sev nepieciešamām	9	9	1	19
		izzināt sevi, pilnveidot iespējami dažādās jomās	8	6	1	15
	Kopā		22	24	5	52
Eksperimenta	Studējot izvirza par prioritāti	vairāki izvēles varianti, nav atzīmēts	2	-	-	2
		interesanti pavadīt laiku, iegūt draugus	1	-	-	1
		apgūt iespējami vairāk zināšanu	1	4	2	7
		apgūt tās zināšanas, kuras uzskatu par sev nepieciešamām	7	7	1	15
		izzināt sevi, pilnveidot iespējami dažādās jomās	12	11	4	27
	Kopā		23	22	7	52

Studiju prioritātes un pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa sakarības kontroles grupā semestra beigās grafiski dotas 2.2.16. attēlā. Izvērtējot 2.2.20. tabulas un 2.2.16. attēla datus redzams, ka kontroles grupā semestra beigās studenti pārsvarā izvirzījuši prioritātes apgūt zināšanas, kuras uzskatu par nepieciešamām, izzināt sevi, pilnveidot iespējami dažādās jomās un apgūt iespējami vairāk zināšanu. Studenti ar augstu gatavības līmeni vairāk izvirzījuši prioritāti apgūt iespējami vairāk zināšanu. Studenti ar zemāku pašnoteikšanās līmeni izvirzījuši arī prioritātes interesanti pavadīt laiku, iegūt draugus un ar iespējami mazāku piepūli pabeigt studijas. Studentu skaits, kuri izvirzījuši vairākas vai nevienu prioritāti, saglabājies līdzīgi kā semestra sākumā.



2.2.16. attēls. **Studiju prioritātes un pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa sakarības kontroles grupā semestra beigās**
1-zemāks par vidējo, 2- vidējs, 3 - augsts

Studiju prioritātes un pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa sakarības eksperimenta grupā semestra beigās grafiski attēlotas 2.17. attēlā.



2.2.17. attēls. **Studiju prioritātes un pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa sakarības eksperimenta grupā semestra beigās**
1-zemāks par vidējo, 2- vidējs, 3 - augsts

Izvērtējot 2.2.20. tabulas un 2.2.17. attēla datus redzams, ka eksperimenta grupā semestra beigās studenti pārsvarā izvirzījuši prioritātes izzināt sevi, pilnveidot iespējami dažādas jomās, apgūt zināšanas, kuras uzskatu par nepieciešamām, un apgūt iespējami vairāk zināšanu. Eksperimenta grupā semestra beigās nav studentu, kuri izvirzījuši vairākas vai nevienu prioritāti.

Tas norāda, ka kooperatīvās mācīšanās process veicinājis studentu izpratni par studijām un savas pilnveides prioritātēm. Vērojama sakarība starp pašnoteikšanās līmeni un uz pašnoteiktu mācīšanos virzītu prioritāšu izvirzīšanu studijām.

Konkrētu mērķu izvirzīšana studiju katram posmam ir nākamais pašnoteiktas mācīšanās attīstības posms, kas izriet no sevis pazīšanas un studiju prioritāšu noteikšanas. Pašnoteikta mācīšanās paredz ilgtermiņa, vidēja un īsa termiņa mērķus, kuru sasniegšana ir savstarpēji saistīta. Tādēļ, mērķu izvirzīšanā, jāiekļauj konkrēti mērķi dažādiem termiņiem. Rādītāja „Reālu mācīšanās mērķu izvirzīšana” varianti sarindoti pēc to svarīguma pašnoteiktas mācīšanās kontekstā. SPSS 15 vidē tiem piešķirta vērtība no 1 līdz 15 – ar „1” ir kodēta vismazākā vērtība un ar „15” vislielākā. Mērķu izvēle vairākiem termiņiem apliecina studentu izpratni par mācīšanās mūžilgo raksturu un konkrētā dzīves un studiju posma svarīguma izpratni. Respondentu atbildes eksperimentālajā un kontroles grupā semestra sākumā un beigās par studiju mērķiem apkopotas 2.2.21. tabulā.

2.2.21. tabula. **Pašnoteiktas mācīšanās kritērija „Reālu mācīšanās mērķu izvirzīšana” rādītāja „Izvirza konkrētus mērķus studijām” vērtības semestra sākumā un beigās kontroles un eksperimenta grupās**

<i>Jāizvēlas vienu atbildes variantu:</i>		<i>Kontroles grupa sākumā</i>	<i>Kontroles grupa beigās</i>	<i>Eksperimenta grupa sākumā</i>	<i>Eksperimenta grupa beigās</i>
		<i>% no atbildējušo skaita</i>	<i>% no atbildējušo skaita</i>	<i>% no atbildējušo skaita</i>	<i>% no atbildējušo skaita</i>
Studējot sev izvirzu konkrētus mērķus	1. visam studiju periodam	13,1	12,7	15,3	9,7
	2. katram studiju gadam	4,8	6,3	7,1	8,1
	3. katram studiju semestrim	41,7	44,4	42,4	46,8
	4. katram studiju kursam	10,7	6,3	8,2	14,5
	5. visam studiju periodam, katram studiju gadam	1,2	4,8	4,7	-
	6. visam studiju periodam, katram studiju semestrim	6,0	9,5	8,2	4,8
	7. visam studiju periodam, katram studiju kursam	1,2	-	2,4	-
	8. katram studiju gadam, katram studiju semestrim	4,8	4,8	2,4	3,2
	9. katram studiju gadam, katram studiju kursam	1,2	-	-	3,2
	10. katram studiju semestrim, katram studiju kursam	6,0	7,9	4,7	4,8
	11. visam studiju periodam, katram studiju gadam, semestrim	3,6	-	1,2	1,6
	12. visam studiju periodam, katram studiju semestrim, katram studiju kursam	-	-	-	-
	13. katram studiju gadam, semestrim, katram studiju kursam	1,2	3,2	1,2	-
	14. visam studiju periodam, studiju gadam, studiju kursam	-	1,6	-	1,6
	15. visam studiju periodam, studiju gadam, semestrim, studiju kursam	4,8	3,2	2,4	1,6

No studentu atbildēm redzams, ka visvairāk studentu savus mērķus izvirza studiju semestrim un otrā visbiežāk sniegtā atbilde ir „Mērķis visam studiju periodam”. Trešā visbiežāk sniegtā atbilde ir „Mērķis katram studiju kursam” un ceturrtā „Mērķis visam studiju periodam, katram semestrim”. Šie četri atbilžu varianti dominē studentu atbildēs. No pašnoteiktās mācīšanās viedokļa visatbalstāmākā atbilde ir „Mērķis visam studiju periodam, gadam, semestrim un studiju kursam”. Taču šī atbilde, līdzīgi kā citi atbilžu varianti ar vairākām izvēlēm, ir minēta reti. Atbilžu procentuālā izteiksmē „Mērķis katram semestrim” gan eksperimentālā, gan kontroles grupā semestra beigās pieaug. Ņemot vērā, ka studiju semestris beidzas ar pārbaudījumu sesiju, tad situācijas aktualitāte izpaužas arī studentu atbildēs – vēlme nokārtot pārbaudījumus dominē. Atbilžu kombinācija „Mērķis visam studiju periodam, katram studiju semestrim, katram studiju kursam” nav sastopama ne reizi, ne kontroles, ne eksperimenta grupas atbildēs.

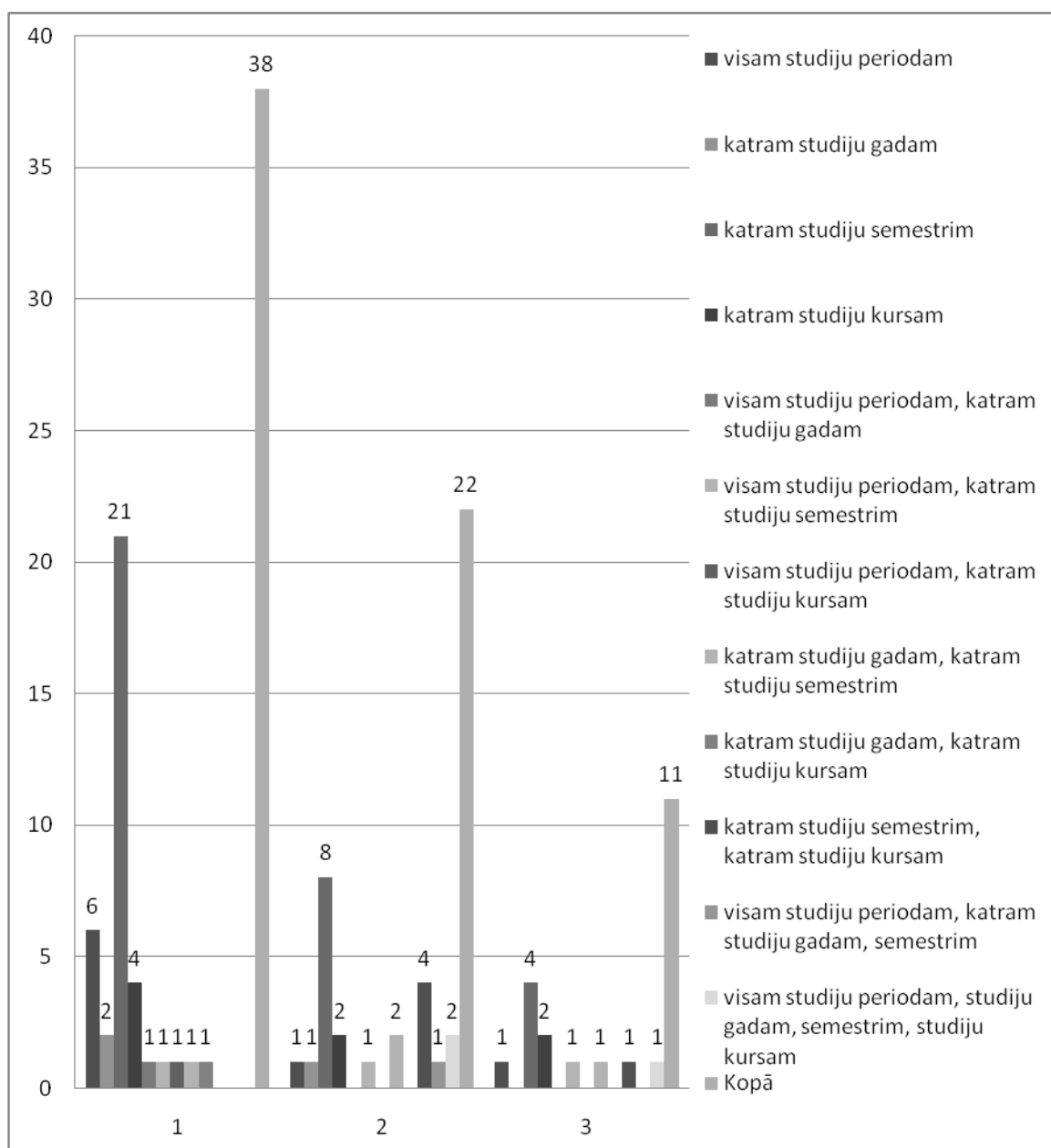
Lai pārbaudītu, vai prioritāšu izvirzīšana ir saistīta ar konkrētu mērķu izvirzīšanu, studijām veikta statistiskās datu neatkarības noteikšana ar Hī kvadrāta kritēriju. Kontroles un eksperimenta grupās semestra sākumā un beigās (skat. 7. pielikumu). Pēc Hī kvadrāta kritērija semestra sākumā eksperimenta un kontroles grupā secināms, ka nav statistiski nozīmīgas sakarības starp prioritāšu un konkrētu mērķu izvirzīšanu studijām. Kontroles grupā semestra sākumā $p = 0,936$ un beigās $p = 0,434$, bet eksperimenta grupā semestra sākumā $p = 0,914$, beigās $p = 0,904$. Analizējot pārbaudes rezultātus, redzamas sakarības starp atsevišķām prioritātēm un mērķiem. Eksperimenta grupā semestra sākumā visciešākā sakarība starp mērķiem katram semestrim un prioritātēm ”Izzināt sevi, pilnveidot iespējami dažādās jomās” un „Apgūt tās zināšanas, kuras uzskatu par sev nepieciešamām”. Semestra beigās dominē sakarība starp mērķiem katram semestrim un prioritāti ”Izzināt sevi, pilnveidot iespējami dažādās jomās”. Kontroles grupā semestra sākumā visciešākā sakarība vērojama starp mērķiem katram semestrim un prioritātēm ”Izzināt sevi, pilnveidot iespējami dažādās jomās” un „Apgūt tās zināšanas, kuras uzskatu par sev nepieciešamām”. Semestra beigās dominē sakarība starp mērķiem katram semestrim un prioritāti „Apgūt tās zināšanas, kuras uzskatu par sev nepieciešamām”. Studentu studiju mērķu izvirzīšana semestrim ir saistīta ar augstskolas studiju procesa plānošanu.

Konkrētu mērķu izvirzīšanas studijām un pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa sakarības eksperimenta un kontroles grupās semestra sākumā apkopotas 2.2.22. tabulā.

2.2.22.tabula. **Konkrētu mērķu izvirzīšanas studijām un pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa sakarības kontroles un eksperimenta grupās semestra sākumā**

<i>Grupa</i>		<i>Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis</i>			<i>Kopā</i>	
		Zemāks par vidējo 58-201	Vidējs 202-226	Augsts 227-290		
Kontroles	Studējot sev izvirzu konkrētus mērķus	visam studiju periodam	6	1	1	8
		katram studiju gadam	2	1	-	3
		katram studiju semestrim	21	8	4	33
		katram studiju kursam	4	2	2	8
		visam studiju periodam, katram studiju gadam	1	-	-	1
		visam studiju periodam, katram studiju semestrim	1	1	1	3
		visam studiju periodam, katram studiju kursam	1	-	-	1
		katram studiju gadam, katram studiju semestrim	1	2	1	4
		katram studiju gadam, katram studiju kursam	1	-	-	1
		katram studiju semestrim, katram studiju kursam	-	4	1	5
		visam studiju periodam, katram studiju gadam, semestrim	-	1	-	1
		visam studiju periodam, studiju gadam, semestrim, studiju kursam	-	2	1	3
	Kopā		38	22	11	71
Eksperimenta	Studējot sev izvirzu konkrētus mērķus	visam studiju periodam	2	5	-	7
		katram studiju gadam	2	1	1	4
		katram studiju semestrim	14	9	-	23
		katram studiju kursam	3	2	-	5
		visam studiju periodam, katram studiju gadam	1	1	-	2
		visam studiju periodam, katram studiju semestrim	3	3	-	6
		visam studiju periodam, katram studiju kursam	-	1	-	1
		katram studiju gadam, katram studiju semestrim	1	-	-	1
		katram studiju semestrim, katram studiju kursam	2	1	-	3
		visam studiju periodam, katram studiju gadam, semestrim	-	1	-	1
		katram studiju gadam, semestrim, katram studiju kursam	-	1	-	1
		visam studiju periodam, studiju gadam, semestrim, studiju kursam	-	-	1	1
	Kopā		28	25	2	55

Konkrētu mērķu izvirzīšanas studijām un pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa sakarības kontroles grupā semestra sākumā grafiski attēlotas 2.2.18. attēlā.

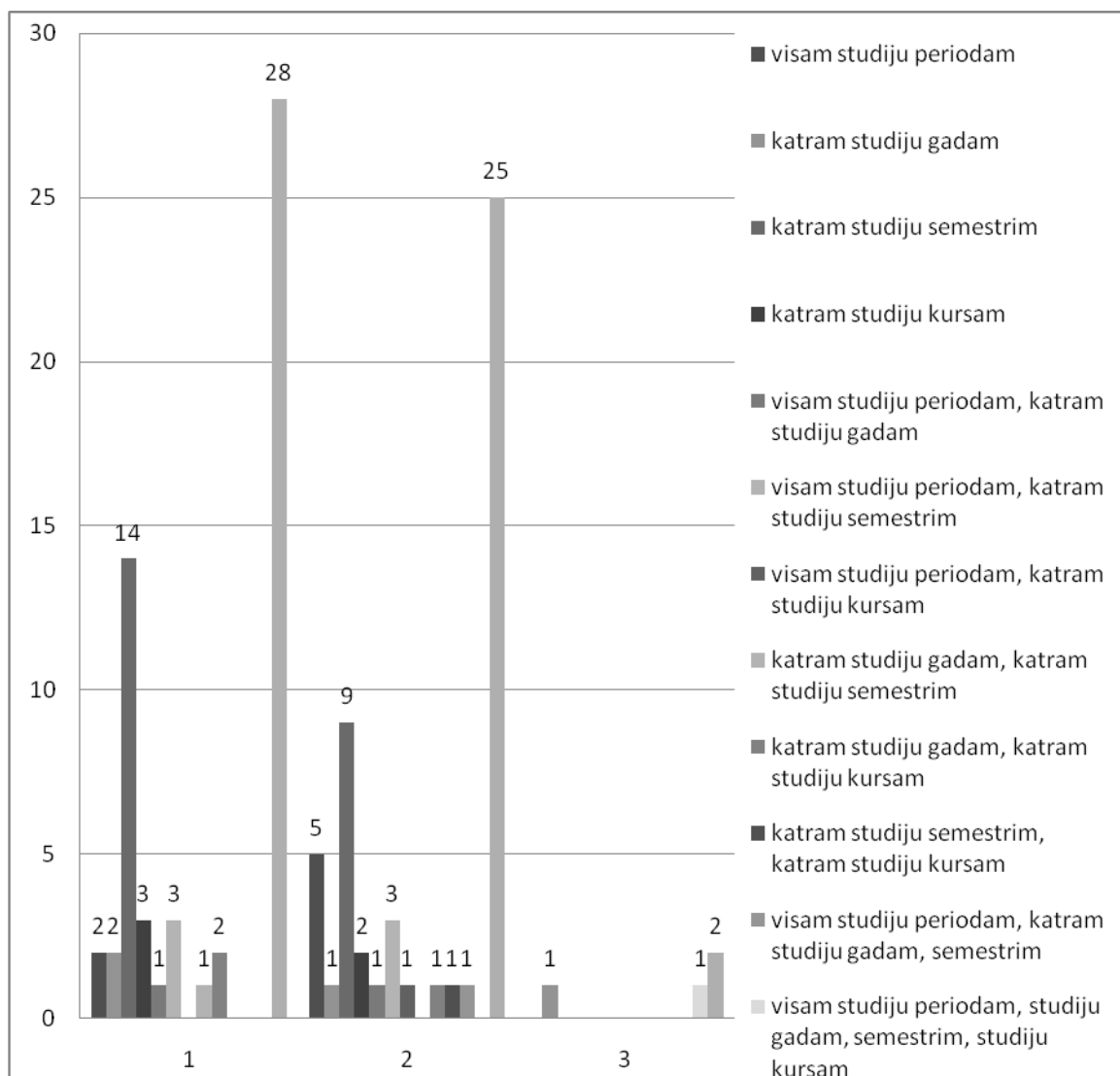


2.2.18. attēls. **Konkrētu mērķu izvirzīšanas studijām un pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa sakarības kontroles grupā semestra sākumā**
1 - zemāks par vidējo, 2 - vidējs, 3 - augsts

Izvērtējot konkrētu mērķu izvirzīšanas studijām un pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa sakarības kontroles grupā semestra sākumā pēc 2.2.22. tabulas un 2.18. attēla, vērojama tendence, ka studenti ar vidēju un augstu gatavības līmeni izvirza mērķus vairākiem studiju periodiem. Studenti ar zemāku gatavības līmeni mazāk izvēlējušies atbildes ar mērķi vairākiem studiju periodiem. Visu līmeņu studenti visvairāk izvirza mērķus vienam studiju semestrim. Otrs visbiežāk minētais mērķu izvirzīšanas periods, visos gatavības līmeņos, ir mērķis visam studiju periodam un mērķis katram studiju kursam. Turklāt mērķus visam studiju periodam vairāk

izvirza studenti ar zemāku gatavības līmeni, bet studenti ar vidēju un augstu gatavības līmeni vairāk izvirza mērķus katram studiju kursam.

Konkrētu mērķu izvirzīšanas studijām un pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa sakarības eksperimenta grupā semestra sākumā grafiski attēlotas 2.2.19. attēlā.



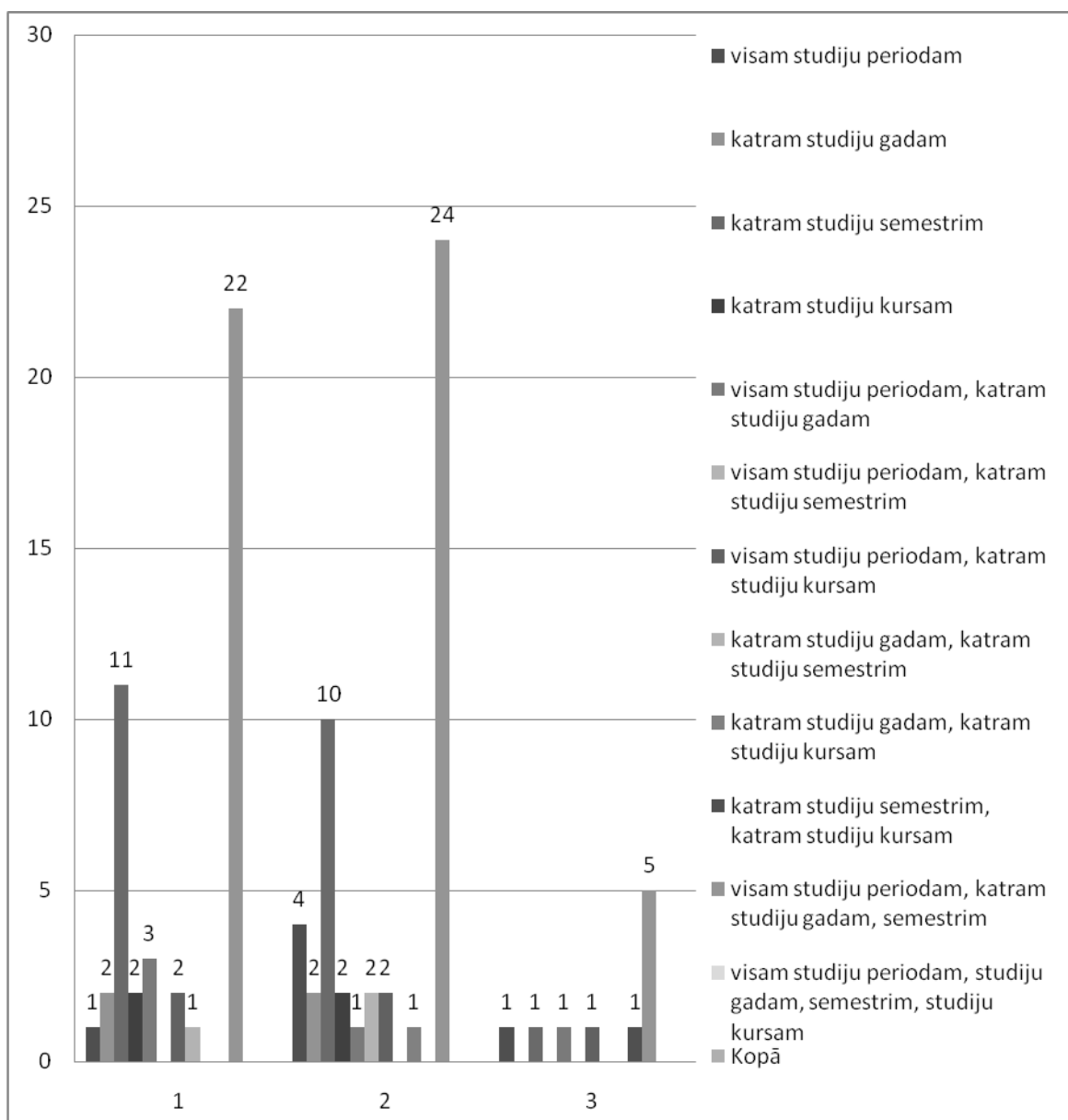
2.2.19. attēls. **Konkrētu mērķu izvirzīšanas studijām un pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa sakarības eksperimenta grupā semestra sākumā**
1 - zemāks par vidējo, 2 - vidējs, 3 - augsts

Izvērtējot konkrētu mērķu izvirzīšanas studijām un pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa sakarības eksperimenta grupā semestra sākumā pēc 2.2.22. tabulas un 2.2.19. attēla, secināms, ka visu gatavības līmeņu studenti visvairāk izvirza mērķus vienam semestrim. Otrs vairāk minētais ir mērķi visam studiju periodam. Šo mērķi vairāk izvirzījuši studenti ar vidēju gatavības līmeni. Trešais, biežāk minētais, ir mērķi katram studiju kursam – šos mērķus vairāk minējuši studenti ar zemu gatavības līmeni. Konkrētu mērķu izvirzīšanas studijām un pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa sakarības eksperimenta un kontroles grupās semestra beigās apkopotas 2.2.23. tabulā.

2.2.23.tabula. **Konkrētu mērķu izvirzīšanas studijām un pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa sakarības kontroles un eksperimenta grupās semestra beigās**

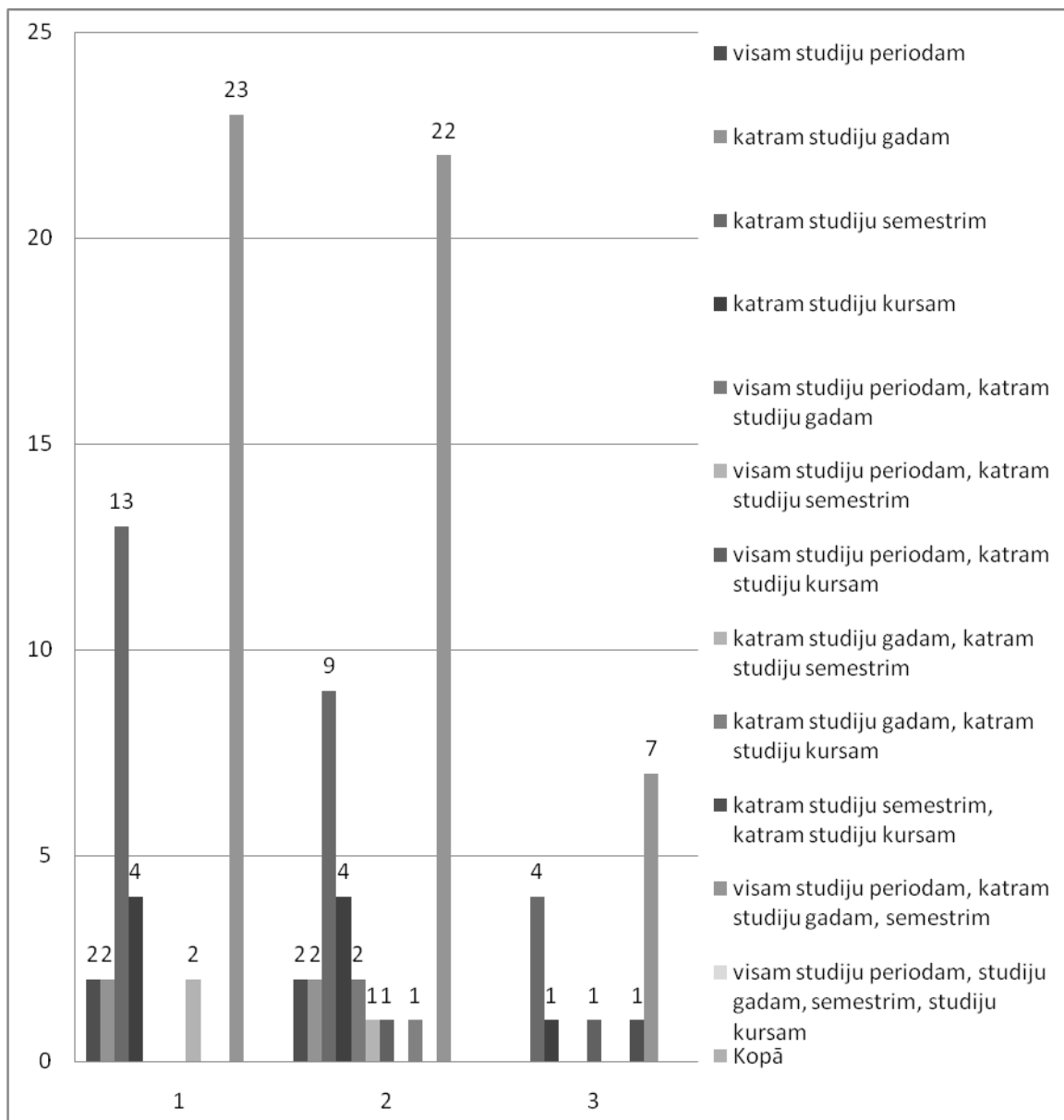
Grupa			Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis			Kopā
			Zemāks par vidējo 58-201	Vidējs 202-226	Augsts 227-290	
Kontroles	Studējot sev izvirzu konkrētus mērķus	visam studiju periodam	1	4	1	6
		katram studiju gadam	2	2	-	4
		katram studiju semestrim	11	10	1	22
		katram studiju kursam	2	2		4
		visam studiju periodam, katram studiju semestrim	3	1	1	5
		katram studiju gadam, katram studiju semestrim	-	2	-	2
		katram studiju semestrim, katram studiju kursam	2	2	1	5
		katram studiju gadam, semestrim, katram studiju kursam	1	-	-	1
		visam studiju periodam, katram studiju gadam, studiju kursam	-	1	-	1
		visam studiju periodam, studiju gadam, semestrim, studiju kursam	-	-	1	1
		Kopā		22	24	5
Eksperimenta	Studējot sev izvirzu konkrētus mērķus	visam studiju periodam	2	2	-	4
		katram studiju gadam	2	2	-	4
		katram studiju semestrim	13	9	4	26
		katram studiju kursam	4	4	1	9
		visam studiju periodam, katram studiju semestrim	-	2	-	2
		katram studiju gadam, katram studiju semestrim	-	1	-	1
		katram studiju gadam, katram studiju kursam	-	1	1	2
		katram studiju semestrim, katram studiju kursam	2	-	-	2
		visam studiju periodam, katram studiju gadam, semestrim	-	1	-	1
		visam studiju periodam, studiju gadam, semestrim, studiju kursam	-	-	1	1
		Kopā		23	22	7

Konkrētu mērķu izvirzīšanas studijām un pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa sakarības kontroles grupā semestra beigās grafiski attēlotas 2.2.20. attēlā.



**2.2.20. attēls. Konkrētu mērķu izvirzīšanas studijām un pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa sakarības kontroles grupā semestra beigās
1 - zemāks par vidējo, 2 - vidējs, 3 - augsts**

Izvērtējot konkrētu mērķu izvirzīšanas studijām un pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa sakarības kontroles grupā semestra beigās pēc 2.2.23. tabulas un 2.2.20. attēla, vērojama tendence, ka mērķus vairākiem studiju posmiem izvirza visu triju gatavības līmeņu studenti. Ir vērojama zemāka gatavības līmeņa studentu pašnoteikšanās pilnveide. Konkrētu mērķu izvirzīšanas studijām un pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa sakarības eksperimenta grupā semestra beigās grafiski attēlotas 2.2.21. attēlā.



2.2.21. attēls. **Konkrētu mērķu izvirzīšanas studijām un pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa sakarības eksperimenta grupā semestra beigās**
1 - zemāks par vidējo, 2 - vidējs, 3 - augsts

Izvērtējot konkrētu mērķu izvirzīšanas studijām un pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa sakarības eksperimenta grupā semestra beigās pēc 2.2.23. tabulas un 2.2.21. attēla, vērojama tendence, ka mērķus vairākiem studiju periodiem vairāk izvirza studenti ar augstu gatavības līmeni. Šī ir atšķirība starp eksperimenta un kontroles grupas rādītājiem, kur semestra beigās mērķus vairākiem periodiem izvirzīja mazāk studentu.

Pašnoteiktas mācīšanās kritērija „Savas darbības plānošana” izpētes rezultāti un analīze.

Kritērija pārbaudē izmantotas respondentu atbildes uz mācīšanās pašnovērtējuma anketas jautājumiem: Man ir laika plānošanas sistēma studijām; Sistemātiski gatavojos lekcijām, semināriem, nodarbībām; Nodarbībām gatavojos nesistemātiski, atstājot galveno patstāvīgai

mācību darbībai; Nodarbībām gatavojos nesistemātiski, galveno cenšos apgūt nodarbību laikā. Pašnoteiktās mācīšanās kontekstā laika plānošana ir svarīgs rādītājs. Visvairāk pašnoteikšanos atbalstoša ir laika plānošanas sistēma katram mēnesim, katrai nedēļai, katrai dienai. SPSS 15 vidē tai piešķirta vērtība 7. Šajā gadījumā ir iespējama precīza laika plānošana mācīšanās uzdevumiem un periods ir pietiekami īss, lai pieļautu jaunu, precizētu laika plānojuma veidošanu. Laika plānošana katrai nedēļai un katrai dienai paredz īslaicīgu uzdevumu veikšanu, tomēr tās ievērošana liecina par pašnoteiktu darbību. SPSS vidē tai piešķirta vērtība 6. Plānošana mēnesim un dienai paredz ilgtermiņa uzdevumu izpildes plānus, bet pieļauj, ka dienas plānu neizpildes gadījumā var rasties laika trūkums mēneša beigās – SPSS vidē piešķirta vērtība 5. Plānojums katram mēnesim un katrai nedēļai paredz ilgtermiņa un īslaicīgu uzdevumu plānošanu, bet pieļauj dienas režīma atkāpes, kas var traucēt kopējā plāna īstenošanu – SPSS vidē piešķirta vērtība 4. Mēneša plāns paredz laika plānošanu ilgtermiņa uzdevumiem, bet pieļauj dienas režīma atkāpes un īslaicīgu uzdevumu izpildes nenoteiktību – SPSS vidē piešķirta vērtība 3. Nedēļas plāns paredz īslaicīgu uzdevumu plānošanu, bet pieļauj atkāpes no dienas režīma un neparedz ilgtermiņa uzdevumus – SPSS vidē piešķirta vērtība 2. Dienas plāns paredz ļoti īslaicīgu plānošanu un atvērtību nenoteiktībai, taču pieļauj arī ilgtermiņa uzdevumu izpildes risku. Laika plānošana katrai dienai liecina par savas darbības īstenošanai nepieciešamo rakstura īpašību veidošanu, jo dienas režīma apzināta veidošana un ievērošana ir svarīgs pašaudzināšanas darbs – SPSS vidē piešķirta vērtība 1. Ilgāka laika posma plānošana iekļaujas vairāku mēnešu plānos, tādēļ jautājums par laika plānošanu gadam vai ilgākam laika posmam vairāk attiecas uz mērķu izvirzīšanu, nekā detalizētu laika plānošanu, un netika iekļauts. Studentiem, atbildot uz jautājumu par savu laika plānošanas sistēmu studijām, tika piedāvāts izvēlēties visus atbilstošos laika plānošanas veidus.

Sistemātiskas un patstāvīgas mācīšanās rādītāji ir atbildes uz jautājumiem „Nodarbībām gatavojos nesistemātiski, atstājot galveno patstāvīgai mācību darbībai” un „Nodarbībām gatavojos nesistemātiski, galveno cenšos apgūt nodarbību laikā”. Uz pirmo un otro apgalvojumu vēlamā atbilde ir „Jā”. Atbildes salīdzinātas kontroles un eksperimenta grupās semestra sākumā un beigās (skat. 2.2.24. tabulu).

2.2.24. tabula. Pašnoteiktas macīšanās kritērija „Savas darbības plānošana” rādītāju vērtības semestra sākumā un beigās kontroles un eksperimenta grupās

Jāizvēlas vienu atbildes variantu:		Kontroles grupa sākumā	Kontroles grupa beigās	Eksperimenta grupa sākumā	Eksperimenta grupa beigās
		% no atbildējušo skaita	% no atbildējušo skaita	% no atbildējušo skaita	% no atbildējušo skaita
Man ir laika plānošanas sistēma studijām:	1. katrai dienai	16,7	9,4	25,9	22,6
	2. katrai nedēļai	47,6	42,2	48,2	40,3
	3. katram mēnesim	25,0	37,5	15,3	27,4
	4. katram mēnesim, katrai nedēļai	-	4,7	1,2	-
	5. katram mēnesim, katrai dienai	-	1,6	-	-
	6. katrai nedēļai, katrai dienai	6,0	4,7	7,1	6,5
	7. katram mēnesim, katrai nedēļai, katrai dienai	4,8	-	2,4	3,2
Sistemātiski gatavojos lekcijām, semināriem, nodarbībām	Atbilde „JĀ”	82,1	70,3	83,5	79,0
Nodarbībām gatavojos nesistemātiski, atstājot galveno patstāvīgai mācību darbībai	Atbilde „JĀ”	30,9	34,9	30,6	26,7
Nodarbībām gatavojos nesistemātiski, galveno cenšos apgūt nodarbību laikā.	Atbilde „JĀ”	39,8	52,4	50,0	60,0

Tabulas dati uzrāda nedēļas plānu dominanti plānošanā gan eksperimenta, gan kontroles grupās semestra sākumā un beigās. Pārbaudot korelāciju starp rādītājiem „Man ir laika plānošanas sistēma studijām”, „Sistemātiski gatavojos lekcijām, semināriem, nodarbībām”, „Nodarbībām gatavojos nesistemātiski, atstājot galveno patstāvīgai mācību darbībai”, „Nodarbībām gatavojos nesistemātiski, galveno cenšos apgūt nodarbību laikā” un Pašnoteiktas mācīšanās gatavības testa rezultātiem (SDLRS) ar Pīrsona koeficientu, konstatēts:

- Kontroles grupā semestra sākumā ir vāja negatīva korelācija starp SDLRS un rādītāju „Nodarbībām gatavojos nesistemātiski, galveno cenšos apgūt nodarbību laikā” – $p = -0,243$. Tātad studenti, ar augstāku pašnoteikšanās testa rezultātu, retāk izvēlējās atbildi, ka galveno cenšas apgūt nodarbību laikā.
- Kontroles grupā semestra beigās vērojama vāja negatīva sakarība starp SDLRS un rādītāju „Nodarbībām gatavojos nesistemātiski, galveno cenšos apgūt nodarbību laikā”, semestra sākumā – $p = -0,282$. Tātad studenti ar augstāku SDLRS rezultātu retāk izvēlējās atbildi, ka galveno cenšas apgūt nodarbībās. Vidēji cieša korelācija starp rādītājiem „Nodarbībām gatavojos nesistemātiski, atstājot galveno patstāvīgai mācību darbībai” un „Nodarbībām gatavojos nesistemātiski, galveno cenšos apgūt nodarbību laikā” – $p = 0,425$. Tātad studenti, kuri atbildēja, ka vairāk studē patstāvīgi, izvēlējās arī

atbildi, ka galveno cenšas apgūt nodarbībās. Tas varētu liecināt, ka studenti kopumā vairāk pievēršas studijām.

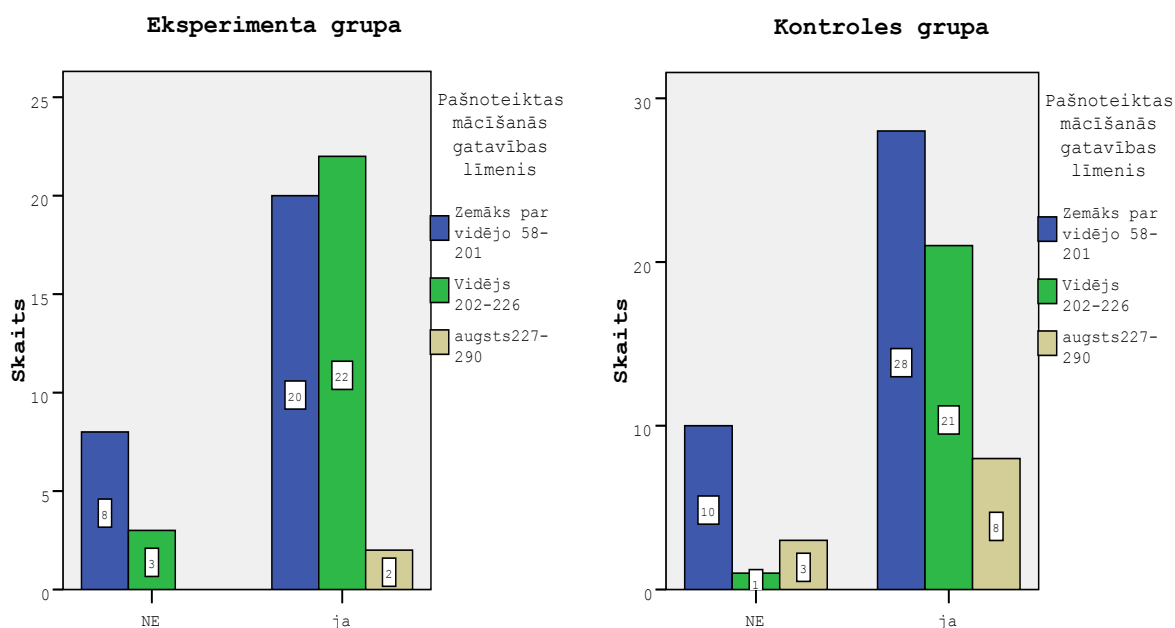
- Eksperimenta grupā semestra sākumā vāja korelācija starp rādītājiem „Man ir laika plānošanas sistēma studijām” un SDLRS – $p = 0,282$.
- Eksperimenta grupā semestra beigās konstatēta vidēji cieša korelācija starp rādītāju „Sistemātiski gatavojos lekcijām, semināriem, nodarbībām” un SDLRS – $p = 0,422$. Tātad kooperatīvās mācīšanās procesā regulāri prezentējamie uzdevumi ir iespaidojuši studentu laika plānošanu un pašnoteiktas mācīšanās gatavību.
- Semestra beigās eksperimenta grupā vāja negatīva korelācija starp SDLRS un rādītājiem „Nodarbībām gatavojos nesistemātiski, galveno cenšos apgūt nodarbību laikā” – $p = -0,338$ un „Nodarbībām gatavojos nesistemātiski, atstājot galveno patstāvīgai mācību darbībai” – $p = -0,330$. Tātad studenti, kuru SDLRS testa rezultāts ir augstāks, retāk izvēlējās atbildes, ka nodarbībām gatavojas nesistemātiski un vairāk studē patstāvīgi un, ka galveno cenšas apgūt nodarbībās. Vāja korelācija starp rādītājiem „Nodarbībām gatavojos nesistemātiski, atstājot galveno patstāvīgai mācību darbībai”, „Nodarbībām gatavojos nesistemātiski, galveno cenšos apgūt nodarbību laikā” – $p = 0,272$. Tātad studenti, kuri atbildēja, ka vairāk studē patstāvīgi, izvēlējās arī atbildi, ka galveno cenšas apgūt nodarbībās (skat. 8. pielikumu).

Respondentu atbilžu rezultāti liecina, ka dominē nedēļas plānojums, kas ir saistāms ar nodarbību un lekciju sarakstu augstskolā. Kā nākošā biežāk minētā atbilde ir laika plānojums katram mēnesim, kas ir saistīta ar daudzu studentu studiju un darba savienošānu, vecāku apciemojumu plānošanu, darbību studentu pašpārvaldes, pašdarbības un sporta pasākumos. Trešā biežāk minētā atbilde ir laika plānojums katrai dienai. Šie laika plānošanas intervāli vairāk ir ārēju apstākļu nevis studentu pašu noteikti. Tā kā atbildes, kurās minēti vairāki laika plānošanas intervāli, biežuma ziņā izteikti atpaliēk no vienas izvēles atbildēm, var secināt, ka studentu laika plānošanas sistēma studijām ir ārēja nevis pašu veidota. Respondentu atbilžu par studiju laika plānošanu grafisku attēlojumu skatīt 9. pielikumā.

Lai pārliecinātos par patstāvīgu mācīšanos, studentu dienas, nedēļas un mēneša plānos, tika uzdoti jautājumi par sistemātisku mācīšanos studiju procesā. Studentu atbildes par sistemātisku mācīšanos eksperimentālajā un kontroles grupās ir līdzīgas. Eksperimentālās grupas studenti, salīdzinot ar kontroles grupas studentu atbildēm, vairāk noskaņoti mācīties sistemātiski un gatavoties nodarbībām. Tā kā kooperatīvās mācīšanās modelis paredz regulāru savu mācīšanās rezultātu prezentēšanu, tad bez patstāvīgas mācīšanās tas nav sasniedzams. Aptuveni trešdaļa studentu atzīst, ka vairāk gatavojas paši, nekā sagaida visu no nodarbībām. Šāds

viedoklis liecina gan par zināmu pašnoteiktas mācīšanās gatavību, gan arī par studiju procesa iespēju pilnīgu neizmantošanu.

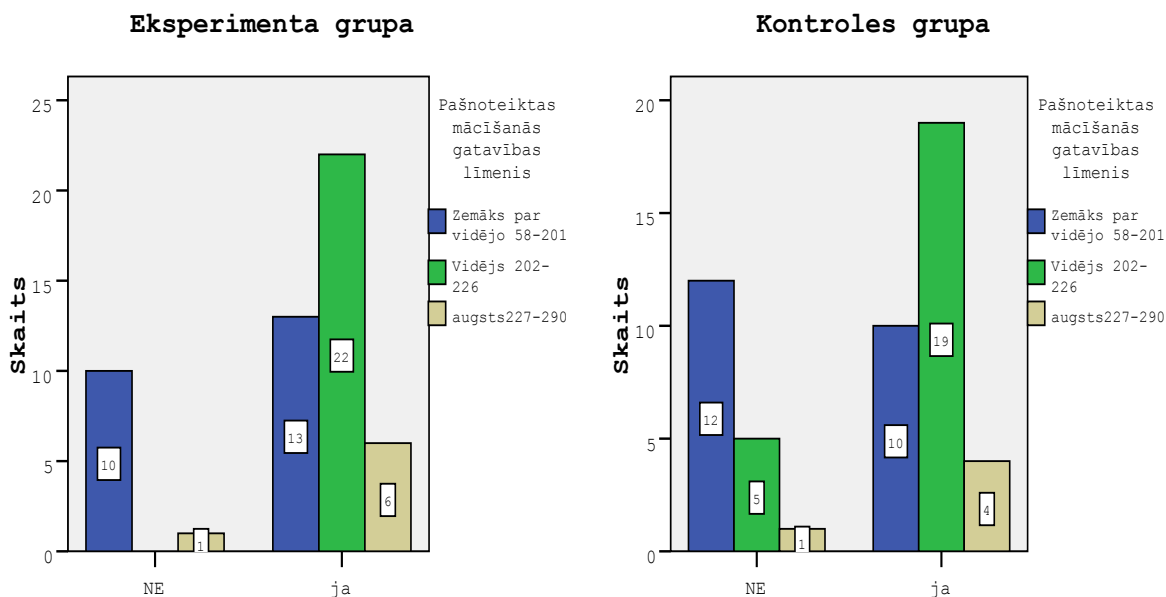
Salīdzinot pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa un respondentu atbildes par sistemātisku mācīšanos eksperimentālajā grupā semestra sākumā, vērojama tendence, ka paaugstinoties pašnoteiktas mācīšanās gatavībai, samazinās negatīvu atbilžu skaits par sistemātisku mācīšanos, savukārt starp respondentiem ar augstu pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeni, tādu nav vispār. Kontroles grupā starp respondentiem ar augstu pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeni ir arī negatīvas atbildes par sistemātisku mācīšanos un to ir vairāk nekā respondentiem ar vidēju līmeni (skat 2.2.22. attēlu). Gan kontroles, gan eksperimenta grupā sistemātisku mācīšanos veic studenti ar zemu, vidēju un augstu pašnoteiktās mācīšanās līmeni. Semestra beigās abās grupās samazinājies studentu, kas sistemātiski gatavojas nodarbībām, skaits: kontroles grupā no 82,1% uz 70,3% (par 11,8%) un eksperimenta grupā no 83,5% un 79,0% (par 4,5%). Iespējams, ka atbildes ietekmē pārbaudījumu sesija, kad semestra plānojums ir atšķirīgs. Šajā gadījumā sistemātiskas studijas veic studenti, kas izveidojuši vai veido patstāvīgas darbības prasmes.



2.

2.2.22. attēls. Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa un sistemātiskas mācīšanās sakarības eksperimentālajā un kontroles grupā semestra sākumā

Semestra beigās eksperimentālajā grupā respondentiem ar vidēju pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeni negatīvu atbilžu nav, bet ar augstu savukārt ir. Kontroles grupā semestra beigās vērojama tendence, ka paaugstinoties pašnoteiktas mācīšanās gatavībai, samazinās negatīvu atbilžu skaits par sistemātisku mācīšanos (skat. 2.2.23. att.).



2.2.23.attēls. Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa un sistemātiskas mācīšanās sakarības eksperimentālajā un kontroles grupā semestra beigās

Pašnoteiktas mācīšanās kritērija „Savas darbības īstenošana” izpētes rezultāti un analīze

Kritērija pārbaudē izmantotas respondentu atbildes uz mācīšanās pašnovērtējuma anketas jautājumiem: Protu racionāli strādāt ar grāmatām; Protu izmantot efektīvas pierakstu metodes; Protu sameklēt nepieciešamo izziņas literatūru; Protu sastādīt shēmas, tabulas un citus pārskata materiālus; Protu sagatavot ziņojumus un referātus; Protu patstāvīgi sameklēt izziņas avotus caur Internet; Es apspriežu ar citiem studentiem ārpus nodarbību laikā, ko esmu iemācījies nodarbībās; Es un citi studenti rosinām viens otru apmeklēt nodarbības; Es un citi studenti veidojam neformālas grupas kopīgām studijām; Es jūtu konkurenci starp studentiem akadēmisko sasniegumu ziņā. Atbildes salīdzinātas kontroles un eksperimenta grupās semestra sākumā un beigās. Kontroles un eksperimenta grupas respondentu pašnoteiktas mācīšanās prasmju pašnovērtējuma vidējās vērtības un standartnovirze semestra sākumā un beigās uzrādīta 2.2.25. tabulā.

2.2.25. tabula. Pašnoteiktas macīšanās kritērija „Savas darbības īstenošana” rādītāju vērtības semestra sākumā un beigās kontroles un eksperimenta grupās

Prasme	Kontroles grupa				Eksperimenta grupa			
	Sākumā		Beigās		Sākumā		Beigās	
	Vidējais	Std. novirze	Vidējais	Std. novirze	Vidējais	Std. novirze	Vidējais	Std. novirze
Prasme racionāli strādāt ar grāmatu	6,88	1,357	7,09	1,269	7,20	1,352	7,13	1,443
Prasme izmantot efektīvas pierakstu metodes	7,11	1,362	7,27	1,312	7,22	1,322	7,48	1,586
Prasme sameklēt nepieciešamo izziņas literatūru	7,31	1,464	7,47	1,126	7,12	1,467	7,39	1,519
Prasme sastādīt shēmas, tabulas un citus pārskata materiālus	6,89	1,753	6,83	1,465	6,95	1,745	7,27	1,710
Prasme sagatavot ziņojumus un referātus	6,81	1,509	6,92	1,212	7,34	1,444	7,63	1,496
Prasme patstāvīgi sameklēt izziņas avotus caur Internet	7,38	1,963	7,71	1,938	7,54	1,991	8,19	1,648
Apspriežu ar citiem studentiem ko iemācījos nodarbību laikā	6,48	1,934	6,78	1,818	6,04	2,084	5,65	2,120
Es un citi studenti rosinām viens otru apmeklēt nodarbības	7,07	1,980	7,30	2,036	6,65	2,021	6,60	2,308
Es un citi studenti veidojam neformālas grupas kopīgām studijām	5,24	2,192	5,89	2,161	5,68	2,290	5,48	2,468
Es jūtu konkurenci starp studentiem akadēmisko sasniegumu ziņā	6,38	2,402	6,51	1,832	6,44	2,322	6,89	2,189

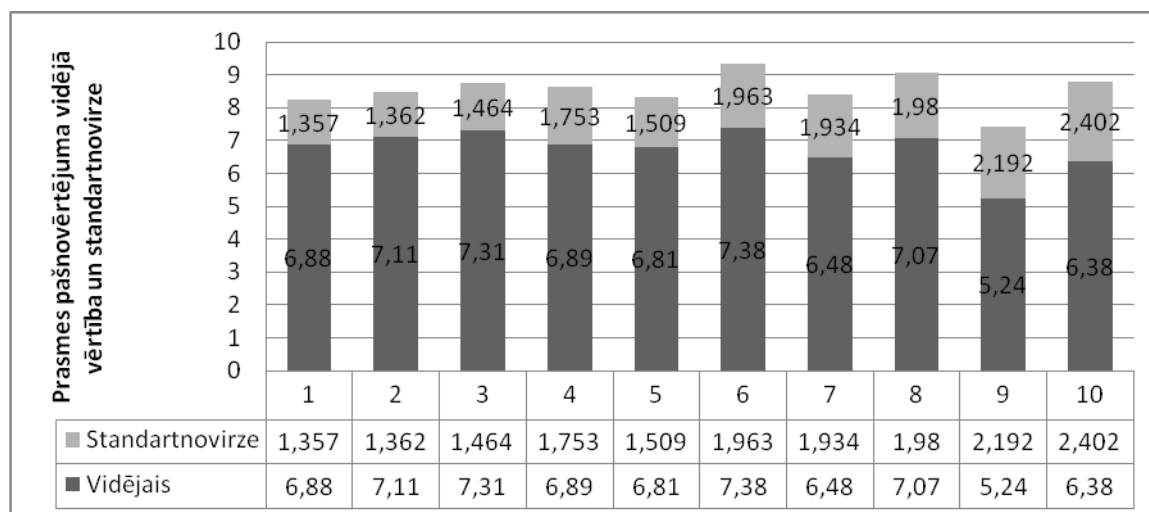
Kontroles grupā pašnovērtējuma vidējās vērtības semestra beigās ir pieaugušas prasmēm: pazīstu savas stiprās un vājās puses; racionāli strādāt ar grāmatu; izmantot efektīvas pierakstu metodes; sameklēt izziņas literatūru; sagatavot ziņojumus un referātus; patstāvīgi sameklēt avotus tīmeklī; apspriest ar citiem nodarbībās apgūto; rosināt vienam otru apmeklēt nodarbības un veidot neformālas mācīšanās grupas. Prasmes sastādīt shēmas, tabulas un citus pārskata materiālus pašnovērtējuma vidējā vērtība kontroles grupā semestra beigās ir samazinājusies.

Eksperimenta grupā pašnovērtējuma vidējās vērtības semestra beigās ir pieaugušas prasmēm: pazīstu savas stiprās un vājās puses; izmantot efektīvas pierakstu metodes; sameklēt nepieciešamo izziņas literatūru; sagatavot ziņojumus un referātus; patstāvīgi sameklēt avotus tīmeklī; veidot neformālas mācīšanās grupas. Vislielākais pašnovērtējuma vidējās vērtības pieaugums ir prasmei patstāvīgi sameklēt izziņas avotus tīmeklī. Kooperatīvās mācīšanās modeļa ietvaros mācīšanās uzdevumi tika veidoti iekļaujot nepieciešamību izmantot tīmekli gan savstarpējai komunikācijai, gan informācijas meklēšanai. Prasmju racionāli strādāt ar grāmatu; apspriest ar citiem nodarbībās apgūto; rosināt vienam otru apmeklēt nodarbības, pašnovērtējuma vidējā vērtība eksperimenta grupā semestra beigās ir samazinājusies.

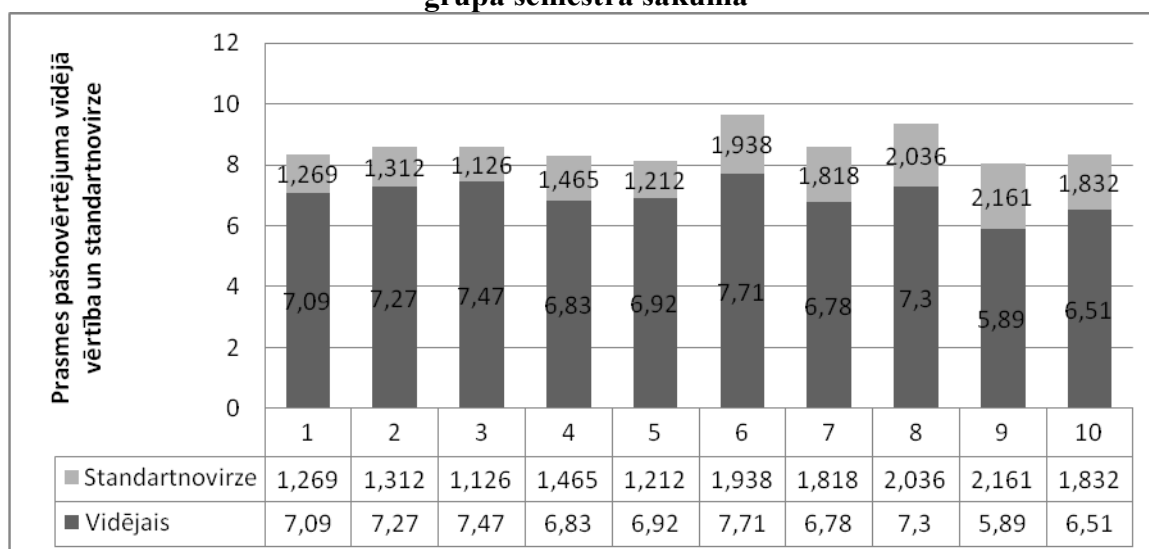
Kooperatīvās mācīšanās modelis balstās uz sadarbības principiem, kuri ietver arī individuālo mācīšanos un sacensības elementus. Lai pārliecinātos vai sadarbības situācija ietekmē studentu konkurenci, kas veidojas saistībā ar sesijas rezultātu reitinga veidošanu un konkursu uz valsts finansētām studiju vietām, respondentiem uzdots jautājums par studentu konkurenci akadēmisko sasniegumu jomā. No 2.2.25. tabulas redzams, ka gan eksperimentālajā

gan kontroles grupā respondenti konkurenci semestra beigās vērtē augstāk nekā semestra sākumā – pieaugušas vidējās vērtības. Kopumā nedaudz augtāki rādītāji viedoklī par konkurenci akadēmisko sasniegumu ziņā ir eksperimentālās grupas studentiem. Tas ir izskaidrojams ar pārbaudījumu sesijas rezultātu ietekmi uz iespējām saņemt stipendiju, kuras saņemšanai jākonkurē ar citiem studentiem. Svarīgi, lai studenti semestra gaitā izprot un ievēro vērtēšanas kritērijus, tas novērš konkurences negatīvo efektu un rada veselīgas sacensības situāciju.

Pašnoteiktas mācīšanās prasmju pašnovērtējuma vidējo vērtību kontroles grupā semestra sākumā un beigās grafisks attēlojums redzams 2.2.24. un 2.2.25. attēlā.



2.2.24. attēls. Pašnoteiktas mācīšanās prasmju pašnovērtējuma vidējās vērtības kontroles grupā semestra sākumā



2.2.25. attēls. Pašnoteiktas mācīšanās prasmju pašnovērtējuma vidējās vērtības kontroles grupā semestra beigās

Izvērtējot kontroles grupas pašnoteiktas mācīšanās prasmju pašnovērtējuma vidējās vērtības semestra sākumā un beigās ar Vilksona metodi, secināms, ka abpusējās alternatīvas p-vērtība = 0,007 < 0,05 un var secināt, ka rezultāti būtiski atšķiras (skat. 2.2.26. tab.).

2.2.26. tabula. **Kontroles grupas pašnoteiktas mācīšanās prasmju pašnovērtējuma vidējo vērtību semestra sākumā un beigās salīdzināšana ar Vilksoksona T-kritēriju**

		Skaitis	Vidējais	Summa
Prasmju pašnovērtējuma vidējie sākumā - Prasmju pašnovērtējuma vidējie beigās	Negatīvie rangi	1 a	1,00	1,00
	Pozitīvie rangi	9 b	6,00	54,00
	Vienādie pāri	0 c		
	Kopā	10		

a beigās < sākumā; b beigās > sākumā; c beigās = sākumā

	sākumā - beigās
Z	-2,705
p- vērtība	0,007

a balstoties uz negatīviem rangiem

b Vilksoksona tests

Izvērtējot eksperimenta grupas pašnoteiktas mācīšanās gatavības testa rezultātus semestra sākumā un beigās ar Vilksoksona metodi, secināms, ka abpusējās alternatīvas p-vērtība = 0,285 > 0,05 un var secināt, ka rezultāti būtiski neatšķiras (skat. 2.2.27. tab.).

2.2.27. tabula. **Eksperimenta grupas pašnoteiktas mācīšanās prasmju pašnovērtējuma vidējo vērtību semestra sākumā un beigās salīdzināšana ar Vilksoksona T-kritēriju**

		Skaitis	Vidējais	Summa
Prasmju pašnovērtējuma vidējie sākumā - Prasmju pašnovērtējuma vidējie beigās	Negatīvie rangi	4 a	4,25	17,00
	Pozitīvie rangi	6 b	6,33	38,00
	Vienādie pāri	0 c		
	Kopā	10		

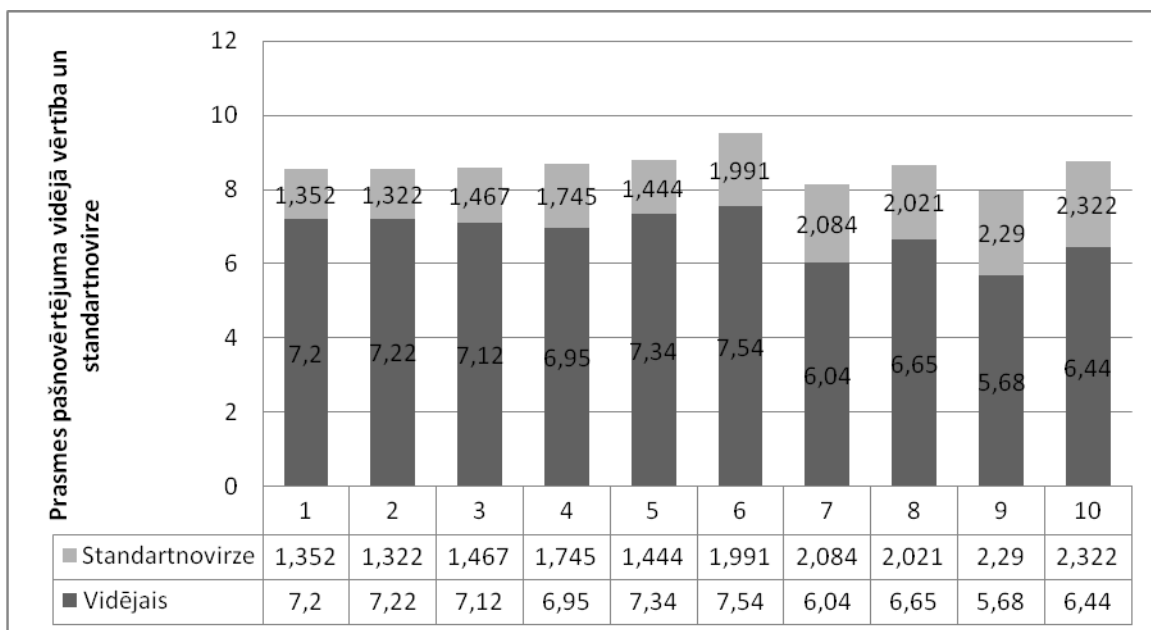
a beigās < sākumā; b beigās > sākumā; c beigās = sākumā

	sākumā - beigās
Z	-1,070
p- vērtība	0,285

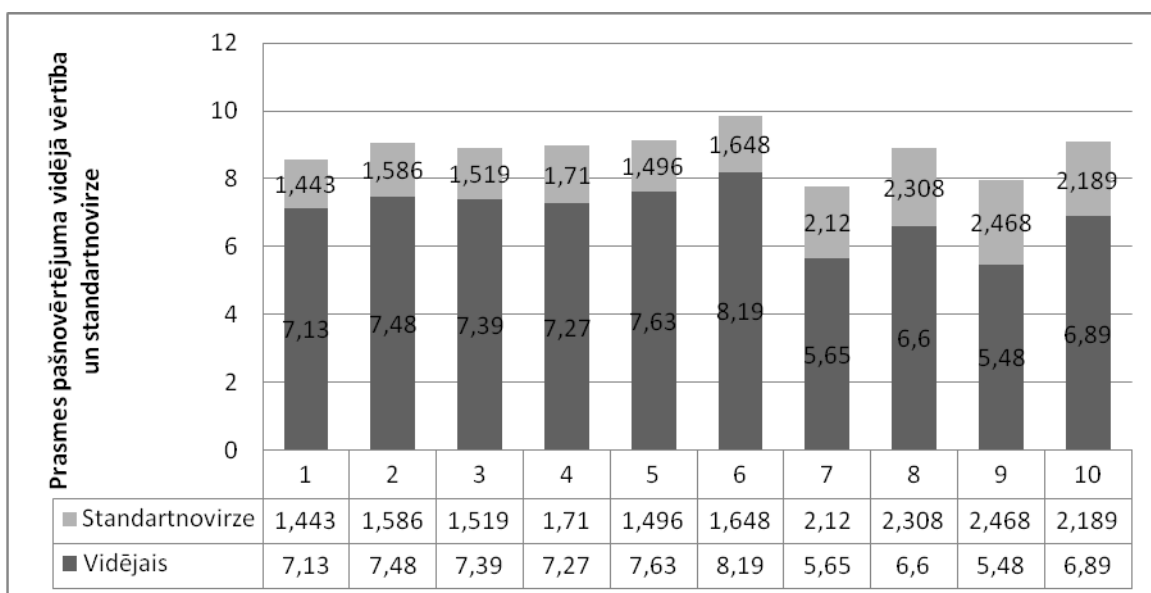
a balstoties uz negatīviem rangiem

b Vilksoksona tests

Pašnoteiktas mācīšanās prasmju pašnovērtējuma vidējo vērtību eksperimentālajā grupā semestra sākumā un beigās grafisks attēlojums redzams 2.2.26. un 2.2.27. attēlā.



2.2.26. attēls. Pašnoteiktas mācīšanās prasmju pašnovērtējuma vidējās vērtības eksperimenta grupā semestra sākumā



2.2.27. attēls. Pašnoteiktas mācīšanās prasmju pašnovērtējuma vidējās vērtības eksperimenta grupā semestra beigās

Gan kontroles, gan eksperimentālās grupas studenti uzrāda pašnoteiktās mācīšanās prasmju pašnovērtējuma paaugstināšanos semestra beigās. Taču kontroles grupas vidējo atšķirība ir būtiska, bet eksperimenta grupā nav būtiska. Viens no skaidrojumiem šim rezultātam ir eksperimenta grupas studentu pievēršanās savu prasmju izvērtēšanai un pašpilnveides uzdevumu izvirzīšanai semestra gaitā. Tā kā pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis eksperimentālajā grupā ir augstāks, var secināt, ka prasmju pilnveides nepieciešamības apzināšanās, liek tās vērtēt kritiskāk nekā kontroles grupas studentiem.

Lai pārliecinātos, vai pašnoteiktas mācīšanās prasmju pašnovērtējums un pašnoteiktas mācīšanās gatavība ir savstarpēji saistītas (SDLRS testa rezultāti) pazīmes, veikta pāru

korelācijas analīze ar Pīrsona koeficientu SPSS 15 vidē. Pārbaudītas kontroles un eksperimentālās grupas respondentu atbildes semestra sākumā un beigās. Rezultāti apkopoti 2.2.28. tabulā.

2.2.28. tabula. **Pašnoteiktas mācīšanās prasmju pašnovērtējuma un pašnoteiktas mācīšanās gatavības pāru korelācijas analīzes ar Pīrsona testu kontroles un eksperimentālajā grupās semestra sākumā un beigās rezultāti**

		<i>Kontroles grupa 1x</i>	<i>Kontroles grupa 2x</i>	<i>Eksperimenta grupa 1x</i>	<i>Eksperimenta grupa 2x</i>
		SDLRS1	SDLRS2	SDLRS1	SDLRS2
Prasme racionāli strādāt ar grāmatu	Pīrsona koeficients	0,412(**)	0,278(*)	0,340(**)	0,591(**)
	p- abpusējā	0,000	0,048	0,011	0,000
	N	71	51	55	52
Prasme izmantot efektīvas pierakstu metodes	Pīrsona koeficients	0,274(*)	0,317(*)	0,204	0,444(**)
	p- abpusējā	0,021	0,024	0,135	0,001
	N	71	51	55	52
Prasme sameklēt nepieciešamo izziņas literatūru	Pīrsona koeficients	0,396(**)	0,296(*)	0,529(**)	0,670(**)
	p- abpusējā	0,001	0,035	0,000	0,000
	N	71	51	55	52
Prasme sastādīt shēmas, tabulas un citus pārskata materiālus	Pīrsona koeficients	0,243(*)	0,200	0,408(**)	0,433(**)
	p- abpusējā	0,042	0,164	0,002	0,001
	N	70	50	55	52
Prasme sagatavot ziņojumus un referātus	Pīrsona koeficients	0,322(**)	0,254	0,426(**)	0,568(**)
	p- abpusējā	0,007	0,072	0,001	0,000
	N	68	51	55	52
Prasme patstāvīgi sameklēt izziņas avotus caur Internet	Pīrsona koeficients	0,118	0,098	0,253	0,401(**)
	p- abpusējā	0,326	0,497	0,062	0,003
	N	71	50	55	52
Apspriež ar citiem studentiem ko iemācījies nodarbību laikā	Pīrsona koeficients	0,432(**)	0,108	0,325(**)	0,211
	p- abpusējā	0,000	0,458	0,015	0,133
	N	70	49	55	52
Es un citi studenti rosinām viens otru apmeklēt nodarbības	Pīrsona koeficients	0,374(**)	0,249	0,511(**)	0,256
	p- abpusējā	0,002	0,088	0,000	0,066
	N	69	48	53	52
Es un citi studenti veidojam neformālas grupas kopīgām studijām	Pīrsona koeficients	0,093	0,154	0,381(**)	0,142
	p- abpusējā	0,446	0,295	0,004	0,314
	N	69	48	55	52
Es jūtu konkurenci starp studentiem akadēmisko sasniegumu ziņā	Pīrsona koeficients	-0,164	-0,165	0,024	0,068
	p- abpusējā	0,178	0,274	0,864	0,634
	N	69	46	55	52

** vidēji cieša korelācija 0.01 līmenis (abpusējā)

* vāja korelācija 0.05 līmenis (abpusējā).

Kontroles grupa 2x < kontroles grupa 1x = 7

Kontroles grupa 2x > kontroles grupa 1x = 3

Eksperimentālā grupa 2x < eksperimentālā grupa 1x = 3

Eksperimentāla grupa 2x > eksperimentālā grupa 1x = 7

2.2.28. tabulā redzams, ka prasmju pašnovērtējuma un pašnoteiktas mācīšanās gatavības sakarības ciešums kontroles grupā, salīdzinot semestra sākumu un beigas, samazinājies 7 gadījumos, bet paaugstinājies 3 gadījumos. Kontroles grupā prasmju racionāli strādāt ar grāmatu un sameklēt nepieciešamo izziņas literatūru un SDLRS sakarības ciešums samazinājies no vidēji cieša semestra sākumā uz vāju beigās. Rādītāju Prasme sagatavot ziņojumus un referātus; Apspriež ar citiem studentiem, ko iemācījies nodarbību laikā; Es un citi studenti rosinām viens otru apmeklēt nodarbības un SDLRS sakarības ciešums no vidējas semestra sākumā samazinājies līdz nebūtiskam beigās. Rādītāja Prasme sastādīt shēmas, tabulas un citus pārskata materiālus un SDLRS sakarības ciešums no vāja semestra sākumā samazinājies līdz nebūtiskam beigās.

Eksperimenta grupā sakarības ciešums starp rādītājiem un SDLRS samazinājies 3 gadījumos, bet paaugstinājies 7 gadījumos. Eksperimenta grupā semestra beigās vidēji cieša sakarība ar SDLRS rezultātu ir Prasmei racionāli strādāt ar grāmatu; Prasmei izmantot efektīvas pierakstu metodes; Prasmei sameklēt nepieciešamo izziņas literatūru; Prasmei sastādīt shēmas, tabulas un citus pārskata materiālus; Prasmei sagatavot ziņojumus un referātus; Prasme patstāvīgi sameklēt izziņas avotus caur Internet. Prasmes izmantot tīmekli korelācija ar pašnoteiktas mācīšanās gatavību pieauga no nebūtiskas līdz vidēji ciešai. Šie rezultāti liecina, ka studentu prasmju pašnovērtējums ir saistīts ar pašnoteiktas mācīšanās gatavību – jo augstāks prasmju pašnovērtējums, jo augstāka pašnoteiktas mācīšanās gatavība. Turklāt kooperatīvās mācīšanās process šo saistību pastiprina. Uzskats par sevi kā par prasmīgu cilvēku ir priekšnoteikums darbībai. Kooperatīvās mācīšanās procesā, sadarbojoties ar studiju biedriem ir vieglāk uzsākt darbību, kuru vienatnē neuzdrošinātos. Mācīšanās izaicinājuma situācijās veidojas mācīšanās prasmes un adekvāts pašnovērtējums.

Kopsavilkums par pašnoteiktas mācīšanās prasmju pašnovērtējuma un pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa saistību apkopots 2.2.29. tabulā.

2.2.29. tabula. **Pašnoteiktas mācīšanās prasmju pašnovērtējuma un pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa saistība eksperimentālajā un kontroles grupās semestra sākumā un beigās**

	Grupa	<i>Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis</i>					
		Augsts 227-290		Vidējs 202-226		Zemāks par vidējo 58-201	
		Respondentu skaits		Respondentu skaits		Respondentu skaits	
		1 x	2 x	1 x	2 x	1 x	2 x
Prasme racionāli strādāt ar grāmatu	Kontroles	11	5	22	24	38	22
	Eksperimentālā	2	7	25	22	28	23
Prasme izmantot efektīvas pierakstu metodes	Kontroles	11	5	22	24	38	22
	Eksperimentālā	2	7	25	22	28	23
Prasme sameklēt nepieciešamo izziņas literatūru	Kontroles	11	5	22	24	38	22
	Eksperimentālā	2	7	25	22	28	23
Prasme sastādīt shēmas, tabulas un citus pārskata materiālus	Kontroles	10	5	22	24	38	21
	Eksperimentālā	2	7	25	22	28	23
Prasme sagatavot ziņojumus un referātus	Kontroles	11	5	20	24	37	22
	Eksperimentālā	2	7	25	22	28	23
Prasme patstāvīgi sameklēt izziņas avotus caur Internet	Kontroles	11	5	22	23	38	22
	Eksperimentālā	2	7	25	22	28	23
Apspriež ar citiem studentiem, ko iemācījies nodarbību laikā	Kontroles	11	5	21	23	38	22
	Eksperimentālā	2	7	25	22	28	23
Es un citi studenti rosinām viens otru apmeklēt nodarbības	Kontroles	11	5	21	22	37	21
	Eksperimentālā	2	7	24	22	27	23
Es un citi studenti veidojam neformālas grupas kopīgām studijām	Kontroles	11	5	21	23	37	20
	Eksperimentālā	2	7	25	22	28	23
Es jūtu konkurenci starp studentiem akadēmisko sasniegumu ziņā	Kontroles	11	5	21	22	37	19
	Eksperimentālā	2	7	25	22	28	23

No 2.2.29. tabulas datiem redzams, ka prasmju sadalījumā pa pašnoteiktas mācīšanās līmeņiem izpaužas izteikta datu atkārtotības regularitāte. To nosaka respondentu skaita sadalījums pēc pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa. Detalizēts prasmju pašnovērtējuma sadalījums saistībā ar respondenta pašnoteiktas mācīšanās līmeni iekļauts 10. un 11. pielikumā. Rezultāti uzrāda, ka prasmju pašnovērtējuma augstas un zemas vērtības ir visos trijos pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņos.

Pašnoteiktas mācīšanās kritērija „Savas darbības īstenošana” rādītāju Prasme izvirzīt personīgajā pieredzē balstītus mācīšanās apguves kritērijus un Prasme noteikt sekmīgām studijām nepieciešamos faktoros izpēte veikta analizējot strukturētas intervijas datus nākošajā promocijas darba apakšnodaļā.

Pašnoteiktas mācīšanās izpētes kritērija „Savas darbības novērtēšana” rezultāti un analīze

Kritērija pārbaudē izmantotas respondentu atbildes uz mācīšanās pašnovērtējuma anketas jautājumiem : Nodarbojas ar savu zināšanu pašpārbaudi; Esmu apmierināts, kā un cik bieži tieku iepazīstināts ar maniem akadēmiskajiem sasniegumiem; Esmu apmierināts, kā un cik bieži tiek atspoguļota mana personiskā izaugsme – šie rādītāji analizēti pārbaudot kritēriju „Savu individuālo stipro un vājo spēju pārzināšana”, jo prasme veikt paškontroli nepieciešama gan sevis izpratnei, gan savas darbības novērtēšanai.

Rādītāju – Studiju laikā vēlos apgūt un attīstīt prasmes ...; Manas studijas atvieglotu un padarītu sekmīgākas..., rezultāti iegūti strukturētā intervijā. Strukturētas intervijas atbildes kontroles un eksperimenta grupās semestra sākumā un beigās salīdzinātas pētījuma kvalitatīvo datu analīzes nodaļā.

Lai pārbaudītu, vai pašnoteiktas mācīšanās rādītāji atšķiras, eksperimenta un kontroles grupās veikta salīdzināšana ar Manna-Vitnija (*Mann-Whitney*) U- kritēriju SPSS 15 vidē semestra sākumā un beigās (skat. 12. un 13. pielikumu). Salīdzinājumā konstatēts, ka **semestra sākumā** ir būtiska atšķirība starp vairākiem rādītājiem.

Eksperimenta grupā ir augstāki rādītāji:

- Prasme sagatavot ziņojumus un referātus, $p = 0,006$,
- Studiju kursu programmas ir orientētas uz maniem akadēmiskajiem sasniegumiem, $p = 0,052$,
- Lielākā daļa man pazīstamo studentu rūpējas par saviem akadēmiskajiem sasniegumiem, $p = 0,054$.

Kontroles grupā ir augstāki rādītāji:

- Nodarbojas ar savu zināšanu pašpārbaudi, $p = 0,010$
- Rakstura veidošana ir mana privāta izvēle, tas nav saistāms ar studiju procesu, $p = 0,051$.

Semestra beigās eksperimenta grupā ir augstāki rādītāji:

- Studējot izvirza par prioritāti, $p = 0,025$
- Prasme sastādīt shēmas, tabulas un citus pārskata materiālus, $p = 0,055$
- Prasme sagatavot ziņojumus un referātus, $p = 0,001$

Kontroles grupā ir augstāki rādītāji:

- Rakstura veidošana ir mana privāta izvēle, tas nav saistāms ar studiju procesu, $p = 0,091$
- Apspiež ar citiem studentiem, ko iemācījies nodarbību laikā, $p = 0,0003$,
- Es un citi studenti rosinām viens otru apmeklēt nodarbības, $p = 0,058$.

Lai noskaidrotu, vai uz iepriekš apskatītajiem kritērijiem un to rādītājiem ir kooperatīvās mācīšanās faktora ietekme, tika veikta vienfaktora dispersijas analīze (*One-Way ANOVA*) ar Scheffe kritēriju SPSS 15 vidē. Analīzes mērķis – noskaidrot, vai respondentu atbilžu vidējie rādītāji semestra sākumā un beigās kontroles un eksperimenta grupās ir vienādi. Pilna rezultātu analīze atspoguļota 14. un 15. pielikumā. Rezultāti liecina, ka **semestra sākumā** ir būtiska atšķirība un augstāki rādītāji eksperimenta grupā:

- Studējot izvirza par prioritāti, $p = 0,031$,
- Prasme sagatavot ziņojumus un referātus, $p = 0,023$,
- Studiju kursu programmas ir orientētas uz maniem akadēmiskajiem sasniegumiem, $p = 0,051$,

- Lielākā daļa man pazīstamo studentu rūpējas par saviem akadēmiskajiem sasniegumiem, $p = 0,053$.

Kontroles grupā ir augstāki rādītāji:

- Nodarbojas ar savu zināšanu pašpārbaudi, $p = 0,009$,
- Rakstura veidošana ir mana privāta izvēle, tas nav saistāms ar studiju procesu, $p = 0,050$.

Semestra beigās eksperimenta grupā ir būtiska atšķirība rādītājiem:

- Studējot izvirza par prioritāti, $p = 0,047$,
- Prasme sagatavot zinojumus un referatus, $p = 0,004$,
- Rakstura veidošana ir mana privāta izvēle, tas nav saistāms ar studiju procesu, $p = 0,091$

Kontroles grupā ir augstāki rādītāji:

- Apspiež ar citiem studentiem, ko iemācījies nodarbību laikā, $p = 0,001$,
- Es un citi studenti rosinām viens otru apmeklēt nodarbības, $p = 0,037$.

Vienfaktora dispersijas analīze uzrāda nelielu kooperatīvās mācīšanās faktora ietekmi uz studentu pašnoteiktas mācīšanās rādītājiem. Lai precizētu kvantitatīvo datu analīzes rezultātu un pārlicinātos par kooperatīvās mācīšanās ietekmi studentu pašnoteikšanās veicināšanā, autors ieguvis strukturētu interviju datus. Pētījuma kvalitatīvo datu analīze veikta nākošajā apakšnodaļā.

2.3. Kvalitatīvo pētījuma datu ieguves un analīzes process

Kvalitatīvo datu ieguves un analīzes mērķis ir noskaidrot kooperatīvās mācīšanās procesa un studentu pašnoteiktas mācīšanās mijšakarības.

Studentu pašnoteiktas mācīšanās izpētes rakstveida strukturētas intervijas rezultāti un analīze

Kvalitatīvo datu ieguvei izmantota strukturēta intervija. Uz strukturētas intervijas jautājumiem respondenti atbildēja rakstveidā tajā pašā dienā, kad veica SDLRS testu. Gan eksperimenta, gan kontroles grupu studenti sniedza atbildes semestra pirmā studiju mēneša laikā, lai tās būtu saistītas ar aktuālu kontekstu. Semestra beigās studenti atbildēja pēc sesijas pārbaudījumu nokārtošanas. Eksperimenta grupas studenti sniedza atbildes uzreiz pēc pārbaudījuma nokārtošanas kursā „Kooperatīvā mācīšanās” – pēc piedalīšanās pašnoteiktas mācīšanās veicināšanas studiju modelī. Kopumā 170 studenti sniedza atbildes uz strukturētas intervijas jautājumiem. Semestra sākumā kontroles grupā – 85 un beigās – 76, eksperimenta grupā semestra sākumā – 85 un beigās – 78 studenti. Interviju atbildes promocijas darba autors ievadīja datorā, turklāt precīzi pārnesot respondentu rakstīto, saglabājot stila un gramatikas kļūdas.

Atbilžu analīze veikta ar mērķi, noskaidrot kooperatīvās mācīšanās faktora ietekmi uz studentu pašnoteiktas mācīšanās pilnveidi un iegūt ieskatu par respondentu viedokli par sev nepieciešamām prasmēm un sekmīgu studiju priekšnoteikumiem. Intervijā respondenti rakstveidā atbildēja uz diviem atvērtiem jautājumiem:

- Studiju laikā vēlos apgūt un attīstīt prasmes (minēt 5 galvenās);
- Manas studijas atvieglotu un padarītu sekmīgākas (miniet 3-5 galvenās lietas).

Respondentu intervijās minētās prasmes, kuras vēlas apgūt, ir attiecināmas uz pašnoteiktu mācīšanos – tika minētas komunikācijas prasmes, prasme strādāt grupās, plānot laiku un dienas režīmu, prasme plānot un ievērot plānoto, prasme izmantot internet resursus, efektīvas pierakstu metodes, strādāt ar literatūras avotiem, risināt problēmsituācijas, mācīšanās prasmes, pašizglītības prasmes, izteikties un uzklausīt, pilnveidoties, izprast sevi. Kā savām sekmīgām studijām nepieciešamos vides faktoros, visbiežāk minēja bibliotēkas resursus un Internet pieejamību. Lai gan augstskolas bibliotēkā katru gadu tiek iegādātas jaunākās grāmatas, to trūkumu jūt. Tas skaidrojams ar to, ka docētāji vienmēr piedāvā izmantot pašu jaunāko literatūru, kuras bibliotēkā vēl nav. Studentu bibliotēkas apmeklējums strauji pieaug tieši pirms un sesiju laikā, tādēļ veidojas rindas pēc grāmatām, kuru eksemplāru skaits nav tik liels. Augstskolā ir pieejami datori datortelpās, gaitenēs un bezvadu internets. Daudziem studentiem nav interneta un datora mājās, bet, izmantot tikai augstskolas resursus, šķiet neērti. Arī datortelpās studentu apmeklējums pieaug sesiju laikā. Kā studijas ietekmējoši faktori minēti arī studiju motivācija, gribasspēks, mērķtiecīgums, apzinīgums, uzcītība, patstāvīga darbība, vairāk brīva laika, darbs kooperatīvās grupās, lektoru atsaucība un skaidras prasības, nodarbību saraksts, darba un studiju apvienošana, izvēles kursu lielāka izvēle, biežāka un objektīva personīgās izaugsmes izvērtēšana, paša veidots mācīšanās plāns, kursabiedru atbalsts, mazāk patstāvīga darba, stipendija, studiju kredīts, dzīve studentu dienesta viesnīcā. Strukturētas intervijas jautājumu atbildes iespējams attiecināt uz visiem pašnoteiktas mācīšanās izpētes kritēriju rādītājiem. Atbildes sakārtotas četrās datnēs – eksperimenta grupa semestra sākumā un beigās un kontroles grupa semestra sākumā un beigās. Respondentu strukturētās intervijas teksts eksperimenta un kontroles grupām semestra sākumā un beigās skatāms 16.-19. pielikumā.

Iegūtie dati apstrādāti ar AQUAD 6 programmu, izmantojot piecus kodus: augsts pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis; vidējs pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis; zems pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis; studentu uzskati par savas pašnoteiktas mācīšanās pilnveidi nepieciešamo; studentu atsauksmēs uz sadarbību studiju procesā. Kodi, to definīcijas un teksta piemēri apkopoti 2.3.1. tabulā.

2.3.1. tabula. **Respondentu rakstveida strukturētas intervijas analīzes kodi, to definīcijas un teksta piemēri**

Kods	Koda definīcija	Teksta piemērs koda piemērošanai
1. Augsts pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis 2. Vidējs pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis 3. Zems pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis	SDLRS testa rezultāts, kas iegūts semestra sākumā vai beigās	E1X001 – respondenta identifikācijas numurs pirmdatu matricā, pēc kura atrodams SDLRS testa rezultāts un nosakāms pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis
4. Studentu uzskati par savas pašnoteikšanās pilnveidei nepieciešamo	Vēlas iepazīt savas stiprās un vājās puses Apmierinātība ar akadēmisko un personiskās izaugsmes sasniegumu izvērtējumu studiju procesā Nodarbojas ar savu zināšanu pašpārbaudi Izvirza prioritātes studijām Izvirza konkrētus mērķus studijām Nodarbojas ar sava rakstura veidošanu Izprot studiju kursu programmu saistību ar saviem akadēmiskajiem sasniegumiem Izprot studiju kursu programmu saistību ar savas personības attīstību un rakstura veidošanu Veido laika plānošanas sistēmu studijām Plāno nodarbību laikā un patstāvīgā mācību darbībā apgūstamo Prot racionāli strādāt ar grāmatām Prot izmantot efektīvas pierakstu metodes Prot sameklēt nepieciešamo izziņas literatūru Prot sastādīt shēmas, tabulas un citus pārskata materiālus Prot sagatavot ziņojumus un referātus Prot patstāvīgi sameklēt izziņas avotus caur Internet Prot noteikt sekmīgām studijām nepieciešamos faktorus Prasme izvirzīt personīgajā pieredzē balstītus mācīšanās apguves kritērijus	- „Iemācīties mācīties, pašpilnveidoties, iemācīties mācīt, uzkrāt dzīves pieredzi, pieredzi saskarsmē, iegūt zināšanas prof jomā” - „Iemācīties patstāvīgi mācīties, pārvarēt savu kompleksu robežu” - “komunikatīvas, čaklums, ticība sevī, sadarbība ar citiem, patstāvība-praksei vajadzīgi priekšmeti” - „ja man būtu vairāk uzcītības” - “komunicēties, klausīties, veidot risinājuma plānu, organizēt, - strādāt grupā, komanda, "redzēt cauri cilvēkam” - “ja es būtu budžeta grupā. ja es varētu ņemt kredītu” - “ja lekcijas būtu no rīta līdz pusdienlaikam” - „prasmīgi saplānots savs brīvais laiks, darba apvienošana ar studijām” - “lielāks piedāvātās literatūras apjoms” - “ja nebūt pārbaudes darbu, būt tikai beigās eks”
5. Studentu atsaukšanās uz sadarbību studiju procesā	Apspiež ar citiem studentiem ārpus nodarbību laikā ko iemācījies nodarbībās Rosina viens otru apmeklēt nodarbības Veido neformālas grupas kopīgām studijām Izmanto konkurenci starp studentiem akadēmisko sasniegumu ziņā kā pozitīvu emocionālu pastiprinājumu studijām Norāda uz studentu un docētāju sadarbību Norāda uz darbu grupās studiju procesā	- “sadarbība ar kursabiedriem, spēja darboties grupās” - “Lai vairāk būtu darbs grupās” - “ja citi vairāk sadarbotos un gribētu īstenot kaut kādu idēju” - “lektora profesionalitāte nevis personīga izjūta, vēlme, emocijas” - „ja biežāk tiktu kontrolēts mācību process” - „ja prasības būtu skaidrākas un augstākas”

Analīzei piemērotie kodi atbilst uz teorētiskās literatūras izpēti balstītajiem pašnoteiktas mācīšanās izpētes kritēriju rādītājiem (skat. 2.3.1. tab.). Šāds kodu iedalījums visvairāk atbilda pētījuma mērķim un interviju saturam un kopumā šāda kodu izvēle ļāva pārlietu nenovirzīties no analīzes mērķa.

Kods „Studentu uzskati par savas pašnoteikšanās pilnveidei nepieciešamo” ietver personiskās un profesionālās pilnveides mērķus. Tos ir sarežģīti nodalīt, tādēļ tie visi tika

uzskatīti par pašnoteikšanās sastāvdaļu. Kods arī apzīmē gadījumus, kad respondenti kā vēlamās apgūstamās prasmes norādīja kādu valodu vai zinātnes nozari. Kods ietver respondentu viedokli par studijām nepieciešamo nodrošinājumu, ar studenta personību saistītos faktoros un studiju organizatoriskos, finansiālos un savstarpējo attiecību faktoros.

Kods „Studentu atsaukšanās uz sadarbību studiju procesā” ietver gan tiešas norādes uz darbu grupā un kooperatīvo mācīšanos, gan vēlmi uz aktīvāku sadarbību ar docētājiem un studentiem savu mācīšanās sasniegumu pilnveidē.

Intervijas tekstā analizētas sakarības starp kodiem, izmantojot vienu atstarpi starp teksta rindām (*Linkage analysis*). Analīzes rezultāti skatāmi 2.3.2. tabulā.

2.3.2. tabula. **Respondentu strukturētas intervijas kodu sakarības biežuma analīzes rezultāti**

Kodu sakarības	Sakarību skaits semestra sākumā		Sakarību skaits semestra beigās	
	Kontroles grupā	Eksperimenta grupā	Kontroles grupā	Eksperimenta grupā
Studentu uzskati par savas pašnoteikšanās pilnveidei nepieciešamo - Sadarbība studiju procesā	20	17	10	41
Sadarbība studiju procesā- augsts pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis	3	-	2	5
Sadarbība studiju procesā - vidējs pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis	6	9	2	12
Sadarbība studiju procesā - zems pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis	11	8	5	6
Studentu uzskati par savas pašnoteikšanās pilnveidei nepieciešamo - Sadarbība studiju procesā - augsts pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis	3	-	2	5
Studentu uzskati par savas pašnoteikšanās pilnveidei nepieciešamo - Sadarbība studiju procesā - vidējs pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis	6	9	2	11
Studentu uzskati par savas pašnoteikšanās pilnveidei nepieciešamo - Sadarbība studiju procesā – zems pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis	10	6	5	6

Kodu sakarība „Studentu uzskati par savas pašnoteikšanās pilnveidei nepieciešamo – Sadarbība studiju procesā” norāda, vai savas pašnoteikšanās pilnveidei nepieciešamo faktoru izvirzīšana ir saistīta ar sadarbību studiju procesā – studentu grupā, vai starp studentiem un docētājiem. Sakarības biežums norāda uz sadarbības kā svarīga pašnoteiktu mācīšanos veicinoša faktora nepieciešamību. Salīdzinot kontroles un eksperimenta grupās konstatēto sakarības biežumu, redzams, ka kontroles grupā semestra sākumā studenti sadarbību min divreiz biežāk nekā semestra beigās – sakarības biežums samazinās no 20 uz 10. Eksperimenta grupā semestra beigās sakarības biežums divreiz pieaug – no 17 uz 41. Tā kā semestra sākumā abās grupās sakarības biežums ir līdzīgs, bet beigās atšķirīgs, var secināt, ka kooperatīvās mācīšanās process pozitīvi ietekmējis studentu viedokli par sadarbības studentu grupā iespējam personiskajā pilnveidē. Tradicionālā studiju procesā studenti semestra beigās atsaucās uz sadarbības ar

docētājiem ciešāku veidošanu un tā, kā kodu sakarības biežums ir samazinājies, var secināt, ka sadarbība grupā un pašnoteikšanās netiek saistītas.

Analizējot koda „Sadarbība studiju procesā” un pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņu sakarības, vērojams, ka kontroles grupā semestra beigās sadarbību kā vēlamu biežāk minējuši studenti ar augstu un vidēju pašnoteiktas mācīšanās gatavību, bet studentu ar zemu gatavību skaits samazinājies divkārt. Kooperatīvās mācīšanās grupā studentu ar augstu un vidēju gatavību skaits, kas atzīmē sadarbības nepieciešamību palielinājies, bet ar zemu nedaudz samazinājies. Tātad sadarbības nepieciešamība ir saistīta ar pašnoteikšanās gatavību – jo augstāka gatavība, jo svarīgāka ir sadarbība grupā un kooperatīvās mācīšanās process šo tendenci pastiprina. Turklāt studenti ar zemu pašnoteiktās mācīšanās gatavību arī atzīmē sadarbības nepieciešamību. Tas apliecina, ka kooperatīvā grupā ir pašnoteikšanās pilnveides iespējas visu gatavības līmeņu studentiem.

Šo tendenci apstiprina arī triju kodu sakarības analīze – Studentu uzskati par savas pašnoteikšanās pilnveidei nepieciešamo – Sadarbība studiju procesā – pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis. Studenti, kuri norāda savas pašnoteikšanās pilnveidei nepieciešamos faktoros, atzīmē arī sadarbības grupā nepieciešamību un jo augstāka pašnoteikšanās gatavība, jo svarīgākā ir sadarbība. Kooperatīvās mācīšanās grupā šī sakarība ir biežāka.

Rakstveida strukturētas intervijas rezultātu analīze uzrāda kooperatīvās mācīšanās un pašnoteikšanās gatavības mījsakarības – ja studenti piedalās kooperatīvās mācīšanās procesā, tad viņu pašnoteiktas mācīšanās gatavība paaugstinās.

Studentu pašnoteiktas mācīšanās izpētes strukturētas intervijas rezultāti un analīze

Lai strukturētās intervijas rezultātus precizētu, 2010. janvārī, semestra beigās, pēc ieskaitei nokārtošanas, tika veiktas intervijas ar 11 kooperatīvās mācīšanās modelī iesaistītām studentēm. Intervijas notika augstskolas telpā, bez citu klātbūtnes, un studentēm individuāli tika piedāvāts atbildēt uz pieciem jautājumiem:

- Raksturojiet cilvēku, kurš ir gatavs patstāvīgi mācīties jeb ir gatavs pašizglītībai.
- Raksturojiet savu gatavību pašizglītībai. Cik lielā mērā atbilstat cilvēka, kurš ir gatavs pašizglītībai raksturojumam?
- Kas palīdz sasniegt gatavību pašizglītībai?
- Kas kavē sasniegt gatavību pašizglītībai?
- Kā vērtējat apgūto studiju kursu – vai tas palīdzēja sasniegt gatavību pašizglītībai? Vai tas atšķiras no citiem apgūtajiem kursiem? Ar ko?

Atbilžu kopsavilkums:

1. Raksturojiet cilvēku, kurš ir gatavs patstāvīgi mācīties jeb ir gatavs pašizglītībai:

- Komunikabls, vēlas pašizglītoties;

- Zina, ko vēlas mācīties. Pamazām soli pa solim var sasniegt;
- Mērķtiecīgs, grib augstus sasniegumus;
- Mērķtiecīgs;
- Daudz laika velta izglītībai vienatnē, apmeklē bibliotēkas un individuāli apgūst;
- Laba īpašība, noder studiju procesā. Ja nav, tad jāapgūst;
- Skolēns, kuram izvirzīti mērķi. Cilvēks, kurš apzinās, ko vēlas no dzīves;
- Nopietns, atbildīgs, uzņēmīgs. Tieksme izzināt ko jaunu;
- Mērķtiecīgs;
- Interese par tēmu, ir mērķis uz ko tiecas, daudz par to lasa;
- Mērķtiecīgs, ir griba.

2. Raksturojiet savu gatavību pašizglītībai. Cik lielā mērā atbilstat cilvēka, kurš ir gatavs pašizglītībai raksturojumam?

- 50 %, neesmu komunikabla, vēlos izzināt sevi un iegūt izglītību;
- Trešā kursā jau mācos ne tikai no tā, ko stāsta lekcijās un no izsniegtā literatūras saraksta, bet izmantoju internet, TV un visu, kas saistās ar tematu, savu pieredzi un visu laiku cenšos par to domāt;
- Ne lielā mērā. Sagaidu, ka man informāciju sniegs lektori, bet ja interesē – uzzināšu;
- Ja ko vajag un gribu, tad noteikti uzzinu;
- Labāk mācos viena nekā grupā, jo man tā labāk;
- Pirmajā kursā man bija grūti veikt uzdevumus. Ar laiku kooperējoties un mācoties apguvu drosmi mācīties;
- 80 % atbilstu. Tagad sabiedrībā stress, ka nav darba. Tāpēc jāizglītojas;
- Atbilstu. Jā, es to daru;
- Ja man interesanti, varu pašizglītoties;
- Ja man ir interese, es meklēju internetā un grāmatās un tad pašizglītojos;
- Es sev izvirzu mērķi, kuram cenšos tuvoties, sasniegt savas prasības.

3. Kas palīdz sasniegt gatavību pašizglītībai?

- Vecums, kad nobriedis, pēdējā kursā;
- Literatūras pieejamība, laika plānošana;
- Vajag stimulēt, intereses, vēlme tikties;
- Gribasspēks, vēlme;
- Motivācija;
- Sava rakstura īpašības. Iemācīties mācīties un sasniegt;
- Apņēmība, ka kaut ko jādara;
- Man palīdz grāmatas un tuvie cilvēki;

- Nezinu;
- Grāmatas, internets, saziņa ar tuviem cilvēkiem;
- Griba, ka vēlies nākotnē nostādīt savu dzīvi, iegūt izglītību

4. Kas kavē sasniegt gatavību pašizglītībai?

- Stress, finanses;
- Literatūras trūkums, nevēlēšanās, atsaukšanās uz laika trūkumu, slinkums, nevēlēšanās neko jaunu;
- Ja nav intereses, vēlēšanās, tieksmes pēc jauna, nepatīk profesija, kuru apgūst;
- Problēmas, neparedzētas situācijas – tas traucē;
- Nepietiek laika pašizglītībai;
- Kavē, ja nepiestrādā un necenšas meklēt iespējas, kā sevi attīstīt un pilnveidot;
- Slinkums;
- Slinkums, ja nesaprot un nav kam pajautāt;
- Ja nav interesanti;
- Slinkums. Daudzi negrib un visu vēlas saņemt tikai skolā. Man arī slinkums dažkārt;
- Nav gribas, slinks, apātija uz pašizglītību. Plūst kā ir.

5. Kā vērtējat apgūto studiju kursu – vai tas palīdzēja sasniegt gatavību pašizglītībai? Vai tas atšķiras no citiem apgūtajiem kursiem? Ar ko?

- Neatšķiras, bet palīdzēja studijām un darbam. Kā pareizi mācīt;
- Daudz praktiskā darba, prezentācijas tika vairākkārt izvērtētas, iepazīnu kā saliedēt grupu, kooperatīvās mācīšanās metodiskos paņēmienus;
- Labi. Sniedz gatavību. Daudz pašu veidotu uzdevumu, paši meklējām informāciju un tā mēs pašizglītojamies. Atšķiras, jo daudz praktiska darba, un tas ir pašu domāšanai;
- Atšķiras. Ja parasti individuālais mācīšanās veids, tad šajā sadarbība grupā. Tas palīdz pašizglītībai;
- Praktisks studiju kurss. Var apgūt metodes, palīdz pašizglītībai – kā labāk mācīties un apgūt saturu;
- Sekmīgs. Deva daudz pozitīvu emociju, iespēja apgūt prasmes mācīties grupā. Noderēs turpmāk studijās un domāju, ka arī darbā. Atšķirās, jo daudz deva pašiem, nevis tikai kā mācīt citus;
- Bija daudz vingrinājumu, kurus es uzreiz zināju, ka, ja strādāšu savā profesijā, izmantošu un ieteikšu citiem. Gadu gaitā krāju materiālus, kurus varēšu izmantot. Bija interesanti. Iespējams, ka iespaidoja arī manu pašizglītību;
- Jā, palīdzēja. Zināšu kā veikt pētījumus. Atšķirās – daudz jāstrādā grupās;
- Tieši man nepalīdz. Neatšķirās;

- Atšķirās. Daudz praktisku uzdevumu, prezentāciju. Metodes, kuras varēšu izmantot. Labāk varu prezentēt sevi un zinu kā prezentēt savu darbu;
- Iepriekš tāds nav bijis. Ļoti interesants. Apguvu prasmes darboties grupā. Jaunas zināšanas par kooperatīvo mācīšanos. Varu palīdzēt citiem, dalīties ar citiem, strādāt grupā un virzīties uz mērķi.

Interviju teksts digitalā audio formātā ievietots pirmdatu diskā (skat. 21. pielikumā).

Intervijas apliecina, ka pašnoteiktas mācīšanās kritēriju rādītāji kooperatīvās mācīšanās procesā ir pilnveidojami un pašnoteiktas mācīšanās gatavība paaugstinās. Intervijas respondentu attieksme pret piedalīšanos vienā un tajā pašā mācīšanās procesā saglabā individuālu raksturu – no ļoti apmierinātas līdz vienaldzīgai. Deviņas respondentes uzskata, ka piedalīšanās pašnoteiktā kooperatīvās mācīšanās procesā atšķirās no studijām citosursos augstskolā un palīdzēja pašizglītības pilnveidei. Viena studente uzskata, ka process neatšķirās, bet palīdzēja studijām. Viena studente uzskata, ka process neatšķirās un viņai neko nepalīdzēja. Ārpus intervijas ieraksta studente minēja, ka šaubās vai izvēlējusies apgūt pareizo profesiju un apsver studiju programmas maiņu.

Kvalitatīvo un kvantitatīvo datu analīzes rezultātu interpretācija raksturota nākošajā apakšnodaļā.

2.4. Iegūto pētījuma rezultātu analīze un interpretācija

Teorētiskā pētījuma rezultāti

1. Pēc autora domām neviena no mācīšanās pamatnostādņem pilnībā neaptver mācīšanās procesa sarežģītību. Mācīšanās procesā indivīds nonāk dažādās gan ārēju, gan iekšēju faktoru noteiktās situācijās un dažādi indivīdi vienādās situācijās uzrāda dažādus mācīšanās rezultātus. Analizējot mācīšanās teorijas (Ramsden, 1992; Holzkamp, 1995; Smith, 1999, 2003; Helds, 2006), redzams, ka jaunākā pieeja uzsver mācīšanās pašnoteikšanos.
2. Izglītības teorijas (Pelgrum, 2001), arī galvenās pieaugušo izglītības filozofijas pieejas, piedāvā mācīšanos ar lielāku vai mazāku autonomijas pakāpi:
 - Liberālā – kritiskā lasīšana un diskusijas;
 - Biheivioristiskā – mācīšanās uz savstarpējās vienošanās pamatiem;
 - Progresīvā – problēmu risināšana, pētnieciskās metodes, mācīšanās darot, uz pieredzi balstīta mācīšanās, projekta metodes izmantošana, induktīvā mācīšanās;
 - Humānistiskā – uz pieredzi balstīta, grupu uzdevumi, diskusijas, komandas mācīšanās, pašnoteikta mācīšanās, atklājumu metodes izmantošana;

- Radikālā – dialogi, problēmu izvirzīšana, pēc iespējas vairāk savstarpējās mijiedarbības, diskusiju grupas.
3. Mācīšanās notiek dažādos kontekstos – formālā, neformālā un informālā – un tikai sabiedrības kopējo vērtību sistēma, kas ietver mācīšanos kā galveno personisko un sabiedrisko vērtību, var iespaidot izglītības rezultātu. Šādas vienotas vērtību sistēmas izveidošanās postindustriālā sabiedrībā ir sarežģīts process (Bouchard, 2011), jo dažādība un diferenciācija ir postmodernisma paradigmas sastāvdaļas.
 4. Uz mācīšanās rezultātu pieeju tiek liktas lielas cerības un daudzi to uztver kā iespēju pielāgot izglītību individuālām vajadzībām, uzlabot saikni ar darba tirgu un attīstīt neformālās un ikdienas izglītībā iegūto mācīšanās rezultātu atzīšanas procedūru (Faure, 1972; Eiropas parlamenta un savienības komisija, 2006, 2008, 2010; LR IZM Komisija, 2010, 2011).
 5. Salīdzinot Eiropas un Latvijas Nacionālas kvalifikāciju ietvarstruktūras līmeņu rādītājus redzams, ka prasības kompetencei mainās no individuāla uz individuālu un grupas līmeni. Tas pamato nepieciešamību pēc sadarbības studiju procesā, kas nodrošina studentu individuālās atbildības un kopēju mērķu sasniegšanas prasmju pilnveidi. Arī prasība pēc autonomijas pieaug ar katru nākošo kvalifikācijas līmeni (Eiropas parlamenta un savienības komisija, 2006, 2008, 2010; LR IZM Komisija, 2010, 2011).
 6. Izsekojot mācīšanās un izglītības konteksta definīcijām (Eraut, 2000; European Commission, 2001; Livingstone, 2001; Billett, 2001; Campbell & Burnaby, 2001; Beckett & Hager, 2002; Shmyr, 2003; Roger, 2004; Gibbons, 2004), autors pamato, ka jēdziens mūžizglītība (*lifelong education*) saplūst ar jēdzienu mūžilga mācīšanās (*lifelong learning*) un izglītības paradigma mainās no skolotāja vadītas mācīšanās uz pašnoteiktu mācīšanos.
 7. Analizējot pašizglītības principus un pašnoteiktas mācīšanas raksturojumu (Knowles, 1975; Gibbons et al., 1980; Brookfield, 1995; Gibbons, 2004; Long, 2009), autors uzskata, ka šajā raksturojamā saskatāma pašizglītības un pašnoteiktas mācīšanās hierarhija un saistība – pašizglītība ir pašnoteiktas mācīšanās rezultāts.
 8. Analizējot pašnoteiktas mācīšanās jēdziena un izglītības kontekstu (Tough, 1978; Mocker & Spear, 1982; Brookfield, 1985; Lowry, 1989; Gibbons, 2008), autors saskata šī jēdziena daudzdimensionālo izpratni un plašo kontekstu un skaidro pašnoteiktu mācīšanos ar vispārinātu teorētisko modeli, kurā izmanto sakarības starp jēdzieniem „izglītība” un „mācīšanās” (skat. 1.2.4. att.). Modelī secīgi, pēc pašnoteikšanās iespējām, izvietoti izglītības veidi – formālā, neformālā, informālā un pašizglītība – un tiem atbilstoši pašnoteiktas mācīšanās piecas pakāpes – gadījuma pašnoteiktā mācīšanās, neatkarīgā/kritiskā domāšana, paša pārzināta mācīšanās, paša plānota mācīšanās, pašnoteikta mācīšanās.

9. Pētījuma kontekstā par atbilstošāko autors atzīst M. Gibona pašnoteiktas mācīšanās definīciju – pašnoteikta mācīšanās ir jebkāda veida zināšanu, prasmju vai sasniegumu pieaugums, ko cilvēks sasniedz personisku mērķu un iemeslu dēļ, izmantojot visdažādākos līdzekļus, jebkurā vietā, jebkurā laikā un jebkurā vecumā (Gibbons, 2008).
10. Analizējot studentu pašnoteiktas mācīšanās pilnveides procesu (Выготский, 1926; Новодворскис, 1969; Лийметс, 1982; Ломов, 1984; Чередов, 1987; Леонтьев, 1989; Jonson & Jonson, 1993; Карпова, 1994; Čehlova, 2002; Rudzītis, 2003), autors to shematiski attēlo kā studenta mācīšanās motīvu, mērķu un mācīšanās procesa mijiedarbību (skat. 1.3.1. att.). Modelis konceptuāli ataino pāreju no mācīšanās uz mācīšanos, kura notiek docētāja un studenta kā arī studenta-studenta sadarbībā. Brīvības un vadīšanas principu izmantošana studiju procesā ļauj izpausties studentu personiskiem un sociāliem motīviem un, blakus docētāja izvirzītiem mērķiem, izvirzīt savus mācīšanās mērķus.
11. Turpinot noskaidroto pašnoteiktas mācīšanās un izglītības konteksta sakarību izpēti, autors piedāvā skatījumu uz pašnoteiktu mācīšanos no studenta un docētāja perspektīvas (skat. 1.3.2. att.). Modelis parāda saistību starp mācīšanās rezultātu un procesu atkarībā no docētāja un studenta aktivitātes rezultāta sasniegšanā, un modelis pamato sadarbības svarīgumu izglītības procesā.
12. Analizējot docētāja un studentu sadarbības studiju procesā organizācijas modeļus (Newcomb, 1953; Festinger, 1957; Bandura, 1977; Kolb, 1984; Freeman, 1994; Maslo, 1995; Lave & Wenger, 1998; Barthorpe & Hall, 2000; Cottrell, 2001; Špona, 2004; Nicholls, 2006; Chadha, 2006; Briška et al., 2006; Rubene, 2006; Vedins, 2011; Hughes & Berry, 2011), autors pamato kooperatīvās mācīšanās iespējas studentu pašnoteiktas mācīšanās sekmēšanai un piedāvā pašnoteiktas mācīšanās un izglītības konteksta sakarību no docētāja un studenta sadarbības perspektīvas modeli (skat. 1.3.4. att.).
13. Analizējot kooperatīvās mācīšanās pieredzi (Выготский, 1926; Koffka, 1935; Deutsch, 1949; Piaget, 1951; Lewin, 1959; Aronson et al., 1978; Slavin, 1990; Bennett et al., 1991; Johnson et al., 1991; Smith & MacGregor, 1992; Jonson & Jonson, 1993, 2008; Cohen, 1994; Simpson, 1995; Koçe, 1999; Siciliano, 2001; Odiņa, 2004; Deutsch, 2006; Akopova, 2006; Maslo, 2006; Scott, 2011), autors secina, ka jēdziens sadarbīgā mācīšanās un kooperatīvā mācīšanās apzīmē mācīšanās grupas attīstības procesa pakāpes un noraida dalījumu divās pieejās.
14. Apkopojot un analizējot kooperatīvās un pašnoteiktas mācīšanās pētījumu rezultātus augstskolā (Guglielmino, 1977; Cooper et al., 1990; Manera & Glockhamer, 1989; Fiechtner & Davis, 1990; Astin, 1993; Caudron, 1993; DuFrene & Lehman, 1996; Davis, 1999; Guglielmino & Guglielmino, 2001; Troncale, 2002; Gibbons, 2002; Rudzītis, 2003; Biggs,

2007), autors secina, ka nav pētījumu, kas analizētu kooperatīvās un pašnoteiktas mācīšanās mijšakarības. Tas pamato autora pētījuma novitāti un nepieciešamību izveidot uz kooperatīvo mācīšanos balstītu pedagoģisko modeli pašnoteiktas mācīšanās veicināšanai studiju procesā augstskolā.

15. Pētot docētāja un studentu sadarbību augstskolā (Veide, 1998; Gibbons, 2002; Kaplan, 2010; Strode, 2010), autors studentu pašnoteikšanās veicināšanai par piemērotiem atzīst vadīšanas un brīvības principu līdzsvaru vadlīniju īstenošanā kooperatīvās mācīšanās procesā.
16. Analizējot pašnoteiktas mācīšanās veicināšanas pētījumu rezultātus (Reisser, 1973; Guglielmino, 1977; Cross, 1978; Ash, 1985; Bauer, 1985; Brockett & Hiemstra, 1985; Brookfield, 1985; Lowry, 1989; Guglielmino & Guglielmino, 1994), autors secina, ka kā kritēriji pašnoteiktas mācīšanās izpētē izmantojami pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis, savu individuālo stipro un vājo spēju pārzināšana, reālu mācīšanās mērķu izvirzīšana, savas darbības plānošana, savas darbības īstenošana un savas darbības novērtēšana.

Empīriskā pētījuma rezultāti

1. Salīdzinot pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeni kooperatīvā un tradicionāla studiju procesa grupā semestra beigās, redzams, ka tradicionālā grupā studentu ar augstu pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeni ir mazāk nekā kooperatīvā grupā, bet ar vidēju un zemu pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeni ir vairāk nekā kooperatīva grupā (skat. 2.2.4. un 2.2.5. att.). Kooperatīvā grupā studentu ar augstu pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeni skaits no 4 pieaudzis līdz 8, bet kontroles grupā samazinājies no 11 līdz 5. Abās grupās studentu ar zemu pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeni skaits samazinājies, bet ar vidēju gatavības līmeni palielinājies (skat. 2.2.4. tab.). Rezultāti liecina, ka gan tradicionālā, gan kooperatīvā studiju procesā studentu pašnoteikšanās gatavība paaugstinās, bet studentu pašnoteikšanās iespējas ir augstākas, ja studenti ilgtermiņā ir iesaistīti lēmumu pieņemšanā par savu mācīšanos un ir atbildīgi par savu un grupas darbību, un rezultātu. Mācoties tradicionāli, studentu iespējas izpaust pašnoteikšanās gatavību, ir ierobežotas, bet kooperatīvās mācīšanās procesā pašnoteikta darbība ir būtiska un tādēļ veicina augstas pašnoteikšanās gatavības sasniegšanu.
2. Rezultāti liecina, ka tradicionāla studiju procesa grupā SDLRS testa vidējā vērtība semestra sākumā (204,49) ir augstāka nekā kooperatīvā grupā (199,11), bet semestra beigās šis rādītājs ir augstāks kooperatīvā grupā (204,76). Tradicionāla studiju procesa grupā testa vidējā vērtība semestra beigās ir samazinājies (201,63). Respondentu kopējā testa vidējā vērtība semestra beigās ir augstāka nekā sākumā. Šī izaugsme ir pateicoties kooperatīvās grupas rādītājiem, jo tradicionāla studiju procesa grupas testa vidējā vērtība semestra beigās samazinājās par 2,86 punktiem (204,49 uz 201,63), kamēr kooperatīvās grupas vidējais rādītājs pieauga par 5,65

punktiem (199,11 uz 204,76) (skat. 2.2.5. tab.). Kooperatīvās mācīšanās procesā studentu pašnoteiktas mācīšanās gatavība paaugstinās, bet tradicionālā studiju procesā pazeminās. Tas skaidrojams ar mācīšanās situāciju, kuras pieprasa pašnoteikšanos, veidošanu pašnoteiktās mācīšanās veicināšanas pedagoģiskajā modelī. Situāciju ar mācīšanās izaicinājumu trūkums studiju procesā pazemina pašnoteikšanās gatavību.

3. Tradicionāla studiju procesa grupā T testa p vērtība 0,301 pieder vidējo starpības 95% ticamības intervālam, tadējādi var secināt, ka testa vidējie rādītāji semestra sākumā un beigās būtiski neatšķiras (skat 2.2.5. tabulu). Kooperatīvā grupā T testa p vērtība 0,019 nepieder vidējo starpības 95% ticamības intervālam, tadēļ var secināt, ka testa vidējie rādītāji semestra sākumā un beigās būtiski atšķiras (skat 2.2.7. tab.). Tas apstiprina, ka kooperatīvās mācīšanās procesā būtiski paaugstinās studentu pašnoteikšanās gatavību.
4. Izvērtējot kooperatīvās grupas pašnoteiktas mācīšanās gatavības testa rezultātus semestra sākumā un beigās ar Vilkoksona metodi, iegūts, ka abpusējās alternatīvas p-vērtība = 0,017 < 0,05 un var secināt, ka rezultāti būtiski atšķiras (skat. 2.2.9. tab.). Izvērtējot tradicionālā studiju procesa grupas pašnoteiktas mācīšanās gatavības testa rezultātus semestra sākumā un beigās ar Vilkoksona metodi, secināms, ka abpusējās alternatīvas p-vērtība = 0,749 > 0,05 un var secināt, ka rezultāti būtiski neatšķiras (skat. 2.2.10. tab.). Analizējot studentu pašnoteiktas mācīšanās gatavības testa rezultātus semestra sākumā un beigās, secināms, ka kooperatīvās grupas studenti uzrāda augstāku gatavības līmeņa izaugsmi nekā tradicionālā studiju procesa studenti.
5. Apskatot sevis pazīšanas prasmes izmaiņas semestra gaitā studentiem, kuri piedalījās pašnoteiktā kooperatīvās mācīšanās procesā, un tradicionāla studiju procesa studentiem secināms, ka pašnovērtējuma vidējā vērtība ir nedaudz vairāk pieaugusi kooperatīvajā grupā. Tas liecina, ka kooperatīvās mācīšanās process mācīšanās izaicinājuma situācijās ir ļāvis studentiem atklāt savas iepriekš neapjaustās iespējas un trūkumus.
6. Studentu apmierinātība ar savu akadēmisko sasniegumu izvērtēšanu tradicionāla studiju procesa studentiem semestra beigās ir nedaudz samazinājusies – tas liecina, ka prasme veikt paškontroli nav pilnveidojusies un saglabājas vajadzība pēc ārēja vērtējuma. Kooperatīvā grupā vajadzība pēc ārēja vērtējuma ir samazinājusies. Tas norāda uz pašnoteikšanās pilnveidi kooperatīvās mācīšanās procesā.
7. Kooperatīvā grupā respondentu apmierinātība ar savu akadēmisko un personisko sasniegumu izvērtējumu un pašnoteiktās mācīšanās gatavība semestra sākumā ir tieši vidēji cieši saistītas – attiecīgi $r = 0,342$ un $r = 0,342$. Semestra beigās apmierinātība ar akadēmisko un personisko sasniegumu izvērtējumu arī ir tieši vidēji cieši saistītas – attiecīgi $r = 0,519$ un $r = 0,390$. Tas nozīmē, ka, jo augstāka pašnoteiktās mācīšanās gatavība, jo students ir

apmierinātāks ar savu akadēmiskās un personiskās izaugsmes izvērtējumu studiju procesā. Tradicionāla studiju procesa studentiem grupā korelācija starp apmierinātību ar savu akadēmisko un personisko sasniegumu izvērtējumu semestra beigās pavājinās – attiecīgi no $r = 0,380$ uz $r = 0,126$ un $r = 0,247$ uz $r = 0,179$. Tas liecina, ka, ja studiju procesā studenti regulāri veic savas mācīšanās pašnovērtējumu, tad viņu pašnoteiktas mācīšanās gatavība paaugstinās.

8. Kooperatīvā grupā tieši vidēji cieši saistīta ir sevis pazīšana un pašnoteikšanās gatavība, turklāt semestra beigās sakarības ciešums pieaug no $r = 0,575$ uz $r = 0,680$. Tieši vidēji cieši korelē arī sevis pazīšana un apmierinātība ar akadēmiskās un personiskās izaugsmes izvērtējumu un ciešuma palielināšanos semestra beigās attiecīgi no $r = 0,389$ uz $r = 0,460$ un no $r = 0,413$ uz $r = 0,436$. Tradicionālā studiju procesa grupā semestra sākumā ir tieša vāja sakarība starp pašnoteikšanās gatavību un sevis pazīšanu $r = 0,268$, bet semestra beigās korelācija nav būtiska $r = 0,117$. Tas liecina ka, ja studiju procesā studentiem ir iespējas pārbaudīt sevi jaunās situācijās un studiju process paredz studentu darbību heterogēnu mācīšanās grupu sastāvā, tad viņu pašnoteiktas mācīšanās gatavība paaugstinās.
9. Kooperatīvajā grupā semestra sākumā ar zināšanu pašpārbaudi nodarbojas mazākā puse respondentu (45,9 %), bet semestra beigās vairāk par pusi (56,5 %). Tradicionālā studiju procesa grupā semestra sākumā ar zināšanu pašpārbaudi nodarbojas 65,9 %, bet semestra beigās 65,6 % respondentu. Kooperatīvajā grupā vērojams pieaugums par 10,6 %, bet tradicionālā studiju procesa grupā samazinājums par 0,3 % (skat. 2.2.15. tabulu). Semestra sākumā abās grupās starp tiem, kas neveic pašpārbaudi, ir visu gatavības līmeņu studenti, bet beigās gan vienā, gan otrā grupā visi studenti ar augstu gatavības pakāpi atbild, ka veic pašpārbaudi. Kooperatīvajā grupā studentu, kas veic pašpārbaudi, skaits ar zemu un vidēju gatavību ir gandrīz vienāds – 10 un 11, tradicionālā studiju procesa grupā gandrīz trīskārt – no 21 uz 8 ir samazinājies studentu skaits ar zemu gatavību, kas veic pašpārbaudi. Tas liecina, ka kooperatīvās mācīšanās procesā vienlīdz aktīvi iesaistās dažādas pašnoteikšanās gatavības studenti, kamēr tradicionālā studiju procesā zemākas gatavības studenti no pašnoteikšanās pilnveides atpauz. Šis rādītājs ir saistāms ar kooperatīvās mācīšanās modeļa mācīšanās uzdevumiem, kuros paša un citu mācīšanās rezultātu pārbaude ir obligāts nosacījums.
10. Citu studentu mācīšanās prasmju pozitīvs vērtējums semestra beigās tradicionālā studiju procesa grupā samazinājies par 7,7 %, bet kooperatīvā grupā par 3,4 %. Tātad abās grupās semestra beigās studenti citus vērtē kritiskāk, bet kooperatīvā grupā studenti citu pašnoteiktas mācīšanās gatavību vērtē augstāk.
11. Pašnoteiktas mācīšanās izpratni apliecina uzskats, ka neviens cits, bet katrs pats ir atbildīgs par savu mācīšanos. Pašnoteiktā mācīšanās cieši saistīta ar pašaudzināšanas uzdevumiem un

rakstura veidošanu, tādēļ rādītājs “Rakstura veidošana ir mana privāta izvēle, tas nav saistāms ar studiju procesu” apliecina šo izpratni. Kooperatīvā grupā šī rādītāja vērtība semestra beigās ir palielinājusies par 9,3 %, bet tradicionāla studiju procesa grupā par 8,7 % no atbildējušo skaita. Tas liecina, ka kooperatīvās mācīšanās process ir vairāk veicinājis studentu izpratni par savu atbildību mācīšanās mērķu izvirzīšanā. Pašnoteiktā mācīšanās notiek jebkurā situācijā, ja students apzināti uzņemas iniciatīvu savu mācīšanās mērķu izvirzīšanā un sasniegšanā.

12. Kooperatīvā grupā semestra sākumā pozitīvi par rakstura veidošanas patstāvību izsakās respondenti ar zemu un vidēju pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeni, bet semestra beigās arī ar augstu pašnoteiktas mācīšanās līmeni. Turklāt studentu skaits, kuri saskata rakstura veidošanas patstāvību semestra beigās ir palielinājies no 24 uz 32 (skat 2.2.10. un 2.2.11. att.). Tradicionālā studiju procesa grupā semestra sākumā līdzvērtīgi izpaužas pozitīvi un negatīvi viedokļi ar tendenci abu atbilžu skaitam pieaugt virzienā no respondentiem ar augstu uz respondentiem ar zemu pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeni. Semestra beigās kontroles grupā studentu, kuri saskata rakstura veidošanas patstāvību, skaits semestra beigās ir samazinājies no 44 uz 34. Visvairāk noraidošu viedokļu par rakstura veidošanās saistību ar studiju procesu ir respondentiem ar zemu pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeni (skat. 2.2.12. un 2.2.13. att.). Tas liecina, ka kooperatīvās mācīšanās process ir vairāk veicinājis studentu izpratni par savu atbildību mācīšanās mērķu izvirzīšanā.
13. Salīdzinot studiju prioritātes „Izzināt sevi, pilnveidot iespējami dažādās jomās”, kas no pašnoteiktas mācīšanās viedokļa ir visatbilstošākā, vērtību kooperatīvā un tradicionālā studiju procesa grupās semestra sākumā un beigās redzams, ka kooperatīvā grupā procentos no atbildējušo skaita rādītāja vērtība palielinājusies no 38,8% uz 46,8 %, bet tradicionālā studiju procesā samazinājusies no 31,8% uz 22,4% (skat. 2.2.18. tab.). Kooperatīvā grupā semestra beigās nav studentu, kuri izvirzījuši vairākas vai nevienu prioritāti. Tas norāda, ka kooperatīvās mācīšanās process veicinājis studentu izpratni par studijām un savas pilnveides prioritātēm. Abās grupās vērojama sakarība starp pašnoteikšanās līmeni un uz pašnoteiktu mācīšanos virzītu prioritāšu izvirzīšanu studijām – jo augstākā gatavība, jo atbilstošākas prioritātes, turklāt kooperatīvās mācīšanās process šo tendenci pastiprina.
14. Izvērtējot konkrētu mērķu izvirzīšanas studijām un pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa sakarības tradicionālā studiju procesa un kooperatīvā grupā redzams, ka visu līmeņu studenti visvairāk izvirza mērķus vienam studiju semestrim. Otrs visbiežāk minētais mērķu izvirzīšanas periods visos gatavības līmeņos ir mērķis visam studiju periodam un mērķis katram studiju kursam (skat. 2.2.22. un 2.2.23. tab. un 2.2.18. – 2.2.21. att.). Abās grupās vērojama tendence, ka mērķus vairākiem studiju periodiem vairāk izvirza studenti ar augstu gatavības līmeni, bet studenti ar zemāku gatavības līmeni vairāk izvēlējušies atbildes ar mērķi

vienam studiju posmam, turklāt kooperatīvā grupā semestra beigās šī tendence ir izteiktāka. Tas liecina, ka ja kooperatīvās mācīšanās procesā izvirza īstermiņa un ilgtermiņa mācīšanās uzdevumus, tad tas veicina pašnoteiktu mērķu dažādiem termiņiem izvirzīšanu.

15. Kooperatīvā grupā semestra beigās konstatēta vidēji cieša korelācija starp rādītāju „Sistemātiski gatavojos lekcijām, semināriem, nodarbībām” un pašnoteiktas mācīšanās gatavību (SDLRS testa rezultāts), $r = 0,422$. Tātad, ja kooperatīvās mācīšanās procesā paredz mācīšanās uzdevumu regulāru prezentēšanu un izvērtēšanu, tad tas veicina studentu laika plānošanu un paaugstina pašnoteiktas mācīšanās gatavību.
16. Gan tradicionāla gan kooperatīva studiju procesa grupas studenti uzrāda pašnoteiktās mācīšanās prasmju pašnovērtējuma paaugstināšanos semestra beigās. Taču kontroles grupas vidējo atšķirība ir būtiska – $p = 0,007 < 0,05$, bet eksperimenta grupā nav būtiska – $p = 0,285 > 0,05$. Viens no skaidrojumiem šim rezultātam ir eksperimenta grupas studentu pievēršanās savu prasmju izvērtēšanai un pašpilnveides uzdevumu izvirzīšanai semestra gaitā. Tā kā pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis eksperimentālajā grupā ir augstāks, var secināt, ka prasmju pilnveides nepieciešamības apzināšanās liek tās vērtēt kritiskāk nekā kontroles grupas studentiem (skat. 2.2.25., 2.2.26. tab.).
17. Pārbaudot pašnoteiktas mācīšanās prasmju pašnovērtējuma un pašnoteiktas mācīšanās gatavības testa rezultātu korelāciju ar Pīrsona koeficientu konstatēts, ka sakarības ciešums tradicionālā studiju procesa grupā salīdzinot semestra sākumu un beigās samazinājies 7 gadījumos, bet paaugstinājies 3 gadījumos. Kooperatīvajā grupā sakarības ciešums starp prasmju pašnovērtējuma rādītājiem un SDLRS samazinājies 3 gadījumos, bet paaugstinājies 7 gadījumos. Tas liecina, ka ja kooperatīvās mācīšanās procesā atbalsta pozitīva studentu prasmju pašnovērtējuma veidošanos, tad tas veicina augstāku pašnoteiktas mācīšanās gatavību. Uzskats par sevi kā par prasmīgu cilvēku ir priekšnoteikums darbībai (skat. 2.2.28. tab.).
18. Salīdzinot pašnoteiktas mācīšanās pašnovērtējuma rādītāju atšķirības būtiskumu starp kooperatīvās un tradicionāla studiju procesa grupām ar Manna-Vitnija (*Mann-Whitney*) U-kritēriju SPSS 15 vidē semestra sākumā un beigās, konstatēts, ka **semestra sākumā** kooperatīvajā grupā ir augstāki rādītāji: Prasme sagatavot ziņojumus un referātus, $p = 0,006$; Studiju kursu programmas ir orientētas uz maniem akadēmiskajiem sasniegumiem, $p = 0,052$; Lielākā daļa man pazīstamo studentu rūpējas par saviem akadēmiskajiem sasniegumiem, $p = 0,054$. Tradicionāla studiju procesa grupā ir augstāki rādītāji: Nodarbojas ar savu zināšanu pašpārbaudi, $p = 0,010$; Rakstura veidošana ir mana privāta izvēle, tas nav saistāms ar studiju procesu, $p = 0,051$. **Semestra beigās** kooperatīvajā grupā ir augstāki

rādītāji: Studējot izvērza par prioritāti, $p = 0,025$; Prasme sastādīt shēmas, tabulas un citus pārskata materiālus, $p = 0,055$; Prasme sagatavot ziņojumus un referātus, $p = 0,001$.

Tradicionāla studiju procesa grupā ir augstāki rādītāji: Rakstura veidošana ir mana privāta izvēle, tas nav saistāms ar studiju procesu, $p = 0,091$; Apspriež ar citiem studentiem, ko iemācīties nodarbību laikā, $p = 0,0003$; Es un citi studenti rosinām viens otru apmeklēt nodarbības, $p = 0,058$.

19. Pārbaudot kooperatīvās mācīšanās faktora ietekmi uz pašnoteiktas mācīšanās kritērijiem un to rādītājiem ar vienfaktora dispersijas analīzi (*One -Way ANOVA*) ar Scheffe kritēriju SPSS 15 vidē konstatēts, ka: **semestra sākumā** ir būtiska atšķirība un augstāki rādītāji kooperatīvajā grupā: Studējot izvērza par prioritāti, $p = 0,031$; Prasme sagatavot ziņojumus un referātus, $p = 0,023$; Studiju kursu programmas ir orientētas uz maniem akadēmiskajiem sasniegumiem, $p = 0,051$; Lielākā daļa man pazīstamo studentu rūpējas par saviem akadēmiskajiem sasniegumiem, $p = 0,053$.

Tradicionāla studiju procesa grupā ir augstāki rādītāji: Nodarbojas ar savu zināšanu pašpārbaudi, $p = 0,009$; Rakstura veidošana ir mana privāta izvēle, tas nav saistāms ar studiju procesu, $p = 0,050$. **Semestra beigās** kooperatīvā grupā ir būtiska atšķirība rādītājiem: Studējot izvērza par prioritāti, $p = 0,047$; Prasme sagatavot ziņojumus un referātus, $p = 0,004$; Rakstura veidošana ir mana privāta izvēle, tas nav saistāms ar studiju procesu, $p = 0,091$.

Tradicionāla studiju procesa grupā ir augstāki rādītāji: Apspriež ar citiem studentiem, ko iemācīties nodarbību laikā, $p = 0,001$; Es un citi studenti rosinām viens otru apmeklēt nodarbības, $p = 0,037$.

20. Respondentu intervijās nosauktās prasmes, kuras vēlas apgūt, ir attiecināmas uz pašnoteiktu mācīšanos. Tika minētas komunikācijas prasmes, prasme strādāt grupās, plānot laiku un dienas režīmu, efektīvas pierakstu metodes, strādāt ar literatūras avotiem, risināt problēmsituācijas, mācīšanās prasmes, pašizglītības prasmes, izteikties un uzklaust, pilnveidoties, izprast sevi. Intervijas rezultāti apstiprina teorētiskajā izpētē noteiktos pašnoteiktas mācīšanās kritērijus un to rādītājus.
21. Respondentu intervijās visbiežāk, kā savām sekmīgām studijām nepieciešamos, min mācīšanās vides faktoros – bibliotēkas resursi un internet pieejamība. Tas apliecina teorētiskās izpētes rezultātu un empīriskā pētījuma saistību – pašnoteiktas mācīšanās pilnveidei nepieciešama atbilstoša mācīšanās vide.
22. Intervijās konstatēts, ka savas pašnoteikšanās pilnveidei nepieciešamo faktoru izvēršana ir saistīta ar sadarbību studiju procesā – studentu grupā vai starp studentiem un docētājiem. Salīdzinot tradicionāla studiju procesa un kooperatīvā grupā konstatēto sakarības biežumu

redzams, ka tradicionālā studiju procesā semestra sākumā studenti sadarbību min divreiz biežāk nekā semestra beigās – sakarības biežums samazinās no 20 uz 10. Kooperatīvā grupā semestra beigās sakarības biežums divreiz pieaug – no 17 uz 41. Tā kā semestra sākumā abās grupās sakarības biežums ir līdzīgs, bet beigās atšķirīgs, var secināt, ka kooperatīvās mācīšanās process pozitīvi ietekmējis studentu viedokli par sadarbības studentu grupā iespējam personiskajā pilnveidē (skat. 2.3.2. tab.). Intervijas rezultāti apstiprina pašnoteiktas mācīšanās gatavības testa analīzes rezultātus – kooperatīvā grupā pašnoteiktas mācīšanās gatavība semestra beigās paaugstinās, bet tradicionālā procesā pazeminās. Intervijas liecina, ka tradicionālā studiju procesā studenti semestra beigās atsaucās uz sadarbības ar docētājiem ciešāku veidošanu – tātad pašnoteikšanās samazinās un mācīšanās grupa kā pašpilnveides līdzeklis netiek uzskatīta.

23. Analizējot sadarbības studiju procesā un pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņu sakarības vērojams, ka tradicionālā studiju procesā semestra beigās sadarbību kā vēlamu biežāk minējuši studenti ar augstu un vidēju pašnoteiktas mācīšanās gatavību, bet studenti ar zemu gatavību minējuši divreiz retāk. Kooperatīvās mācīšanās grupā studentu ar augstu un vidēju gatavību skaits, kas atzīmē sadarbības nepieciešamību palielinājies, bet ar zemu nedaudz samazinājies (skat. 2.3.2. tab.). Tātad sadarbības nepieciešamība ir saistīta ar pašnoteikšanās gatavību – jo augstāka gatavība, jo svarīgāka ir sadarbība grupā un kooperatīvās mācīšanās process šo tendenci pastiprina. Turklāt studenti ar zemu pašnoteiktās mācīšanās gatavību arī atzīmē sadarbības nepieciešamību. Tas apliecina saistību ar pašnoteiktas mācīšanās gatavības testa rezultātiem, ka kooperatīvā grupā ir pašnoteikšanās pilnveides iespējas visu gatavības līmeņu studentiem. Rakstveida strukturētas intervijas rezultātu analīze uzrāda kooperatīvās mācīšanās un pašnoteikšanās gatavības mīļsakarības – ja studenti piedalās kooperatīvās mācīšanās procesā, tad viņu pašnoteiktas mācīšanās gatavība paaugstinās.
24. Intervijas ar kooperatīvās grupas dalībniecēm semestra beigās apliecina teorētiskā un empīriskā pētījuma saistību un ka pašnoteiktas mācīšanās gatavība ir pilnveidojama un pašnoteiktas mācīšanās prasmes ir apgūstamas mācīšanās izaicinājuma situācijās kooperatīvās mācīšanās procesā. Dalībnieces atzinīgi vērtē pašnoteiktas mācīšanās veicināšanas pedagoģiskā modeļa studiju procesu un savas pašnoteikšanās izaugsmi tajā.

Nobeigums

Atbilstoši promocijas darba „Pašnoteiktās mācīšanās veicināšana studiju procesā augstskolā” mērķim, autors ir izpētījis studentu pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa izmaiņas kooperatīvās mācīšanās procesā un izstrādājis teorētiski pamatotu studentu pašnoteiktas mācīšanās veicināšanas pedagoģisko modeli, ieviesis un pārbaudījis to praksē. Lai sasniegtu pētījuma mērķi, autors ir veicis plānotos uzdevumus, kuru rezultātā ir :

1. Izpētījis literatūras avotus par pašnoteiktu mācīšanos un noskaidrojis tās būtību;
2. Veicis pašnoteiktas mācīšanās un izglītības konteksta teorētisku izpēti, balstoties uz to, noskaidrojis pašnoteiktas mācīšanās un pašizglītības jēdziena saistību un izveidojis pašnoteiktas mācīšanās un izglītības konteksta teorētisku modeli (skat. 1.2.4. att.);
3. Analizējot studentu pašnoteiktas mācīšanās pilnveides procesu, autors izveidojis shematisku tā attēlojumu kā studenta mācīšanās motīvu, mērķu un mācīšanās procesa mijiedarbību (skat. 1.3.1. att.). Šis teorētiskais modelis konceptuāli ataino pāreju no mācīšanas uz mācīšanos, kura notiek docētāja un studenta, kā arī studenta-studenta sadarbībā;
4. Turpinot pašnoteiktas mācīšanās un izglītības konteksta sakarību izpēti, autors, teorētiska modeļa veidā, piedāvājis skatījumu uz pašnoteiktu mācīšanos no studenta un docētāja perspektīvas (skat. 1.3.2. att.). Modelis parāda saistību starp mācīšanās rezultātu un procesu, atkarībā no docētāja un studenta aktivitātes rezultāta sasniegšanā, un pamato sadarbības svarīgumu izglītības procesā;
5. Analizējot docētāja un studentu sadarbības studiju procesā organizācijas modeļus, autors pamatojis kooperatīvās mācīšanās iespējas studentu pašnoteiktas mācīšanās sekmēšanai un izveidojis pašnoteiktas mācīšanās un izglītības konteksta sakarību no docētāja un studenta sadarbības perspektīvas modeli (skat. 1.3.4. att.);
6. Izpētot literatūras avotus par pašnoteikto mācīšanos, noskaidroti kritēriji pašnoteiktas mācīšanās mērīšanai – analizēti pašnoteiktas mācīšanās veicināšanas pētījumu rezultāti, un autors secinājis, ka kā kritēriji pašnoteiktas mācīšanās izpētē izmantojami – pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis, savu individuālo stipro un vājo spēju pārzināšana, reālu mācīšanās mērķu izvirzīšana, savas darbības plānošana, savas darbības īstenošana un savas darbības novērtēšana;
7. Izstrādāts pedagoģiskais modelis studentu pašnoteiktās mācīšanās veicināšanai kooperatīvās mācīšanās procesā augstskolā;
8. Analizējot kooperatīvās mācīšanās pieredzi, autors secina, ka jēdzieni „sadarbības mācīšanās” un „kooperatīvā mācīšanās” apzīmē mācīšanās grupas attīstības procesa pakāpes un noraida dalījumu divās pieejās;

9. Apkopojot un analizējot kooperatīvās un pašnoteiktas mācīšanās pētījumu rezultātus augstskolā, autors secināja, ka nav pētījumu, kas analizētu kooperatīvās un pašnoteiktas mācīšanās mijsakarības. Tas pamato autora pētījuma novitāti un nepieciešamību izveidot, uz kooperatīvo mācīšanos balstītu, pedagoģisko modeli pašnoteiktas mācīšanās veicināšanai studiju procesā augstskolā;
10. Veicot docētāja un studentu sadarbības augstskolā teorētisku izpēti, autors studentu pašnoteikšanās veicināšanai par piemērotiem atzinis vadīšanas un brīvības principu līdzsvaru vadlīniju īstenošanā kooperatīvās mācīšanās procesā;
11. Studentu pašnoteiktas mācīšanās un kooperatīvās mācīšanās mijsakarību izpētei autors izveidojis pašnovērtējuma anketu un strukturētu interviju. 2004./2005. studiju gadā anketa un strukturēta intervija aprobēta 42 Rēzeknes Augstskolas skolotāju sagatavošanas studiju programmu studentiem. Balstoties uz pirmajiem rezultātiem, autors secinājis, ka tālākā pētījumā izmantojams pašnoteiktas mācīšanās gatavības tests (*Self Directed Learning Readiness Scale*);
12. Sadarbībā ar ASV Floridas Universitātes profesori, testa autori L. Guglielmino, veicis testa tulkošana no angļu uz latviešu valodu un aprobējis to. Kopumā 89 respondenti tika iesaistīti aprobācijā;
13. Balstoties uz teorētisko un empīrisku pētījumu 2004./2005. studiju gadā, izveidots studentu pašnoteiktas mācīšanās veicināšanas pedagoģiskais modelis un uzsākta tā īstenošana (skat 1.3.9. att.). Laika posmā no 2004. septembra līdz 2010. gada. janvārim modeļa aprobācijā iesaistīti 170 studenti;
14. Kooperatīvās mācīšanās un studentu pašnoteiktas mācīšanās kvalitatīvo izmaiņu mijsakarību noskaidrošanai, autors veicis empīrisku pētījumu. Pētījumā izmantots jauktu paralēli veiktu kvantitatīvo un kvalitatīvo metožu pētnieciskais dizains, kurā paralēli tika vākti kvalitatīvie un kvantitatīvie dati, lai pārbaudītu pētījuma hipotēzi. Kvantitatīvo un kvalitatīvo datu rezultātu interpretācijas integrācija noslēdzās ar precizējošu kvalitatīvu datu ieguvī un analīzi. Modeļa izvērtēšanai izmantota pašnovērtējuma anketa, pašnoteiktas mācīšanās gatavības tests un strukturētas intervijas. Datu analīze veikta izmantojot datorprogrammas SPSS 15 un AQUAD 6;
15. Pētījuma rezultāti tika prezentēti un apspriesti starptautiskajās zinātniskajās konferencēs un publicēti starptautiski citējamās zinātniskajos izdevumos.

Pētījuma gaitā gūtās galvenās teorētiskās atziņas

Promocijas darba autors, atbilstoši izstrādātai promocijas darba idejai un loģikai, definējis promocijas darba galvenos jēdzienus: studentu pašnoteikšanās un kooperatīvā mācīšanās studiju

procesā augstskolā. Pašnoteiktā mācīšanās tiek skatīta sociāli kognitīvajā un studentu kooperatīvā mācīšanās – pieaugušo izglītības humānistiskajā pieejā.

Promocijas darba autoram izpētes pieeju noteikšanai īpaši nozīmīgas bija F. Karē atziņas saistībā ar pastāvošo pašnoteiktās mācīšanās pieeju sistematizāciju. F. Karē, apskatot pašnoteikšanās un mācīšanās/izglītības saistību, atzīmē piecas pieejas: radikālā – autodidaktisms (*autodidacticism*), izglītības pieeja – individualizētu mācīšanās uzdevumu izveide (*instructional design/individualization*), sabiedrisko organizāciju pieeja – brīvprātīgu mācīšanās grupu veidošanās (*self-learning groups*), biogrāfiskā pieeja – (*existential self-development*), sociāli kognitīvā pieeja – apskata pašnoteikšanos mācīšanās procesā (*self-direction in learning*). Pašnoteikšanās tiek raksturota ar trim jēdzieniem: pašnosacīta mācīšanās (*self-determination*) - patstāvība un neatkarība mācīšanās mērķu izvirzīšanā, pašregulēta mācīšanās (*self-regulation*) – patstāvība mācīšanās uzdevuma izpildē un savas darbības kontrole, pašnoteikta mācīšanās (*self-directed learning*) – patstāvība mācīšanās mērķu izvirzīšanā, savas darbības uzraudzība un kontrole un savas mācīšanās rezultātu izvērtēšana. Sociāli kognitīvā pieeja ļauj skatīt pašnoteiktu mācīšanos formālas, neformālas un informālas izglītības kontekstā, jo, pēc autora domām, studentu pašnoteikšanās ir cieši saistīta ar šo kontekstu.

Savukārt, kooperatīvās mācīšanās augstskolas studiju procesā izpēte balstīta uz pieaugušo pedagogijas atziņām un promocijas darba autora pētījuma kontekstā pieaugušo izglītība ir reducēta uz humānistisko pieeju, uzsverot pieaugušo pašpiepildījuma ideju.

Analizējot mācīšanās teorijas (Ramsden, 1992; Holzkamp, 1995; Smith, 1999, 2003; Hells, 2006) redzams, ka jaunākā pieeja uzsver mācīšanās pašnoteikšanos. Mācīšanās notiek dažādos kontekstos – formālā, neformālā un informālā – un tikai sabiedrības kopējo vērtību sistēma, kas ietver mācīšanos kā galveno personisko un sabiedrisko vērtību, var iespaidot izglītības rezultātu. Šādas vienotas vērtību sistēmas izveidošanās postindustriālā sabiedrībā ir sarežģīts process, jo dažādība un diferenciacija ir postmodernisma paradigmas sastāvdaļas.

Patstāvība zināšanu apgūvē un radīšanā uzsvēta Eiropas Padomes dokumentos, Eiropas kvalifikāciju ietvara struktūrā un Latvijas Nacionālajā kvalifikāciju ietvara struktūrā. Salīdzinot kvalifikācijas līmeņu rādītājus redzams, ka prasības kompetencei mainās no individuāla uz individuālu un grupas līmeni. Tas pamato nepieciešamību pēc sadarbības studiju procesā, kas nodrošina studentu individuālās atbildības un kopēju mērķu sasniegšanas prasmju pilnveidi. Arī prasība pēc autonomijas pieaug ar katru nākošo kvalifikācijas līmeni.

Eiropas parlamenta un padomes ieteikumā (2006. gada 18. decembris) par pamatprasmēm autonomija un pašnoteikšanās saskatāma visu prasmju definīcijās, turklāt divas pamatprasmes - mācīšanās mācīties un pašiniciatīva un uzņēmējdarbība – paredz autonomiju savas darbības plānošanā, īstenošanā un rezultātu izvērtēšanā. 2011. gada 14. jūlijā Latvijas Saeima pieņēma

grozījumus Augstskolu likumā, kas paredz iespēju augstākās izglītības iestādēm Ministru kabineta noteiktajā kārtībā izvērtēt personas iepriekšējā izglītībā vai profesionālajā pieredzē sasniegto studiju rezultātus un, ja tie atbilst attiecīgas studiju programmas prasībām, atzīt tos, kā arī piešķirt attiecīgus kredītpunktus. Pēc autora domām tas ir pašnoteiktas mācīšanās attīstību veicinošs faktors un atbilst sabiedrības pieprasījumam pēc indivīda autonomijas un pieprasījumam izsekot ne tikai formālās, bet arī neformālās un informālās mācīšanās rezultātiem.

Izsekojot mācīšanās un izglītības konteksta definīcijām (Eraut, 2000; European Commission, 2001; Livingstone, 2001; Billett, 2001; Campbell & Burnaby, 2001; Beckett & Hager, 2002; Shmyr, 2003; Roger, 2004; Gibbons, 2004), autors pamato, ka jēdziens mūžizglītība (*lifelong education*) saplūst ar jēdzienu mūžilga mācīšanās (*lifelong learning*) un izglītības paradigma mainās no skolotāja vadītas mācīšanās uz pašnoteiktu mācīšanos.

Analizējot pašizglītības principus un pašnoteiktas mācīšanas raksturojumu (Knowles, 1975; Gibbons et al., 1980; Brookfield, 1995; Gibbons, 2004; Long, 2009), autors uzskata, ka šajā raksturojamā saskatāma pašizglītības un pašnoteiktas mācīšanās hierarhija un saistība – pašizglītība ir pašnoteiktas mācīšanās rezultāts.

Analizējot pašnoteiktas mācīšanās jēdziena un izglītības kontekstu (Tough, 1978; Mocker & Spear, 1982; Brookfield, 1985; Lowry, 1989; Gibbons, 2008), autors saskata šī jēdziena daudzdimensionālo izpratni un plašo kontekstu un skaidro pašnoteiktu mācīšanos ar vispārinātu teorētisko modeli, kurā izmanto sakarības starp jēdzieniem „izglītība” un „mācīšanās” (skat. 1.2.4. att.). Modelī secīgi, pēc pašnoteikšanās iespējām, izvietoti izglītības veidi – formālā, neformālā, informālā un pašizglītība – un tiem atbilstoši pašnoteiktas mācīšanās pieejas – gadījuma pašnoteiktā mācīšanās, neatkarīga/kritiskā domāšana, paša pārzināta mācīšanās, paša plānota mācīšanās, pašnoteikta mācīšanās. Pašizglītība ietver apzinātu mācīšanos, bet informālā izglītība ietver apzinātu un neapzinātu mācīšanos. Pašnoteiktas mācīšanās pieejas, balstoties uz M. Gibbona iedalījumu, modelī izvietotas atbilstoši izglītības kontekstam pašnoteikšanās pieauguma secībā. Modelis ietver autora atziņu, ka pašnoteiktas mācīšanās uzsākšanai un tās procesā vide un izglītības konteksts ir svarīgi faktori, un pašnoteikta mācīšanās ir iespējama jebkurā vecumā. Svarīgs dzīves posms, kurā aktīvi saskaras indivīda un sabiedrības pieprasījums, ir augstākā izglītībā (skat. 1.2.4. att.).

Autors analizējis studentu pašnoteiktas mācīšanās pilnveides procesu (Выготский, 1926; Новодворский, 1969; Лийметс, 1982; Ломов, 1984; Чередов, 1987; Леонтьев, 1989; Jonson & Jonson, 1993; Karpova, 1994; Čehlova, 2002; Rudzītis, 2003) un to shematiski attēlojis kā studenta mācīšanās motīvu, mērķu un mācīšanās procesa mijiedarbību (skat. 1.3.1. att.). Modelis konceptuāli ataino pāreju no mācīšanas uz mācīšanos, kura notiek docētāja un studenta kā arī studenta-studenta sadarbībā. Brīvības un vadīšanas principu izmantošana (Veide, 1998; Kaplan,

2010) studiju procesā ļauj izpausties studentu personiskiem un sociāliem motīviem un blakus docētāja izvirzītiem mērķiem izvirzīt savus mācīšanās mērķus.

Autors pamato, ka studenta un docētāja mērķu saskaņu iespējams panākt tikai sadarbības procesā. Sadarbības procesa kvalitāte nosaka šo mērķu saskaņu. Tādēļ ir svarīgi apskatīt procesus mācīšanās grupā. Atkarībā no izglītības konteksta sadarbības saturs var būt stingri reglamentēts vai studentu brīvi veidots, un noskaidrojot pašnoteiktas mācīšanās un izglītības konteksta sakarību izpēti, autors piedāvā skatījumu uz pašnoteiktu mācīšanos no studenta un docētāja perspektīvas (skat. 1.3.2. att.). Mainoties izglītības kontekstam virzienā no formālās izglītības uz pašizglītību, docētāja darbība/mācīšana ieņem arvien mazāku vietu izglītības procesā. Savukārt studenta darbība/mācīšanās iegūst arvien lielāku pašnoteikšanos. Modelis pamato sadarbības svarīgumu izglītības procesā. Bez sadarbības mācīšanās procesā pieredzes nav iespējama pilnīgas pašnoteikšanās apguve.

Sadarbības iespējas atkarīgas no augstskolas studiju organizācijas modeļa – uz zināšanām, uz prasmēm un uz kompetenci orientētām studijām. Uz zināšanām orientētā modelī studentu pašnoteikšanās iespējas ir ierobežotas, bet tas var nodrošināt motīvus studentu personiskās pilnveides mērķu un uzdevumu izvirzīšanai. Uz prasmēm orientētā studiju modelī iespējams integrēt pašnoteiktas mācīšanās prasmju apguvi. Uz kompetences apguvi orientētā mācīšanās nav iespējama bez studentu pašnoteikšanās, jo kompetences jēdziens, atbilstoši Eiropas Kvalifikāciju Ietvarstruktūrai, ietver autonomu darbību.

Analizējot docētāja un studentu sadarbības studiju procesā organizācijas modeļus (Newcomb, 1953; Festinger, 1957; Bandura, 1977; Kolb, 1984; Freeman, 1994; Maslo, 1995; Lave & Wenger, 1998; Barthorpe & Hall, 2000; Cottrell, 2001; Špona, 2004; Nicholls, 2006; Chadha, 2006; Briška et al., 2006; Rubene, 2006; Vedins, 2011; Hughes & Berry, 2011), autors pamato kooperatīvās mācīšanās iespējas studentu pašnoteiktas mācīšanās sekmēšanai un piedāvā pašnoteiktas mācīšanās un izglītības konteksta sakarību no docētāja un studenta sadarbības perspektīvas modeli (skat. 1.3.4. att.). Modeļa struktūrkomponentes ir:

- *Mācīšanās* – jebkura apzināta vai neapzināta darbība, kuras rezultātā indivīds apgūst zināšanas vai prasmes, kas notiek ar vai bez ārējas mācību programmas kritēriju spiediena, un jebkurā kontekstā ārpus izglītības institūciju noteiktas mācību programmas vai tās ietvaros visā indivīda dzīves ilgumā;
- *Mācīšana* – apzināta darbība, ar mērķi nodrošināt zināšanu vai prasmju apguvi;
- *Formālā izglītība* – mācīšanās process, kura mērķus un līdzekļus nosaka izglītības iestāde;
- *Neformālā izglītība* – mācīšanās process, kura mērķus nosaka students, bet iestāde nosaka mācīšanās līdzekļus;

- *Informālā izglītība* – mācīšanās process, kura mērķus nosaka iestāde, bet students nosaka mācīšanās līdzekļus;
- *Pašizglītība* – mācīšanās process, kura mērķus un līdzekļus nosaka students;
- *Gadījuma pašnoteikta mācīšanās* – mācīšanās process pašnoteiktas mācīšanās uzdevumu izpildē, projektu īstenošanā vai īslaicīgi izmantots jebkurā izglītības kontekstā, piedāvājot izvēlēties mācīšanās mērķi vai līdzekļus;
- *Neatkarīga domāšana* – savu spriedumu, ideju un problēmu risinājumu veidošana, atbildot uz mācību programmas jautājumiem grupā vai individuāli, vai iesaistoties atsevišķu gadījumu analīzē, izmēģinājumos, debatēs un lomu spēlēs;
- *Paša pārzināta mācīšanās* – mācīšanās process savu mācīšanās mērķu sasniegšanai, izmantojot mācīšanās vadlīnijas un atbalsta sistēmu;
- *Paša plānota mācīšanās* – mācīšanās process, kura rezultātu sasniegšanas plānu veido sadarbojoties ar docētāju vai citiem studentiem;
- *Pašnoteikta mācīšanās* – mācīšanās process, kas ietver situāciju analīzi, mērķu noteikšanu un to sasniegšanas plānošanu, īstenošanu un radušos problēmu risināšanu, un savu sasniegumu uzrādīšanu;
- *Sadarbība mācīšanās procesā* – neplānota vai plānota kopīga darbība, iesaistot docētājus, studentus un citus cilvēkus, ar mērķi sasniegt personiskus vai akadēmiskus mācīšanās mērķus.

Modelī sadarbība ir galvenā struktūras komponente, kas pamato vajadzību pēc sadarbības pašnoteikšanās apgūvē.

Analizējot sadarbības un kooperatīvās mācīšanās pieredzi (Выготский, 1926; Koffka, 1935; Deutsch, 1949; Piaget, 1951; Lewin, 1959; Aronson et al., 1978; Slavin, 1990; Bennett et al., 1991; Johnson et al., 1991; Smith & MacGregor, 1992; Jonson & Jonson, 1993, 2008; Cohen, 1994; Simpson, 1995; Koķe, 1999; Siciliano, 2001; Odiņa, 2004; Deutsch et al., 2006; Akopova, 2006; Maslo, 2006; Scott, 2011), autors secina, ka jēdziens sadarbīgā mācīšanās un kooperatīvā mācīšanās apzīmē mācīšanās grupas attīstības procesa pakāpes un noraida dalījumu divās pieejās. Pieturoties uzskatam, ka „sadarbīga grupa” ir mācīšanās grupas attīstības pakāpe, kas sasniedzama reti, autors, veidojot sadarbības iespējas studiju procesā, balstās uz kooperatīvo mācīšanos.

Apkopojot un analizējot kooperatīvās un pašnoteiktas mācīšanās pētījumu rezultātus augstskolā (Guglielmino, 1977; Cooper et. al., 1990; Manera & Glockhamer, 1989; Fiechtner & Davis, 1990; Astin, 1993; Caudron, 1993; DuFrene & Lehman, 1996; Davis, 1999; Guglielmino & Guglielmino, 2001; Troncale, 2002; Gibbons, 2002; Rudzītis, 2003; Biggs, 2007), autors secina, ka nav pētījumu, kas analizētu kooperatīvās un pašnoteiktas mācīšanās mījsakarības. Tas

pamato autora pētījuma novitāti un nepieciešamību izveidot uz kooperatīvo mācīšanos balstītu pedagoģisko modeli pašnoteiktas mācīšanās veicināšanai studiju procesā augstskolā.

Analizējot pašnoteiktas mācīšanās veicināšanas pētījumu rezultātus (Reisser, 1973; Guglielmino, 1977; Cross, 1978; Ash, 1985; Bauer, 1985; Brockett & Hiemstra, 1985; Brookfield, 1985; Lowry, 1989; Guglielmino & Guglielmino, 1994), autors secina, ka kā kritēriji pašnoteiktas mācīšanās izpētē izmantojami pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis, kas nosakāms ar SDLRS testu (*Self-Directed Learning Readiness Scale*); savu individuālo stipro un vājo spēju pārzināšana, reālu mācīšanās mērķu izvirzīšana, savas darbības plānošana, savas darbības īstenošana un savas darbības novērtēšana. Pašnoteiktas mācīšanās izpētes kritēriji studentu darbībā konstatējami kā konkrētas prasmes. Savukārt katrai prasmei autors definējis konkrētus rādītājus, kas prasmi apliecina. Autora pētījumā studenti veica savu pašnoteiktas mācīšanās prasmju rādītāju pašnovērtējumu (skat 1.3.7. tabulu).

Pētot docētāja un studentu sadarbību augstskolā (Veide, 1998; Gibbons, 2002; Kaplan, 2010; Strode, 2010), autors studentu pašnoteikšanās veicināšanai par piemērotiem atzīst vadīšanas un brīvības principu līdzsvaru vadlīniju īstenošanā kooperatīvās mācīšanās procesā un piedāvā savu studentu pašnoteikšanās veicināšanas modeli (skat. 1.3.9. attēlu). Modelis balstās uz vadīšanas un brīvības principu izmantošanu kooperatīvās mācīšanās situācijā. Vadīšanas un brīvības principu izmantošana adaptēta pēc M. Veides veiktajiem pētījumiem (Veide, 1998). Modeļa īstenošanu autors pamato ar sociālās psiholoģijas mazo grupu teoriju kognitīvo orientāciju (Newcomb, 1953; Festinger, 1957). Modeļa īstenošanā izmantoti īstermiņa un ilgtermiņa uzdevumi kooperatīvajām grupām – īstermiņa – nodarbības laikam, ilgtermiņa – nedēļai vai mēnesim. Kopumā kooperatīvās mācīšanās process īstenots semestra garumā. Kooperatīvās mācīšanās pedagoģiskā modeļa īstenošanā autors izmantoja kooperatīvās mācīšanās metodiskos paņēmienus: Grupas pētījums (*Group Investigation*) (Sharan & Sharan, 1976; Sharan & Sharan, 1992; Zingaro, 2008); Teksts–Eksperts-Grupa-Atbilde (TEGA), (*Jigsaw*) (Aronson, 1978); Liksim prātus kopā (*Numbered Heads Together*) (Kagan, 1992); Domā-Izstāsti-Uzklausī-Seciniet (*Formulate-Share-Listen-Create*) (Lyman, 1981; Johnson et al., 1991); Daudzveidīgo spēju uzdevumi (*Complex Instruction*) (Cohen, 1994; Cohen et al., 1999); Komandu sacensības (*Teams-Games-Tournaments*) (DeVries & Edwards, 1974); Stūri (*Corners*) (Kagan et al., 1995; Grigule & Silova (red.), 1998). Minētās metodiskie paņēmieni, balstoties uz kooperatīvās mācīšanās pamatprincipiem, modificēti, apvienoti, modificēti un apvienoti atkarībā no mācīšanās uzdevuma un studentu grupu mācīšanās vajadzībām un nodrošinot pašnoteikšanās iespējas. Modeļa īstenošana paredz vienlīdz aktīvu studentu darbību auditorijā un ārpus tās.

Atbilstoši promocijas darba mērķim – izstrādāt teorētiski pamatotu studentu pašnoteiktas mācīšanās veicināšanas pedagoģisko modeli un pārbaudīt to praksē, izpētīt studentu pašnoteiktas

mācīšanās gatavības līmeņa izmaiņas kooperatīvās mācīšanās procesā, autors analizē eksperimentāla paralēli veiktu jaukto metožu pētījuma rezultātus. Pētījuma gaitā paralēli tika vākti kvalitatīvie un kvantitatīvie dati, lai pārbaudītu pētījuma hipotēzi. Kvantitatīvo un kvalitatīvo datu rezultātu interpretācijas integrācija noslēdzās ar precizējošu kvalitatīvu datu ieguvu un analīzi. Modeļa izvērtēšanai izmantota pašnovērtējuma anketa, pašnoteiktas mācīšanās gatavības tests un strukturētas intervijas. Datu analīze veikta izmantojot datorprogrammas SPSS 15 un AQUAD 6.

Empīriskā pētījuma galvenie rezultāti

Kvantitatīvā pētījuma galvenie rezultāti

- Salīdzinot pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeni kooperatīvā un tradicionāla studiju procesa grupā semestra beigās, redzams, ka tradicionālā grupā studentu ar augstu pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeni ir mazāk nekā kooperatīvā grupā, bet ar vidēju un zemu pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeni ir vairāk nekā kooperatīva grupā (skat. 6. un 7. attēlu). Kooperatīvā grupā studentu ar augstu pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeni skaits no 4 pieaudzis līdz 8, bet kontroles grupā samazinājies no 11 līdz 5. Abās grupās studentu ar zemu pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeni skaits samazinājies, bet ar vidēju gatavības līmeni palielinājies. Rezultāti liecina, ka gan tradicionālā gan kooperatīvā studiju procesā studentu pašnoteikšanās gatavība paaugstinās, bet studentu pašnoteikšanās iespējas ir augstākas, ja studenti ilgtermiņā ir iesaistīti lēmumu pieņemšanā par savu mācīšanos un ir atbildīgi par savu un grupas darbību un rezultātu. Mācoties tradicionāli, studentu iespējas izpaust pašnoteikšanās gatavību ir ierobežotas, bet kooperatīvās mācīšanās procesā pašnoteikta darbība ir būtiska un tādēļ veicina augstas pašnoteikšanās gatavības sasniegšanu.
- Rezultāti liecina, ka tradicionāla studiju procesa grupā SDLRS testa vidējā vērtība semestra sākumā (204,49) ir augstāka nekā kooperatīvā grupā (199,11), bet semestra beigās šis rādītājs ir augstāks kooperatīvā grupā (204,76). Tradicionāla studiju procesa grupā testa vidējā vērtība semestra beigās ir samazinājusies (201,63). Respondentu kopējā testa vidējā vērtība semestra beigās ir augstāka nekā sākumā. Šī izaugsme ir pateicoties kooperatīvās grupas rādītājiem, jo tradicionāla studiju procesa grupas testa vidējā vērtība semestra beigās samazinājās par 2,86 punktiem (204,49 uz 201,63), kamēr kooperatīvās grupas vidējais rādītājs pieauga par 5,65 punktiem (199,11 uz 204,76). Kooperatīvās mācīšanās procesā studentu pašnoteiktas mācīšanās gatavība paaugstinās, bet tradicionālā studiju procesā pazeminās. Tas skaidrojams ar mācīšanās situāciju, kuras pieprasa pašnoteikšanos, veidošanu pašnoteiktās mācīšanās veicināšanas pedagoģiskajā modelī. Situāciju ar mācīšanās izaicinājumu trūkums studiju procesā pazemina pašnoteikšanās gatavību.

- Tradicionāla studiju procesa grupā T testa p vērtība 0,301 pieder vidējo starpības 95% ticamības intervālam, tad var secināt, ka testa vidējie rādītāji semestra sākumā un beigās būtiski neatšķiras. Kooperatīvā grupā T testa p vērtība 0,019 nepieder vidējo starpības 95% ticamības intervālam, tadēļ var secināt, ka testa vidējie rādītāji semestra sākumā un beigās būtiski atšķiras. Tas apstiprina, ka kooperatīvās mācīšanās procesā būtiski paaugstinās studentu pašnoteikšanās gatavība.
- Izvērtējot kooperatīvās grupas pašnoteiktas mācīšanās gatavības testa rezultātus semestra sākumā un beigās ar Vilksoksona metodi, iegūts, ka abpusējās alternatīvas p-vērtība = 0,017 < 0,05 un var secināt, ka rezultāti būtiski atšķiras. Izvērtējot tradicionālā studiju procesa grupas pašnoteiktas mācīšanās gatavības testa rezultātus semestra sākumā un beigās ar Vilksoksona metodi, secināms, ka abpusējās alternatīvas p-vērtība = 0,749 > 0,05 un var secināt, ka rezultāti būtiski neatšķiras. Analizējot studentu pašnoteiktas mācīšanās gatavības testa rezultātus semestra sākumā un beigās, secināms, ka kooperatīvās grupas studenti uzrāda augstāku gatavības līmeņa izaugsmi nekā tradicionālā studiju procesa studenti.
- Apskatot sevis pazīšanas prasmes izmaiņas semestra gaitā studentiem, kuri piedalījās pašnoteiktā kooperatīvās mācīšanās procesā, un tradicionāla studiju procesa studentiem secināms, ka pašnovērtējuma vidējā vērtība ir nedaudz vairāk pieaugusi kooperatīvajā grupā. Tas liecina, ka kooperatīvās mācīšanās process, mācīšanās izaicinājuma situācijās, ir ļāvis studentiem atklāt savas iepriekš neapjaustās iespējas un trūkumus.
- Studentu apmierinātība ar savu akadēmisko sasniegumu izvērtēšanu tradicionāla studiju procesa studentiem semestra beigās ir nedaudz samazinājusies – tas liecina, ka prasme veikt paškontroli nav pilnveidojusies un saglabājas vajadzība pēc ārējā vērtējuma. Kooperatīvā grupā vajadzība pēc ārējā vērtējuma ir samazinājusies. Tas norāda uz pašnoteikšanās pilnveidi kooperatīvās mācīšanās procesā.
- Kooperatīvā grupā respondentu apmierinātība ar savu akadēmisko un personisko sasniegumu izvērtējumu un pašnoteiktās mācīšanās gatavība semestra sākumā ir tieši vidēji cieši saistītas – attiecīgi $r = 0,342$ un $r = 0,342$. Semestra beigās apmierinātība ar akadēmisko un personisko sasniegumu izvērtējumu arī ir tieši vidēji cieši saistītas – attiecīgi $r = 0,519$ un $r = 0,390$. Tas nozīmē, ka, jo augstāka pašnoteiktās mācīšanās gatavība, jo students ir apmierinātāks ar savu akadēmiskās un personiskās izaugsmes izvērtējumu studiju procesā. Tradicionāla studiju procesa studentiem grupā korelācija starp apmierinātību ar savu akadēmisko un personisko sasniegumu izvērtējumu semestra beigās pavājinās – attiecīgi no $r = 0,380$ uz $r = 0,126$ un $r = 0,247$ uz $r = 0,179$. Tas liecina, ka, ja studiju procesā studenti regulāri veic savas mācīšanās pašnovērtējumu, tad viņu pašnoteiktas mācīšanās gatavība paaugstinās.

- Kooperatīvā grupā tieši vidēji cieši saistīta ir sevis pazīšana un pašnoteikšanās gatavība, turklāt semestra beigās sakarības ciešums pieaug no $r = 0,575$ uz $r = 0,680$. Tieši vidēji cieši korelē arī sevis pazīšana un apmierinātība ar akadēmiskās un personiskās izaugsmes izvērtējumu un ciešuma palielināšanos semestra beigās attiecīgi no $r = 0,389$ uz $r = 0,460$ un no $r = 0,413$ uz $r = 0,436$. Tradicionālā studiju procesa grupā semestra sākumā ir tieša vāja sakarība starp pašnoteikšanās gatavību un sevis pazīšanu $r = 0,268$, bet semestra beigās korelācija nav būtiska $r = 0,117$. Tas liecina, ka, ja studiju procesā studentiem ir iespējas pārbaudīt sevi jaunās situācijās, un studiju process paredz studentu darbību heterogēnu mācīšanās grupu sastāvā, tad viņu pašnoteiktas mācīšanās gatavība paaugstinās.
- Kooperatīvajā grupā semestra sākumā ar zināšanu pašpārbaudi nodarbojas mazākā puse respondentu (45,9 %), bet semestra beigās vairāk par pusi (56,5 %). Tradicionālā studiju procesa grupā semestra sākumā ar zināšanu pašpārbaudi nodarbojās 65,9 %, bet semestra beigās 65,6 % respondentu. Kooperatīvajā grupā vērojams pieaugums par 10,6 %, bet tradicionālā studiju procesa grupā samazinājums par 0,3 %. Semestra sākumā abās grupās starp tiem, kas neveic pašpārbaudi, ir visu gatavības līmeņu studenti, bet beigās gan vienā, gan otrā grupā visi studenti ar augstu gatavības pakāpi atbild, ka veic pašpārbaudi. Kooperatīvajā grupā studentu skaits, kas veic pašpārbaudi, ar zemu un vidēju gatavību ir gandrīz vienāds – 10 un 11, tradicionālā studiju procesa grupā gandrīz trīskārt – no 21 uz 8 ir samazinājies studentu skaits ar zemu gatavību, kas veic pašpārbaudi. Tas liecina, ka kooperatīvās mācīšanās procesā vienlīdz aktīvi iesaistās dažādas pašnoteikšanās gatavības studenti, kamēr tradicionālā studiju procesā zemākas gatavības studenti no pašnoteikšanās pilnveides atpauk. Šis rādītājs ir saistāms ar kooperatīvās mācīšanās modeļa mācīšanās uzdevumiem, kuros paša un citu mācīšanās rezultātu pārbaude ir obligāts nosacījums.
- Kooperatīvā grupā semestra sākumā pozitīvi par rakstura veidošanas patstāvību izsakās respondenti ar zemu un vidēju pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeni, bet semestra beigās arī ar augstu pašnoteiktas mācīšanās līmeni. Turklāt studentu skaits, kuri saskata rakstura veidošanas patstāvību semestra beigās, ir palielinājies no 24 uz 32. Tradicionālā studiju procesa grupā semestra sākumā līdzvērtīgi izpaužas pozitīvi un negatīvi viedokļi ar tendenci abu atbilžu skaitam pieaugt virzienā no respondentiem ar augstu uz respondentiem ar zemu pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeni. Semestra beigās kontroles grupā studentu skaits, kuri saskata rakstura veidošanas patstāvību, semestra beigās ir samazinājies no 44 uz 34. Visvairāk noraidošu viedokļu par rakstura veidošanās saistību ar studiju procesu ir respondentiem ar zemu pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeni. Tas liecina, ka kooperatīvās mācīšanās process ir vairāk veicinājis studentu izpratni par savu atbildību mācīšanās mērķu izvirzīšanā.

- Kooperatīvā grupā semestra beigās konstatēta vidēji cieša korelācija starp rādītāju „Sistemātiski gatavojos lekcijām, semināriem, nodarbībām” un pašnoteiktas mācīšanās gatavību (SDLRS testa rezultāts), $r = 0,422$. Tātad, ja kooperatīvās mācīšanās procesā paredz mācīšanās uzdevumu regulāru prezentēšanu un izvērtēšanu, tad tas veicina studentu laika plānošanu un paaugstina pašnoteiktas mācīšanās gatavību.

Kvalitatīvā pētījuma galvenie rezultāti

- Respondentu intervijās minētās prasmes, kuras vēlas apgūt, ir attiecināmas uz pašnoteiktu mācīšanos. Tika minētas: komunikācijas prasmes, prasme strādāt grupās, plānot laiku un dienas režīmu, prasme plānot un ievērot plānoto, prasme izmantot internet resursus, efektīvas pierakstu metodes, prasmes strādāt ar literatūras avotiem, risināt problēmsituācijas, mācīšanās prasmes, pašizglītības prasmes, prasmes izteikties un uzklausīt, pilnveidoties, izprast sevi. Kā savām sekmīgām studijām nepieciešamos vides faktoros visbiežāk studenti minēja bibliotēkas resursus un Internet pieejamību. Kā studijas ietekmējoši faktori minēti arī studiju motivācija, gribasspēks, mērķtiecīgums, apzinīgums, uzcītība, patstāvīga darbība, vairāk brīva laika, darbs kooperatīvās grupās, lektoru atsaucība un skaidras prasības, nodarbību saraksts, darba un studiju apvienošana, izvēles kursu lielāka izvēle, biežāka un objektīva personīgās izaugsmes izvērtēšana, paša veidots mācīšanās plāns, kursabiedru atbalsts, mazāk patstāvīga darba, stipendija, studiju kredīts, dzīve studentu dienesta viesnīcā. Strukturētas intervijas jautājumu atbildes iespējams attiecināt uz visiem pašnoteiktas mācīšanās izpētes kritēriju rādītājiem. Iegūtie dati apstrādāti ar AQUAD 6 programmu izmantojot 5 kodus: pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis – zemāks par vidējo, vidējs, augstāks par vidējo, studentu uzskati par savas pašnoteikšanās pilnveidei nepieciešamo, studentu atsaukšanās uz sadarbību studiju procesā. Kodi, to definīcijas un teksta piemēri skatāmi 2.3.1. tabulā.
- Intervijās konstatēts, ka savas pašnoteikšanās pilnveidei nepieciešamo faktoru izvirzīšana ir saistīta ar sadarbību studiju procesā – studentu grupā vai starp studentiem un docētājiem. Salīdzinot tradicionāla studiju procesa un kooperatīvā grupā konstatēto sakarības biežumu, redzams, ka tradicionālā studiju procesā semestra sākumā studenti sadarbību min divreiz biežāk nekā semestra beigās – sakarības biežums samazinās no 20 uz 10. Kooperatīvā grupā semestra beigās sakarības biežums divreiz pieaug – no 17 uz 41. Tā kā semestra sākumā abās grupās sakarības biežums ir līdzīgs, bet beigās atšķirīgs, var secināt, ka kooperatīvās mācīšanās process pozitīvi ietekmējis studentu viedokli par sadarbības studentu grupā iespējam personiskajā pilnveidē (skat. 2.3.2. tab.). Intervijas rezultāti apstiprina pašnoteiktas mācīšanās gatavības testa analīzes rezultātus – kooperatīvā grupā pašnoteiktas mācīšanās gatavība semestra beigās paaugstinās, bet tradicionālā procesā pazeminās. Intervijas liecina,

ka tradicionālā studiju procesā studenti semestra beigās atsaucās uz sadarbības ar docētājiem ciešāku veidošanu – tātad pašnoteikšanās samazinās un mācīšanās grupa kā pašpilnveides līdzeklis netiek uzskatīta.

- Analizējot sadarbības studiju procesā un pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņu sakarības, vērojams, ka tradicionālā studiju procesā semestra beigās sadarbību kā vēlamu biežāk minējuši studenti ar augstu un vidēju pašnoteiktas mācīšanās gatavību, bet studenti ar zemu gatavību minējuši divreiz retāk. Kooperatīvās mācīšanās grupā studentu ar augstu un vidēju gatavību skaits, kas atzīmē sadarbības nepieciešamību, palielinājies, bet ar zemu nedaudz samazinājies (skat. 2.3.2. tab.). Tātad sadarbības nepieciešamība ir saistīta ar pašnoteikšanās gatavību – jo augstāka gatavība, jo svarīgāka ir sadarbība grupā un kooperatīvās mācīšanās process šo tendenci pastiprina. Turklāt studenti ar zemu pašnoteiktās mācīšanās gatavību arī atzīmē sadarbības nepieciešamību. Tas apliecina saistību ar pašnoteiktas mācīšanās gatavības testa rezultātiem, ka kooperatīvā grupā ir pašnoteikšanās pilnveides iespējas visu gatavības līmeņu studentiem. Rakstveida strukturētas intervijas rezultātu analīze uzrāda kooperatīvās mācīšanās un pašnoteikšanās gatavības mijsakarības – ja studenti piedalās kooperatīvās mācīšanās procesā, tad viņu pašnoteiktas mācīšanās gatavība paaugstinās.

Secinājumi:

1. Studentu pašnoteikšanās gatavības veicināšanai kā viens no veidiem ir izmantojams kooperatīvās mācīšanās process. Kooperatīvas mācīšanās procesā pašnoteiktas mācīšanās gatavība palielinās visu gatavības līmeņu studentiem, bet tradicionālā procesā zema un vidēja gatavības līmeņa studentu gatavība paaugstinās, kamēr augsta līmeņa studentu gatavības izpausmes ir ierobežotas, un gatavība pašnoteiktām mācībām samazinās. Kooperatīvā procesā sākuma un beigu testa atšķirība ir būtiska (p -vērtība = $0,017 < 0,05$), bet tradicionālā studiju procesā būtiski neatšķiras (p -vērtība = $0,749 > 0,05$). Strukturētas intervijas rezultāti uzrāda pašnoteikšanās un sadarbības saistību visu gatavības līmeņu studentiem, ar tendenci kooperatīvās mācīšanās procesā pastiprināties. Tas pierāda, ka studiju procesā augstskolā jāīsteno kooperatīvās mācīšanās principus.
2. Ja izveidotajā kooperatīvās mācīšanās modelī ilgtermiņa kooperatīvās mācīšanās procesā docētājs ar studentiem kopīgi izvirza mācīšanās rezultātus, veido mācīšanās izaicinājuma situācijas, kas palīdz studentiem iepazīt, pārbaudīt sevi un veikt regulāru savas darbības pašnovērtējumu, tad studentu pašnoteiktas mācīšanās gatavība paaugstinās.
3. Izveidotajā kooperatīvās mācīšanās modelī iesaistīto studentu vajadzība pēc ārējā vērtējuma samazinās, kas norāda uz pašnoteikšanās pilnveidi kooperatīvās mācīšanās procesā. To apliecina pārbaude ar Pīrsona testu: kooperatīvā grupā respondentu apmierinātība ar savu

akadēmisko un personisko sasniegumu izvērtējumu un pašnoteiktās mācīšanās gatavība semestra sākumā ir tieši vidēji cieši saistītas – attiecīgi $r = 0,342$ un $r = 0,342$. Semestra beigās apmierinātība ar akadēmisko un personisko sasniegumu izvērtējumu arī ir tieši vidēji cieši saistītas – attiecīgi $r = 0,519$ un $r = 0,390$. Tas nozīmē, ka, jo augstāka pašnoteiktās mācīšanās gatavība, jo students ir apmierinātāks ar savu akadēmiskās un personiskās izaugsmes izvērtējumu studiju procesā. Tradicionāla studiju procesa studentiem grupā korelācija starp apmierinātību ar savu akadēmisko un personisko sasniegumu izvērtējumu semestra beigās pavājinās – attiecīgi no $r = 0,380$ uz $r = 0,126$ un no $r = 0,247$ uz $r = 0,179$.

4. Kooperatīvās mācīšanās process vairāk veicina studentu izpratni, ka neviens cits, bet katrs pats ir atbildīgs par savu mācīšanos. To apliecina, rādītāja “Rakstura veidošana ir mana privāta izvēle, tas nav saistāms ar studiju procesu”, kurš ir cieši saistīts ar pašaudzināšanas uzdevumu izpratni, izmaiņas. Kooperatīvā grupā šī rādītāja vērtība semestra beigās ir palielinājusies par 9,3 %, bet tradicionāla studiju procesa grupā par 8,7 % no atbildējušo skaita. Tas liecina, ka kooperatīvās mācīšanās process ir vairāk veicinājis studentu pašnoteiktās mācīšanās izpratni.
5. Pastāv sakarība starp pašnoteiktās mācīšanās līmeni un uz pašnoteiktu mācīšanos virzītu prioritāšu izvirzīšanu studijām – jo augstākā gatavība, jo atbilstošākas prioritātes, turklāt kooperatīvās mācīšanās process šo tendenci pastiprina. Salīdzinot studiju prioritātes „Izzināt sevi, pilnveidot iespējami dažādās jomās”, kas no pašnoteiktās mācīšanās viedokļa ir visatbilstošākā, vērtību kooperatīvā un tradicionālā studiju procesa grupās semestra sākumā un beigās redzams, ka kooperatīvā grupā procentos no atbildējušo skaita rādītāja vērtība palielinājusies no 38,8% uz 46,8 %, bet tradicionālā studiju procesā samazinājusies no 31,8% uz 22,4%.
6. Ja kooperatīvās mācīšanās procesā atbalsta pozitīva studentu prasmju pašnovērtējuma veidošanos, tad tas veicina augstāku pašnoteiktās mācīšanās gatavību. Uzskats par sevi kā par prasmīgu cilvēku ir priekšnoteikums darbībai. To apliecina pašnoteiktās mācīšanās prasmju pašnovērtējuma un pašnoteiktās mācīšanās gatavības testa rezultātu korelācijas pārbaude ar Pīrsona koeficientu – sakarības ciešums tradicionālā studiju procesa grupā, salīdzinot semestra sākumu un beigas, samazinājies 7 gadījumos, bet paaugstinājies 3 gadījumos, bet kooperatīvajā grupā sakarības ciešums starp prasmju pašnovērtējuma rādītājiem un SDLRS samazinājies 3 gadījumos, bet paaugstinājies 7 gadījumos.
7. Pašnoteiktās mācīšanās pilnveidei nepieciešama atbilstoša mācīšanās vide. Respondentu intervijās visbiežāk, kā savām sekmīgām studijām nepieciešamos, min mācīšanās vides faktoros – bibliotēkas resursi un internet pieejamība.

8. Kooperatīvā mācīšanās un sadarbība ir pašnoteiktas mācīšanās gatavību veicinošs faktors. Intervijās konstatēts, ka savas pašnoteikšanās pilnveidei nepieciešamo faktoru izvirzīšana ir saistīta ar sadarbību studiju procesā – studentu grupā vai starp studentiem un docētājiem. Salīdzinot tradicionāla studiju procesa un kooperatīvā grupā konstatēto sakarības biežumu redzams, ka tradicionālā studiju procesā semestra sākumā studenti sadarbību min divreiz biežāk nekā semestra beigās – sakarības biežums samazinās no 20 uz 10. Kooperatīvā grupā semestra beigās sakarības biežums pieaug divreiz – no 17 uz 41.

Pētījuma validitāte un ticamība

Pētījuma rezultātu validitātes nodrošināšanai tika izmantots jauktu paralēli veiktu kvalitatīvu un kvantitatīvu pētījuma metožu dizains. Pētījuma izpētes kritēriji un rādītāji tika veidoti balstoties uz teorētisko literatūru un radniecīgu Latvijā un ārzemēs veiktu empīrisku pētījumu pamata. Pētījuma metožu izmantošana tika saskaņota ar jauktu pētījumu veikšanas prasībām un rekomendācijām. Pētījuma ticamība izriet no pedagoģiskajā modelī iekļautajām kooperatīvās mācīšanās formām, kuras katra atsevišķi ir plaši pētītas un detalizēti aprakstītas. Tas padara iespējamu pētījuma procesa atkārtošānu cita pētnieka vadībā.

Izmantoto metožu un izvirzītās hipotēzes pārbaudes rezultātu validitāte liecina, ka pētījuma mērķis ir sasniegts, un pētījuma datu analīzes rezultātā izstrādātie secinājumi un ieteikumi ir izvirzāmi aizstāvēšanai.

Tēzes aizstāvēšanai:

- Studiju process augstskolā jāorganizē kā kooperatīvās mācīšanās process, jo tas nodrošina augstāku izglītības kvalitāti zemas, vidējas un augstas pašnoteikšanās gatavības studentiem.
- Pašnoteiktas mācīšanās veicināšanas studiju procesu ir jāorganizē kā kooperatīvās mācīšanās ilgstošu, studentu pozitīvu pašnovērtējumu atbalstošu un uz pašnoteiktiem mācīšanās rezultātiem balstītu procesu.
- Izstrādātais pašnoteiktās mācīšanās veicināšanas modelis nodrošina studentu pašnoteiktas mācīšanās prasmju pilnveidi, ja docētājs mērķtiecīgi veido pašnoteiktu studiju situācijas, kurās studentiem tiek radītas iespējas uzdrošināties jaunu zināšanu apguvei, un sniedz atbalstu studentu pašnoteiktās mācīšanās attīstībai studiju procesā, nodrošinot ilgtermiņa atbalstu kooperatīvās grupas studentu mērķu izvirzīšanai un laika plānošanai vairākiem studiju posmiem – studiju kursam, semestrim, studiju gadam, visam studiju periodam, tādējādi paaugstinot studentu pašnoteikšanās gatavību.

Ieteikumi studentu pašnoteiktas mācīšanās veicināšanai augstskolas studiju procesā

- Augstskolas studiju procesu jāorganizē uz sadarbības principiem. Docētājiem jāpazīst kooperatīvās mācīšanās pamatnosacījumi un metodiskie paņēmieni. Sadarbība studiju procesā jāveido starp studentiem un docētājiem, starp studentiem un starp docētājiem.

- Augstskolas docētājiem jāsekmē studentu pašnoteiktas mācīšanās gatavības pilnveide un, atbilstoši tam, jāplāno mācīšanās rezultātu sasniegšanas darbības. Studenti jārosina iepazīties ar savu pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeni.
- Īstenojot pašnoteiktas mācīšanās veicināšanas modeli, līdzsvaroti jāīsteno vadīšanas un brīvības principi mācīšanās rezultātu izvirzīšanā, mācīšanās procesa īstenošanā un izvērtēšanā, paredzot studentu pašnoteiktas darbības iespējas. Modeļa īstenošanā jāveido īstermiņa (vienai nodarbībai) un ilgtermiņa (mēnesim) mācīšanās uzdevumi ar izaicinājuma situācijām, kuri paredz akadēmisko un personisko pilnveidi. Jāparedz regulārs studentu mācīšanās rezultātu un procesa pašnovērtējums un atgriezeniskā saite par sasniegumiem. Studentu mācīšanās rezultātu pašnovērtējums jāveido individuālā un grupas līmenī. Mācīšanās rezultātu izvērtēšanā jāizmanto pašnovērtējums, citu grupu un docētāja vērtējums.
- Pašnoteiktas mācīšanās veicināšanai nepieciešama atbilstoša studiju vide, kurā rezultātus spēj sasniegt zemas, vidējas un augstas pašnoteiktas gatavības studenti. Visiem nepieciešamajiem resursiem ir jābūt pieejamiem gan mācīšanās uzdevumos semestra laikā, gan gala pārbaudījumos, lai rosinātu studentus pilnveidot savas mācīšanās prasmes

Turpmāko pētījumu virzieni

Nemot vērā pašnoteiktas mācīšanās plašās robežas formālās, neformālas un informālas izglītības kontekstā un modeļa pārbaudei izmantoto mācīšanās rezultātu pieeju, aktualizējas:

1. Jautājums par informālās mācīšanās rezultātu atzīšanu. Studentu pašnoteikta mācīšanās, iespējams, aktivizētos, ja formālās izglītības kontekstā pilnveidotu iespēju atzīt pašnoteiktas mācīšanās rezultātus.
2. Otrs pašnoteiktas mācīšanās veicināšanas izpētes aspekts ir sadarbība studiju procesa dažādos līmeņos: students–students, students–docētājs, students–docētājs–docētājs, students–docētājs–darba devējs;
3. Izstrādāto modeli varētu īstenot skolotāju sagatavošanas programmās arī citās augstskolās. Lai noskaidrotu, vai šāds studiju process ir efektīvs citu specialitāšu studiju procesā, nepieciešama modeļa pārbaude citu specialitāšu studijās un citu docētāju vadībā;
4. Nepieciešama modeļa pārbaude liela skaita studentu grupās, kurās studenta un docētāja diskusijām ir ierobežots laiks.

Pateicības

Izsaku pateicību visiem Latvijas Universitātes Pedagoģijas doktora studiju programmas profesoriem par manas personiskās pilnveides rosināšanu lekcijās, metodoloģiskajos semināros un kolokvijos.

Sirsnīga pateicība promocijas darba vadītājai Dr. habil. paed., prof. Irinai Maslo par mērķtiecīgo atbalstu un pacietību disertācijas tapšanā.

Pateicos recenzentēm prof. Zandai Rubenei un prof. Baibai Briedei par objektivitāti un konstruktīviem ieteikumiem.

Pateicos Tbingenes Universitātes prof. Dr. Ginteram Huberam (*Günter L. Huber*) par sadarbību un ieteikumiem pētījuma īstenošanā.

Pateicība Floridas Atlantikas Univeritātes prof. Lusijai Guglielmino (L.M. Guglielmino) par atļauju Pašnoteiktas mācīšanās gatavības testa (SDLRS) tulkošanai un sadarbību testa rezultātu apstrādē. Pateicos Rēzeknes Augstskolas administrācijai, kolēģiem un studentiem par atbalstu pētījuma veikšanā.

Pateicoties ESF projektam „Atbalsts doktora studijām Latvijas Universitātē” (Nr. 2009/0138/1DP/1.1.2.1.2/09/IPIA/VIAA/004), autoram ir bijusi iespēja sagatavot publikācijas, kurās atspoguļoti visa pētījuma rezultāti un pabeigt iepriekšējos gados uzsākto darbu.

Pateicos saviem vecākiem, ģimenei, tuviniekiem un Dievam par iespēju būt.

Izmantotā literatūra

1. Ahmad, Z., & Mahmood, N. (2010). Effects of Cooperative Learning vs. Traditional Instruction on Prospective Teachers' Learning Experience and Achievement. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 43(1), 151-164.
2. Akadēmiskās informācijas centrs sadarbībā ar Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrijas Politikas koordinācijas departamenta Mūžizglītības attīstības nodaļu. (2011. gada 06). *Latvijas izglītības sistēmas piesaiste Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūrai mūžizglītībai un Eiropas augstākās izglītības telpas kvalifikāciju ietvarstruktūrai*. Ielādēts 2011. gada 26. 07. no www.nki-latvija.lv: <http://www.nki-latvija.lv/wp-content/uploads/2011/06/Latvijas-zinojums-par-izglitibas-sistemas-piesaisti-EKI.pdf>
3. Akopova, Ž. (2006). Mācīšanās pašorganizācija izglītības reformu ieviešanas kontekstā. I.Maslo (red.), *No zināšanām uz kompetentu darbību* (110-127 lpp.). Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
4. Andersone, R. (2007). Mācību programmu izveides pedagoģiskie principi. I.Žogla (red.), *Latvijas Universitātes raksti. 715.sēj.: Pedagoģija un skolotāju izglītība* (7-13. lpp.). Rīga: Latvijas Universitāte.
5. Arhipova, I., Bāliņa, S. (2003). *Statistika ekonomikā. Risinājumi ar SPSS un Microsoft Excell*. Rīga: Datorzinību centrs.
6. Aronson, E. (1978). *Jigsaw in 10 Easy Steps*. Ielādēts 2011. gada 14. 09. no The Jigsaw Classroom: <http://www.jigsaw.org/steps.html>
7. Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: SAGE.
8. Ash, C. (1985). Applying Principles of Self-Directed Learning in the Health Professions. In S. Brookfield (Ed.), *Self-Directed Learning: From Theory to Practice, New Directions for Continuing Education No. 25*. San Francisco: Jossey-Bass.
9. Astin, A. (1993). *What matters in college: Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
10. Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
11. Barthorpe, S., & Hall, M. (2000). A collaborative approach to placement preparation and career planning for university students: a case study. *Journal of Vocational Education and Training*, 52(2), 165-175.
12. Bauer, B. (1985). Self-Directed Learning in a Graduate Adult Education Program. In S. Brookfield (Ed.), *Self-Directed Learning: From Theory to Practice. New Directions for Continuing Education No. 25*. San Francisco: Josey Bass.
13. Beckett, D., & Hager, P. (2002). *Life, Work And Learning: Practice in Postmodernity*. London: Routledge.
14. Beļickis, I., Blūma, D., Koķe, T., Markus, D., Skujiņa, V., & Šalme A. (2000). *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Zvaigzne ABC.
15. Bennett, B., Rolheiser-Bennett, C., & Stevahn L. (1991). *Cooperative Learning: Where Heart Meet Mind. Educational Connections*. Ontario.
16. Biggs, J. (2007). *Teaching for quality learning at university: What the student does (2nd ed.)*. Berk Shire: Open University Press.
17. Billett, S. (2001). Participation and continuity at work: A critique of current workplace learning discourses. *Context, Power and Perspective: Confronting the Challenges to Improving Attainment in Learning at Work*. Northampton: Sunley Management Centre, University College Northampton.
18. Birziņa, R. (2007). *Humānistiskā pieeja pieaugušo datorpratības izpētē. Promocijas darbs*. Rīga: LU PPI.
19. Bolhuis, S. (1996). *Towards Active and Selfdirected Learning. Preparing for Lifelong Learning, with Reference to Dutch Secondar Education*. New York: American Educational Research Association.

20. Bouchard, P. (2011). *Self-Directed learning and Learner Autonomy*. Ielādēts 2011. gada 16. 07. no www.academia.edu: http://concordia.academia.edu/PaulBouchard/Papers/704177/Springer_encyclopaedia_of_learning_SDL_entry
21. Briška, I., Klišāne, J., Brante, I., Helmane, I., Turuševa, L., Rubene, Z., Tiļļa I., Hahele R., & Maslo I. (2006). Pedagoģijas zinātniskās paradigmas maiņa Latvijas transformācijas sabiedrībā. I. Maslo (red.), *No zināšanām uz kompetentu darbību* (45-46 lpp.). Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
22. Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (1985). Bridging the Theory-Practice Gap in Self-Directed Learning. In S. Brookfield (Ed.), *Self-Directed Learning: From Theory to Practice* (pp. 31-40). San Francisco: Jossey-Bass.
23. Brookfield, S. (1995). Adult Learning: An Overview. In A. Tuinjmān (Ed.), *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.
24. Brookfield, S. (1985). The Continuing Educator and Self-Directed Learning in the Community. S. Brookfield (Ed.), *Self-Directed Learning: From Theory to Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
25. Brown, H., & Ciuffetelli, D.C. (2009). *Foundational methods: Understanding teaching and learning*. Toronto: Pearson Education.
26. Campbell, P. & Burnaby, B. (2001). *Participatory Practices in Adult Education*. London: Erlbaumd.
27. Carré P., Jézégou, A., Kaplan J., & Cyrot, P. (2011). *L'autoformation. The state of S(D)L in France. ISDLS 25th Anniversary. Wiki*. Ielādēts 2011. gada 26. 09. no International Society for Self-Directed Learning: <http://isdls2010.pbworks.com/w/page/36011390/General%20Session>
28. Caudron, S. (1993). Are self-directed teams right for your company? *Personnel Journal*, 76-84.
29. CEDEFOP. (2008). *Pāreja uz mācīšanās rezultātiem*. Ielādēts 2010. gada 08. 04. no Akadēmiskās informācijas centrs: http://www.aic.lv/refernet/doc/Pareja%20uz%20macisanas%20rezultatiem_2008.pdf
30. Chadha, D. (2006). *A curriculum model for transferable skills development*. Ielādēts 2011. gada 16. 07 no Engineering Education: Journal of the Higher Education Academy. Vol 1, No 1: <http://www.engsc.ac.uk/journal/index.php/ee/article/viewArticle/38/54>
31. Cohen, E.G. , Lotan, R.A., Scarloss, B.A., & Arellano, A.R. (1999). Complex Instruction: Equity in Cooperative Classrooms. *Theory into Practice*, 38(2), 80-86.
32. Cohen, E.G. (1994a). *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*. New York: Teachers College Press.
33. Cohen, E. G. (1992). *Designing Group Work*. New York: Teachers' College Press.
34. Cohen, E. G. (1994b). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research* 64, 1-35.
35. Colley, H., Hodkinson, P. & Malcolm, J. (2002). *Non-formal learning: mapping the conceptual terrain. A Consultation Report*. Ielādēts 2010. gada 12. 03. no The informal education archives: http://www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm.
36. Coomes, M., & DeBard, R. (2004). *Serving the Millennial Generation*. San Francisco: Jossey-Bass.
37. Cooper, J. L., Prescott, S., Cook, L., Smith, L., Mueck, R., & Cuseo, J. (1990). *Cooperative learning and college instruction: Effective use of student learning teams*. Long Beach, CA: Institute of Teaching and Learning.
38. Corno, L. (1992). Encouraging students to take responsibility for learning and performance. *Elementary School Journal*, 69-83.
39. Cotter, J. (1995). *The 20 % solution: Using rapid redesign to create tomorrow's organizations today*. New York: John Wiley & Sons.

40. Cottrell, S. (2001). *Teaching Study Skills and Supporting Learning (Study Guides)*. London: Palgrave Study Guides.
41. Cross, K. P. (1978). *The Missing Link: Implications for the Future of Adult Education*. New York: Syracuse University Research Corp. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 095 254).
42. Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
43. Čehlova, Z. (2002). *Izziņas aktivitāte mācībās*. Rīga: Izdevniecība RaKa.
44. Čehlovs, M. (2008). *Vecāko klašu skolēnu personības pašnoteikšanās attīstības humanitārie pamati*. Rīga: Latvijas Universitāte.
45. Davis, B. (1999). Cooperative Learning: Students Working in Small Groups. *Speaking of Teaching. Stanford University newsletter on teaching*, 10(2), 1-4.
46. Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations* (2), 129-152.
47. Deutsch, M., Coleman, P. T., & Marcus, E. (Eds.). (2006). *The handbook of conflict resolution: Theory and practice (2nd ed.)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
48. DeVries, D., & Edwards, K. (1974). Student teams and learning games: Their effects on cross-race and cross-sex interaction. *Journal of Educational Psychology*, 66(5), 741-749.
49. Doymus, K., Simsek, U., Karacop, A., Ada, S. (2009). Effects of Two Cooperative Learning Strategies on Teaching and Learning Topics of Thermochemistry. *World Applied Sciences Journal*, 7 (1), 34-42.
50. DuFrene, D.D., Lehman, C.M. (1996). Achieving self-directed work team skills through cooperative learning. *Annual meeting of the Southwest Educational Research Association* (pp. 1-16). New Orleans, Louisiana: ERIC.
51. Dunne, E., & Bennet, E. (1996). *Talking and Learning in Groups*. New York: Routledge.
52. Eiropas komisija. (2008). *Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūra mūžizglītībai*. Ielādēts 2010. gada 08. 04. no Eiropas komisija. Izglītība un kultūra: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/broch_lv.pdf
53. Eiropas komisija. XXII ģenerāldirektorāts-Izglītība (1998). *Baltā grāmata par izglītību un apmācību. Mācīšana un mācīšanās – ceļš uz izglītotu sabiedrību*. Rīga: Akadēmisko programmu aģentūra.
54. Eiropas Kopienų komisija. (2008). *Eiropas parlamenta un padomes lēmums par Eiropas Radošuma un inovācijas gadu (2009)*. Ielādēts 2010. gada 26. 04. no Eiropas Savienības Oficiālais Vēstnesis: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0159:FIN:LV:PDF>
55. Eiropas parlamenta un savienības komisija. (2006). *Eiropas parlamenta un padomes ieteikums par pamatprasmēm mūžizglītībā*. Ielādēts 2010. gada 04. 03 no Eiropas Savienības Oficiālais Vēstnesis: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:LV:PDF>
56. Emmer, E.T., & Stough, L.M. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education. *EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST*, 36 (2), 103-112.
57. Eraut, M. (2000). Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge. *The Necessity of Informal Learning*. Bristol: Policy press.
58. European Commission. (2010). *New skills for new Jobs*. Ielādēts 2010. gada 26. 04. no European Commission. Education and Training: http://ec.europa.eu/education/news/news2122_en.htm
59. European Commission. (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Ielādēts 2010. gada 11. 03. no Summaries of EU legislation: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52001DC0678:EN:HTML>
60. Faure, E. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
61. Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, IL: Row, Peterson.

62. Fiechtner, S. B., & Davis, E. A. (1990). Why some groups fail: A survey of students' experiences with learning groups. In M. M. A. Goodsell (Ed.), *Collaborative learning: A sourcebook for higher education* (pp. 59-67). University Park, PA: National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment.
63. Freeman, S. (1994). Integrated and assessed skills development – an emerging model. *Education and Training*, 36 (4), 11-17.
64. Garrison, D. (1997). Self-directed Learning: Toward a Comprehensive Model. *Adult Education Quarterly*, 18-48.
65. Geidžš, N. L., & Berliners, D. C. (1999). *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne.
66. Geske, A., Grīnfelds, A. (2006). *Izglītības pētniecība*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
67. Gibbons, M. (2008). *Becoming Self-directed*. Ielādēts 2010. gada 22. 03. no Self-Directed learning: <http://www.selfdirectedlearning.com/becomingSDL.html>
68. Gibbons, M. (2009). *Becoming self-directed*. Ielādēts 2010. gada 23. 03. no Self-Directed learning: <http://www.selfdirectedlearning.com/Activity8.html>
69. Gibbons, M. (2004). *Pardon Me, Didn't I Just Hear A Paradigm Shift*. Ielādēts 2010. gada 24. 02. no Self-directed Learning- Teaching, education, learning: <http://www.selfdirectedlearning.com/article3.html>
70. Gibbons, M. (2002). *The Self-Directed Learning Handbook: Challenging Adolescent Students to Excel*. San Francisco: Jossey-Bass.
71. Gibbons, M., Bailey, A., Comeau, P., Schmuck, J., Seymour, S., & Wallace, D. (1980). Toward a Theory of Self-Directed Learning: a Study of Experts Without Formal Training. *Journal of Humanistic Psychology*, 20-41.
72. Gode, I. (2010). *Hiperteksts kā studentu patstāvīgas mācīšanās pilnveides līdzeklis profesionālās angļu valodas apgūvē*. Rīga: Latvijas Universitāte.
73. Golubeva, M. (2007). Izglītība Latvijā 21. gs. sākumā: izaicinājumi, jaunās paradigmas un perspektīvas. *Izglītība zināšanu sabiedrības attīstībai Latvijā* (17-35 lpp.). Rīga: Zinātne.
74. Grigule, L., Silova, I. (red.). (1998). *Mācīsimies sadarbojoties*. Rīga: Mācību grāmata.
75. Guglielmino, L.M. & Guglielmino, P.J. (1994). Practical experience with self-directed learning in business and industry human resource development. In R. B. R. Hiemstra (Ed.), *Overcoming resistance to self-direction in adult learning. New Directions for Adult and Continuing Education* (pp. 39-46).
76. Guglielmino, P. & Guglielmino, L. (2001). Moving toward a distributed learning model based on self-managed learning. *SAM Advanced Management Journal*, 36-42.
77. Guglielmino P.J., & Guglielmino L.M. (2006). Culture, self-directed learner readiness, and per capita income in five countries. *SAM Advanced Management Journal*, 21-28.
78. Guglielmino, L. M. (1977). *Development of the Self-Directed Learning Readiness Scale. Doctoral dissertation*. University of Georgia: Dissertation Abstracts International, 38, 6467A.
79. Guglielmino, L. M. (2009). *What is the Self-Directed Learning Readiness Scale?* Ielādēts 2010. gada 25. 04. no Learning Preference Assessment: <http://lpasdlrs.com/>
80. Guthrie, J. (1996). Growth of Literacy Engagement: Changes in Motivations and Strategies during Concept-Oriented Reading Instruction. *Reading Research Quarterly*, 306-332.
81. Guthrie, J.T., Solomon, A. & Rinehart, J.M. (1997). Engagement in Reading for Young Adolescents. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 438-446.
82. Hanze M. & Berger R. (2007). Cooperative learning, motivational effects, and student characteristics: An experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12th grade physics classes. *Learning and Instruction*, 29-41.
83. Hells, J. (2006). Mācīšanās kā konstruktīvs un sistēmisks jēdziens. I. Maslo (red.), *No zināšanām uz kompetentu darbību* (31-35 lpp.). Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
84. Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences – international differences in work-related values*. Beverly Hills: Sage Publications.

85. Holzkamp, K. (1995). *Lernen Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt: Studienausgabe.
86. Howe N, & Strauss W. (2003). *Millennials go to college*. Great Falls, VA: American Association of College Registrars and Life Course Associates.
87. Huber, G. (2008). *AQUAD Six. The program for the analysis of qualitative data*. Retrieved 01. 05. 2011., from <http://www.aquad.de/eng/index.html>
88. Huber, G. L., Sorrentino, R. M., Davidson, M. A., Eppler, R., & Roth, J.W. H. (1992). Uncertainty orientation and cooperative learning: individual differences within and across cultures. *Learning and Individual Differences*, 4, 1-24.
89. Hughes B.J., & Berry D.C. (2011). Self-Directed Learning and the Millennial Athletic Training Student. *Athletic Training Education Journal*, 6 (1), 46-50.
90. Iļjina, T. (1971). *Pedagoģija*. Rīga: Zvaigzne.
91. IZM Komisija. (2010). *Pasākumu plāns nepieciešamjām reformā izglītībā un zinātnē 2010.-2012. gadam*. Ielādēts 2010. gada 21. 04. no LR Izglītības un zinātnes ministrija: www.mk.gov.lv/doc/2005/IZMKops_130410_AIZref.455.doc
92. Jermolajeva, L. (2007a). Augstākās izglītības paradigmas maiņas nepieciešamība zināšanu sabiedrības veidošanā. *Izglītības zināšanu sabiedrības attīstībai Latvijā* (196-216 lpp.). Rīga: Stratēģiskās analīzes komisija.
93. Jermolajeva, L. (2007b). Augstākās izglītības stratēģijas jautājumi Latvijas Republikas normatīvajos aktos. *Pedagoģija un skolotāju izglītība*, 14-25 lpp..
94. Johnson, D. W. & Johnson, F. P. (2008). *Joining Together: Group Theory and Group Skills (10th Edition)*. Boston: Merrill.
95. Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Smith, K.A. (1991). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina MA: Innteraction Book Company.
96. Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2002). Social interdependence theory and university instruction: Theory into practice. *Swiss Journal of psychology*, 61(3), 119-129.
97. Jonson, D.W., & Jonson, R.T. (1993). *Circles of Learning. Cooperation in the Classroom. Fourth Edition*. Minnesota: Interaction Book Compan.
98. Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1988). *Advanced Cooperative Learning*. Edin: MN: Interaction Book Company.
99. Johnson, D.W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991b). *Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4)*. Washington, DC: George Washington University, School of Education and Human Development.
100. Jones, B.F., Valdez, G., Nowakowski, J., & Rasmussen, C. (1995). *Plugging in: Choosing and Using Educational Technology*. Ielādēts 2010. gada 22. 02. no Rusellville School District: http://rsdweb.k12.ar.us/departments/tech/Technology%20Committee/Tech%20Books/plug_in.pdf
101. Jones, V. (1996). Classroom Management. S. J. (Ed.), *Handbook of research on teacher education 2nd ed* (pp. 503-521). New York: Simon & Schuster.
102. Jurgena, I. (2001). *Vispārīgā pedagoģija*. Rīga: SIA "Izglītības soļi".
103. Kagan, M., Robertson, L. & Kagan, S. (1995). *Cooperative learning structures for classbuilding*. San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning.
104. Kagan, S. (1992). *Cooperative Learning Manual*. San Clemente: Resources for Teacher.
105. Kaplan, J. (2010). From Self-Direction to Co-Direction in Adult Cooperative Learning. D. P. S. M. Brigham, *Connected Understanding: Linkages Between Theory and Practice in Adult Education*. Montreal, Quebec : Adult Education-Congresses.
106. Karpova, Ā. (1994). *Personība un individualais stils*. Rīga: Latvijas Universitāte.
107. Keefe, J. W. (1979). Learning style: An overview. NASSP's . *Student learning styles: Diagnosing and proscribing programs* (pp. 1-17). Reston, VA: National Association of Secondary School Principles.

108. Kilpinen, K. (2004). *Reflective teacher using the computer-network in teaching; how the psycho-epistemological learning styles help to better design learning environments*. Tampere: Department of Computer ScienceS University of Tampere.
109. Kincāns, V. (2007). Jautājumu un atbilžu procedūra un izpratne kā metodoloģiska un pedagoģiska parādība. *Pedagoģija un skolotāju izglītība*, 46-54.
110. Knowles, M. (1984). *Andragogy in action*. California: Jossey-Bass.
111. Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. New Yor: Association Press.
112. Koffka, K. (1935). *Principles of Gestalt Psychology*. New York: Harcourt, Brace.
113. Koķe, T. (1999). *Pieaugušo izglītības attīstība: Raksturīgākās iezīmes*. Rīga: SIA "Mācību apgāds".
114. Koķe, T., Muraškovska I. (2007). Latvija ceļā uz zināšanu sabiedrību: izpratne un izaicinājumi. *Izglītība zināšanu sabiedrības attīstībai Latvijā* (121-142 lpp.). Rīga: Zinātne.
115. Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. N.J: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs,.
116. Krastiņa, E., Pipere, A. (2004). *Mācību sasniegumu pašizvērtēšana*. Rīga: RaKa.
117. Lave, J., and Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
118. Leal, D. (1993). The Power of Literary Peer-Group Discussions: How Children Collaboratively Negotiate Meaning. *Reading Teacher* , 14-20.
119. Lewin, K. (1959). *A Dynamic Theory of Personality*. McGraw-Hill.
120. Lieģeniece, D. (2002). *Ievads andragoģijā*. Rīga: RaKa.
121. Livingstone, D. (2001). *Adults' Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps, and Future Research*. Ielādēts 2010. gada 11. 03. no ERIC: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/29/c9/e8.pdf
122. Long, H. B. (2009). *Skills for Self-Directed Learning*. Ielādēts 2010. gada 22. 02. no The University of Oklahoma: <http://faculty-staff.ou.edu/L/Huey.B.Long-1/Articles/sd/selfdirected.html>
123. Lowery, J. (2001). The Millennials Come to College: John Wesley. *About Campus*, 6-12.
124. Lowry, C. (1989). *Supporting and Facilitating Self-Directed Learning*. Ielādēts 2011. gada 14. 07. no The National Teaching and Learning Forum: <http://www.ntlf.com/html/lib/bib/89dig.htm>
125. Lyman, F. (1981). Active learning: Cooperation in the college classroom. *Mainstreaming Digest*. College Park: University of Maryland Press.
126. Mandl, H. & Reinmann-Rothmeier, G. (1995). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. A. K. B. Weidenmann, *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.
127. Manera, E., & Glockhamer, H. (1989). Cooperative learning: Do students own the content? *Action in Teacher Education*, 10, 47-52.
128. Marzano, R. J. (1998). *A theory-based meta-analysis of research on instruction*. Mid-continent Regional Educational Laboratory, Aurora, CO.
129. Maslo, E. (2003). *Mācīšanās spēju pilnveide*. Rīga: RaKa.
130. Maslo, I. (2006a). Mācīšanās kā integratīvs intrapersonisks un interpersonisks process. I. Maslo (red.), *No zināšanām uz kompetentu darbību* (20-26 lpp.). Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
131. Maslo, I. (2006b). Mācīšanās kā integratīvs introspektīvs process. I. Maslo (red.), *No zināšanām uz kompetentu darbību* (27-31 lpp.). Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
132. Maslo, I. (1995). *Skolas pedagoģiskā procesa diferenciacija un individualizācija*. Rīga: RaKa.
133. Maslo, I. (2006). Skolotāju sociālintegrējošās darbības modelēšana. *No zināšanām uz kompetentu darbību* (35-44 lpp.). Rīga: Latvijas Universitāte.

134. Merriam, S. & Caffarella, R. (1991, 1998). *Learning in Adulthood. A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
135. Merrill, D. (2000). Instructional Strategies and Learning Styles: Which takes Precedence? In R. Resier & J. Dempsey (Eds), *Trends and Issues in Instructional Technology*. (pp. 99–106). New York: Prentice Hall.
136. Miller, R. (2003). *Imagining the Learning Society*. Paris: OECD.
137. Ministru kabineta noteikumi Nr.990. (2010). „Latvijas Vēstneša” tiesību aktu vortāls. Ielādēts 2011. gada 12. 09. no www.likumi.lv: http://www.likumi.lv/doc.php?id=184810&version_date=09.10.2010
138. Mocker, D.W. & Spear, G.E. (1982). *Lifelong Learning: Formal, Non-Formal, Informal and Self-Directed*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education.
139. Monaco, M, Martin, M. (2007). The Millennial student: a new generation of learners. *Athletic Training Education Journal*, 42-46.
140. Morgan, B. M. (2003). Cooperative Learning in Higher Education: Undergraduate Student Reflections on Group Examinations for Group Grades. *College Student Journal*, 37(1), 40-49.
141. Morrow, L. M., Sharkey, E., & Firestone, W. A. (1993). *Promoting independent reading and writing through self-directed literacy activities in a collaborative setting*. New York: Reading Research Report.
142. Newcomb, T. (1953). An Approach to the Study of Communicative Acts. *Psychological Review*, 60, 393-404.
143. Nicholls, G. (2006). Teaching transferable skills to undergraduate engineering students: Recognising the value of embedded and bolt-on approaches. *International Journal of Engineering Education*, 22 (1), 166-122.
144. Nīmante, D. (2008). *Klasvadība*. Rīga: Zvaigzne ABC.
145. Nussbaum, E. M. (2008). Collaborative discourse, argumentation, and learning: Preface and literature review. *Contemporary Educational Psychology*, 33 (3), 345-359.
146. Odiņa, I. (2004). *Skolotāju sociālo prasmju pilnveide profesionālās tālākizglītības procesā*. Rīga: LU.
147. Omarova, S. (2002). *Cilvēks dzīvo grupā*. Rīga: Kamene SIA.
148. Pelgrum, W. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide. *Computer and Education*, 163-178.
149. Piaget, J. (1951). Principal factors determining intellectual evolution from childhood to adult life. In D. Rapaport (Ed.), *Organization and pathology of thought* (pp. 154-175). New York: Columbia University Press.
150. Piskurich, G.M., Beckschi P., & Hall, B. (2000). *American Society for Training and Development hand-book of training design and delivery*. New York: Mc Graw- Hill.
151. Pīgozne, T. (2010). *Jauniešu līdzdalība integrācijas procesā multikulturālā vidē. Disertācija*. Rīga: Latvijas Universitāte.
152. Prabhupāda, A.Č. (1971). *Bhagavad-gīta kāda tā ir*. Sidneja.
153. Bērziņš, R. (red.) (2007). *Profesionālās un augstākās izglītības programmu atbilstība darba tirgus prasībām*. Rīga: LU.
154. Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
155. Reisser, L. J. (1973). *A Facilitation Process for Self-Directed Learning*. Ed.D. diss. University of Massachusetts.
156. Roger, A. (2004). *Looking again at non-formal and informal education – towards a new paradigm*. Ielādēts 2010. gada 10. 03. no The encyclopaedia of informal education: www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm
157. Rogers, A. (2003). *What is the Difference? A new critique of adult learning and teaching*. Leicester: NIACE.

158. Rubene, Z. (2006a). Pašnoteiktas mācīšanās izpratne jauniešu kritiskās domāšanas izpētes kontekstā studiju procesā. I. Maslo (red.), *No zināšanām uz kompetentu darbību* (72-89 lpp.). Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
159. Rubene, Z. (2006b). Spēju un pieredzes pilnveidošanās kritiskā pedagoģiskā procesā. I. Maslo (red.), *No zināšanām uz kompetentu darbību* (63-65 lpp.). Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
160. Rudzītis, G. (2003). *Vecāko skolēnu un studentu sagatavošana pašizglītībai*. Jelgava: LLU.
161. Säljö, R. (1979). *Learning in the learner's perspective. I. Some common-sense conceptions*. Gothenburg: Institute of Education, University of Gothenburg.
162. Scott, L. (2011). *More than educational: Exploring Five Task-Criteria for Self-Directed Learning Activities*. Ielādēts 2011. gada 14. 09. no <http://isdls2010.pbworks.com:> <http://isdls2010.pbworks.com/w/page/36035241/More%20than%20Educational%3A%20Exploring%20Five%20Task-Criteria%20for%20Self-Directed%20Learning>
163. Seamon, M. (2004). Short and Long Term Differences in Instructional Effectiveness Between Intensive and Semester Length Courses. *Teachers College Records*, 106 (4), 852-874.
164. Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
165. Sharan, S. & Sharan, Y. (1976). *Small group teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
166. Sharan, S. & Sharan, Y. (1992). *Group investigation: Expanding cooperative learning*. New York: Teacher's College Press.
167. Shmyr, Z. (2003). *Recognition of prior learning (RPL) within the newcomer community: A needs assesment final report*. Regina: Saskatchewan Association of Immigrant Settlement and Intedgration Agencies (SAISIA).
168. Siciliano, J. (2001). How to incorporate cooperative learning principles in the classroom: it's more than putting students in teams. *Journal of Management Education*. 25(1), 8-20.
169. Simpson, G. W. (1995). Cooperative learning with adults: Don't assume anything! *Adult Learning*, 6, 10-11.
170. Skiba, D., & Barton, A. (2006). *Adapting Your Teaching to Accommodate the Net Generation of Learners*. Ielādēts 2011. gada 19. 07. no The Online Journal of Issues in Nursing: http://www.nursingworld.org/MainMenuCategories/ANAMarketplace/ANAPeriodicals/OJIN/TableofContents/Volume112006/No2May06/tpc30_416076.aspx
171. Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
172. Smith, B.L. & MacGregor, J.T. (1992). *What is Collaborative Learning?* Ielādēts 2011. gada 25. 09. no Washington Center for Improving the Quality of Undergraduate Education: <http://learningcommons.evergreen.edu/pdf/collab.pdf>
173. Smith, M. (1999, 2003). *Learning theory*. Retrieved 03 09, 2010, from The encyclopedia of informal education: www.infed.org/biblio/b-learn.htm
174. Stockdale, S. L. & Williams, R. L. (2004). Cooperative Learnin Groups at the College Level: Differential Effects on High, Average and Low Exam Perfomers. *Journal of Behaveural Education*, 13(1), 37-50.
175. Strode, A. (2010). *Studentu patstāvīga profesionālā darbība pedagoģiskajā praksē*. Rēzekne: RA izdevniecība.
176. Strods, G. (2011). Pašnoteiktas mācīšanās jēdziena attīstība. *Sabiedrība, Integrācija, Izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli* (288–298 lpp.). Rēzekne: RA izdevniecība. *The papers of this issue of publications after the conference will be offered for publishing on Thomson Reuters Web of Knowledge ISI Conference proceedings data base.* <http://www.isiwebofknowledge.com/>.

177. Strods, G. (2011). Promotion of Students Self-Directed Learning Readiness in Cooperative Learning. *Education reform in comprehensive school: education content research and implementation problems. The collection of scientific papers, 2010* (pp. 120-134). Rēzekne: RA izdevniecība. *The articles appearing in this scientific collection are indexed and abstracted in EBSCO: Education Research Complete (<http://search.ebscohost.com>).*
178. Strods, G. (2011). Promotion of Students' Self-Direction in Cooperative Learning at Teachers Training in University. *The International Self-Directed Learning Symposium 09.–12.02.2011*. Cocoa Beach, Florida, USA. Publikācija pieņemta publicēšanai žurnālā *International Journal of Self-Directed Learning 2011*. 16 lpp.
179. Strods, G. (2003). Studentu pašizglītība studiju procesā. [Students self-directed learning in university]. *Personality. Time. Communication. International scientific conference* (pp. 122-131). Rēzekne: Rēzekne University.
180. Strods, G. (2006). Studentu pašizglītības pedagoģiskie aspekti. [Educational aspects of students self-directed learning]. *Society. Integration. Education* (pp. 93-105). Rēzekne: Rēzekne University.
181. Strods, G. (2006). Studentu pašizglītības prasmju pašnovērtējums. *Izglītības iestāžu mācību vide: problēmas un risinājumi. Zinātnisko rakstu krājums* (106–116 lpp.). Rēzekne: RA izdevniecība.
182. Strods, G. (2007). Studentu pašizglītības prasmju pašnovērtējums. *Sabiedrība, Integrācija, Izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli* (364–375 lpp.). Rēzekne: RA izdevniecība.
183. Strods, G., Ose, L., Skoromka, T., Maslo, I. (2005). Collaboration in Computer assisted Qualitative research. *Areas of Qualitative Psychology-Special Focus on design* (pp. 235-249). Tuebingen: Verlag Ingeborg Huber.
184. Surikova, S. (2007). Sākumskolas skolēnu sociālās mijiedarbības pieredzes paplašināšanas iespēju nodrošināšana sociālās kompetences pilnveidei. *Pedagoģija un skolotāju izglītība*, 83-100.
185. Špona, A. (2004). *Audzināšanas process teorijā un praksē*. Rīga: RaKa.
186. Taylor, B. (1995). Self-Directed Learning: Revisiting an Idea Most Appropriate for Middle School. *Combined Meeting of the Great Lakes and Southeast*. Nashville: International Reading Association.
187. Teddlie, C. H. & Tashakkori, A. (2006). A general typology of research designs featuring mixed methods. *Research in the schools*, 13(1), 12-28.
188. Temple, C., & Rodero, M.L. (1995). Active Learning in a Democratic Classroom: The "Pedagogical Invariants" of Celestin Freinet (Reading around the World). *Reading Teacher*, 16, 41-67.
189. Tough, A. (1978). Major Learning Efforts: Recent Research and Future Directions. *Adult Education* 28, Summer, 250-263.
190. Troncale, N. (2002). *Content-Based Instruction, Cooperative Learning, and CALP Instruction: Addressing the Whole Education of 7-12 ESL Students*. Ielādēts 2011. gada 17. 07. no Columbia University. Teachers College.: <http://journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/viewFile/19/24>
191. Vedder, P. & Veendrick, A. (2003). The role of the task and reward. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(5), 529-542.
192. Vedins, I. (2011). *Mācīšanas māksla*. Rīga: Izdevniecība Avots.
193. Veenman, S., Benthum, N. V., Bootsma, D., Dieren, J. V. & Kemp, N. V.D. (2002). Cooperative learning and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 87-103.
194. Veide, M. (1998). *Garīgās brīvības veidošanās pusaudžiem skolā. Promocijas darbs*. Rīga: LU PPI.
195. Watkins, K., & Marsick, V. (1993). *Sculpting the learning organization*. Jossey-Bass: San Francisco.

196. Zingaro, D. (2008). *Group Investigation: Theory and Practice*. Ielādēts 2011. gada 14. 09. no /www.danielzingaro.com: <http://www.danielzingaro.com/gi.pdf>
197. Žogla, I. (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa.
198. Выготский, Л. (1926). *Педагогическая психология*. Москва: Работник просвещения.
199. Дистервег, Ф. (1981). Руководство к образованию немецких учителей. *Хрестоматия по истории зарубежной педагогики*. Москва.
200. Леонтьев, Д. (1989). Личность: человек в мире и мир в человеке. *Вопросы психологии*, 3, 11-23.
201. Лийметс, Х. (1982). *Как воспитывает процесс обучения*. Москва: Знание.
202. Ломов, Б. (1984). *Методологические и теоретические проблемы психологии*. Москва: Изд-во МГУ.
203. Новодворскис, И. (1969). К вопросу преодоления дидактического барьера студентами первого курса. *Эффэктивность подготовки специалистов (материалы ъежресп. симпозиума)* (стр. 30-39). Каунас: материалы симпозиума.
204. Чередов, И. (1987). *Система формы организации обучения в советской общеобразовательной*. Москва: Педагогика.

Tests pašnoteiktas mācīšanās gatavības noteikšanai (Self Directed Learning Readiness Scale)

© Lucy M. Guglielmino, 2006. All rights reserved. Unauthorized reproduction prohibited

Vārds _____ Dzimums(pasvītrot): vīr./ siev. Dzimšanas datums: ._. ._. ._.
 Testa aizpildīšanas datums: ._. ._. ._. Testa aizpildīšanas vieta: _____

ANKETA

INSTRUKCIJA: Anketa veidota lai noskaidrotu kam Jūs dodat priekšroku mācoties un attieksmi pret mācībām. Izlasiet jautājumu un apdomājiet, cik lielā mērā tas attiecināms uz Jums. Uzmanīgi izlasiet katru atbildes variantu un apvelciet atbildes numuru, kurš vislabāk atspoguļo Jūsu izjūtas. Anketas aizpildīšanai nav laika ierobežojuma. Mēģiniet neveltīt pārāk daudz laika kādam jautājumam, tā kā Jūsu pirmā reakcija, atbildot uz jautājumu, parasti ir precīzāka.

ATBILDES

JAUTĀJUMI	Gandrīz nekad, grūti iedomājos šo sajūtu	Reti, šādi jūtos mazāk nekā pusē gadījumu	Dažreiz, šādi jūtos aptuveni pusē gadījumu	Bieži, šādi jūtos vairāk par pusi gadījumu	Gandrīz vienmēr, tikai dažos gadījumos jūtos citādi
1. Es apzinos, ka man jāmācās tik ilgi cik dzīvošu	1	2	3	4	5
2. Es zinu, ko es gribu mācīties	1	2	3	4	5
3. Kad es satopos ar kaut ko, ko nesaprotu, es tajā neiedziļinos	1	2	3	4	5
4. Ja es kaut ko vēlos iemācīties, es atrodu veidu kā to izdarīt	1	2	3	4	5
5. Man patīk mācīties	1	2	3	4	5
6. Man vajadzīgs zināms laiks, lai uzsāktu jaunu darbu	1	2	3	4	5
7. Klasē es sagaidu, ka skolotājs visiem izstāstīs kas tieši kurā brīdī jādara	1	2	3	4	5
8. Es ticu, ka domas par to, kas es esmu, kur esmu un kur būšu ir katra cilvēka izglītības daļa	1	2	3	4	5
9. Es nestrādāju pārāk labi viens/a pats/i	1	2	3	4	5
10. Ja atklāju, ka man nav nepieciešamās informācijas, es zinu kur to meklēt	1	2	3	4	5
11. Es pats iemācos labāk nekā vairums cilvēku	1	2	3	4	5
12. Pat ja man ir lieliska ideja, man neliekas iespējams izveidot plānu lai to īstenotu	1	2	3	4	5
13. No mācīšanās pieredzes secinu, ka labāk piedalīties lēmumu pieņemšanā ko mācīties un kā.	1	2	3	4	5
14. Grūtas mācības mani netraucē, ja esmu par kaut ko ieinteresēts/a	1	2	3	4	5
15. Nevienš cits, tikai es pats/i esmu atbildīgs/a par to, ko mācos	1	2	3	4	5
16. Es varu pateikt vai iemācos labi vai nē	1	2	3	4	5
17. Ir tik daudz lietu, ko vēlos iemācīties, tādēļ vēlos lai diena būtu garāka	1	2	3	4	5

18.	Ja ir kaut kas, ko esmu nolēmis/usi mācīties, varu tam atrast laiku lai cik aizņemts/a esmu	1	2	3	4	5
19.	Man ir grūti saprast ko es lasu	1	2	3	4	5
20.	Ja neiemācos, tā nav mana vaina	1	2	3	4	5
21.	Es zinu, kad man jāiemācās kaut kas vairāk	1	2	3	4	5
22.	Ja kaut ko saprotu pietiekami labi, lai saņemtu labu atzīmi, tad mani neuztrauc, ja man par to vēl ir jautājumi	1	2	3	4	5
23.	Bibliotēkas uzskatu par garlaicīgām vietām	1	2	3	4	5
24.	Cilvēki, kurus visvairāk apbrīnoju, vienmēr mācās jaunas lietas	1	2	3	4	5
25.	Iemācoties jaunu tēmu spēju to mācīties dažādos veidos	1	2	3	4	5
26.	Es cenšos saistīt to, ko mācos ar maniem ilgtermiņa mērķiem	1	2	3	4	5
27.	Esmu pats spējīgs/a iemācīties gandrīz visu, kas man varētu noderēt	1	2	3	4	5
28.	Man patīk meklēt atbildi uz jautājumu	1	2	3	4	5
29.	Man nepatīk nodarboties ar jautājumiem uz kuriem nav vienas pareizas atbildes	1	2	3	4	5
30.	Esmu ļoti zinātkārs/a	1	2	3	4	5
31.	Es būšu priecīgs/a kad būšu pabeidzis/pabeigusi mācīties	1	2	3	4	5
32.	Es neesmu tik ieinteresēts/a mācībās kā citi cilvēki	1	2	3	4	5
33.	Man nav nekādu problēmu ar mācīšanās pamatprasmēm	1	2	3	4	5
34.	Man patīk izmēģināt jaunas lietas pat ja neesmu pārliecināts/a kā tas beigsies	1	2	3	4	5
35.	Man nepatīk kad cilvēki, kas patiešām zina ko dara, norāda uz manām kļūdām	1	2	3	4	5
36.	Man padodas izdomāt neparastus veidus kā paveikt lietas	1	2	3	4	5
37.	Man patīk domāt par nākotni	1	2	3	4	5
38.	Es labāk nekā vairums cilvēku uzzinu par lietām, kuras man jāzina	1	2	3	4	5
39.	Es uztveru problēmas kā izaicinājumus nevis kā „stop” zīmes	1	2	3	4	5
40.	Es varu pats/i sevi piespiest darīt to, ko man vajag	1	2	3	4	5
41.	Esmu priecīgs/a par veidu, kā es risinu problēmas	1	2	3	4	5
42.	Mācoties grupā es uzņemos vadību	1	2	3	4	5
43.	Man patīk apspriest idejas	1	2	3	4	5
44.	Man nepatīk mācību situācijas ar izaicinājumu	1	2	3	4	5
45.	Man ir stipra vēlšanās iemācīties ko jaunu	1	2	3	4	5
46.	Jo vairāk mācos, jo aizraujošāka man kļūst pasaule	1	2	3	4	5
47.	Mācīšanās ir prieks	1	2	3	4	5
48.	Ir labāk palikt uzticīgam zināmām mācīšanās metodēm, kuras darbojas, nekā viņu vietā vienmēr izmēģināt jaunas	1	2	3	4	5
49.	Es gribu iemācīties vairāk jo tā es turpinu pilnveidoties	1	2	3	4	5

50.	Es esmu atbildīgs/a par savu mācīšanos-neviens cits	1	2	3	4	5
51.	Man ir svarīgi iemācīties kā mācīties	1	2	3	4	5
52.	Es nekad nebūšu par vecu lai mācītos jaunas lietas	1	2	3	4	5
53.	Pastāvīga mācīšanās ir garlaicīga	1	2	3	4	5
54.	Mācīšanās ir instruments dzīvei	1	2	3	4	5
55.	Es pats iemācos vairākas lietas katru gadu	1	2	3	4	5
56.	Mācīšanās nerada nekādas pārmaiņas manā dzīvē	1	2	3	4	5
57.	Es mācos labi gan klasē, gan patstāvīgi	1	2	3	4	5
58.	Tie kas mācās ir līderi	1	2	3	4	5

Vienošanās ar pašnoteiktas mācīšanās gatavības noteikšanas testa autori par testa tulkošanu un izmantošanu

Translation Guidelines for the *Self-Directed Learning Readiness Scale (SDLRS)*

In return for the management of the translation process, you will receive permission to reproduce 300 copies for use in your research. Dr. Lucy M. Guglielmino will, of course, retain all rights to the new version of the SDLRS; she will continue to be the only person who can authorize use of any version of the SDLRS in any language. You will need to include a copyright notice on all copies reproduced.

The translation process for the *Self-Directed Learning Readiness Scale (SDLRS)* is as follows:

1. At least three individuals fully fluent in the target language and in English translate the scale separately. They should be cautioned to use the simplest possible language to convey the concepts, attempting to keep the reading level as low as possible without losing the meaning. PLEASE NOTE: ALL VERSIONS AND ALL COPIES OF THE TRANSLATION MUST BEAR THE COPYRIGHT NOTICE:

© Lucy M. Guglielmino, 2006. All rights reserved.
Unauthorized reproduction prohibited.

2. These three individuals then confer on any differences in translation, arriving at an agreement.
3. At least two individuals fully fluent in the target language and in English separately translate the new version back into English. Again, they should be asked to use the simplest possible language to convey the meaning.
4. Problems noted can be resolved by the original translators and the back-translators through a telephone conference call, e-mail, or regular mail if a personal meeting is not possible.
5. The translated instrument must first be tried out on a small number of subjects (approximately 25). The individual conducting the field test will need to solicit feedback from the subjects, asking them to report any difficulties or lack of understanding. Any problems found at this stage should again be resolved using the input of at least two of the translators or back-translators, who are already aware of previous discussions about alternate wording.
6. A report of this process, including names, addresses, and means of contacting the translators and field-test facilitator, and a copy of the translation is submitted to Guglielmino and Associates. A preliminary reliability estimate will be made.
7. **Once the version is authorized by Dr. Guglielmino**, the researcher receives a letter of permission from Guglielmino and Associates authorizing reproduction of the agreed-upon number of copies for the full field test. PLEASE NOTE: Additional copies may not be reproduced without Dr. Guglielmino's authorization. The instrument may not be placed online or sent as an electronic file without Dr. Guglielmino's authorization. It is intellectual property protected by international copyright laws. (Sorry to have to be so specific about this, but it apparently is not well-understood).

If you are willing to complete and document this process, please sign a copy of this letter and return it to me. I look forward to hearing from you.

Lucy M. Guglielmino, Ed.D.

Letter of AGREEMENT

I understand that the translation of the *Self-Directed Learning Readiness Scale* is a complicated and time-consuming process, but it is necessary in order to ensure an accurate translation. I agree to follow the procedures, to make sure that the copyright notice is placed on all copies of the SDLRS, and to make sure that no use is made of the instrument without authorization from Dr. Lucy M. Guglielmino. In return, I will receive authorization from Dr. Guglielmino to print 300 copies for my own research and will send the results to Guglielmino & Associates for scoring and to be added to the database.

Signature (Gunārs Strods)

Address Atbrīvošanas aleja 115,
Rēzekne
LV 4600
LATVIA

Educational Institution or Company:

Rēzeknes Augstskola,
(Rezekne Higher Educational Institution)

E-mail: gunars@ru.lv

Phone: +371 29631948

FAX: +371 46 22679

Witness: Jānis Dzerviniks,

Dr.paed., asoc.prof.
Dean of Faculty of Pedagogy,
Rezekne Higher Educational Institution

Studentu pašnoteiktās mācīšanās prasmju pašnovērtējuma anketa

Es par sevi un studijām

Vārds _____ Dzimums(pasvītrot): vīr./ siev. Dzimšanas datums: ._. ._. ._.
 Aizpildīšanas datums: ._. ._. ._. Aizpildīšanas vieta: _____.

Aizpildiet jautājumu secībā, izvēloties atbilstošo atbildes variantu, izvēloties atbilstošo līmeni uz skalas vai uzrakstot savu atbildi.

25. Es uzskatu, ka pazīstu savas stiprās un vājās puses:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

26. Studējot es izvirzu prioritātes (atzīmējiet **ne vairāk par vienu**, Jūsaprāt atbilstošāko atbildi):

- f) apgūt iespējami vairāk zināšanu
- g) apgūt tās zināšanas, kuras uzskatu par sev nepieciešamām
- h) izzināt sevi, pilnveidot iespējami dažādās jomās
- i) ar iespējami mazāku piepūli pabeigt studijas
- j) interesanti pavadīt laiku, iegūt draugus

27. Studiju laikā vēlos apgūt un attīstīt prasmes (minēt 5 galvenās):

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

28. Studējot sev izvirzu konkrētus mērķus (atzīmējiet **visus Jums atbilstošos** variantus):

- e) Visam studiju periodam
- f) Katram studiju gadam
- g) Katram studiju semestrim
- h) Katram studiju kursam

29. Man ir laika plānošanas sistēma studijām (atzīmējiet **visus Jums atbilstošos** variantus):

- d) katram mēnesim
- e) katrai nedēļai
- f) katrai dienai

30. Protu racionāli strādāt ar grāmatām

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

31. Protu izmantot efektīvas pierakstu metodes

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

32. Protu sameklēt nepieciešamo izziņas literatūru

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

33. Protu sastādīt shēmas, tabulas un citus pārskata materiālus

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

34. Protu sagatavot ziņojumus un referātus

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

35. Protu patstāvīgi sameklēt izziņas avotus caur INTERNET

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

36. Sistemātiski gatavojos lekcijām, semināriem nodarbībām

- a) **JĀ** b) **NĒ**

37. Nodarbībām gatavojos nesistemātiski atstājot galveno patstāvīgai mācību darbībai a) **JĀ**

- b) **NĒ**

38. Nodarbībām gatavojos nesistemātiski, galveno cenšos apgūt nodarbību laikā a) **JĀ** b)

- NĒ**

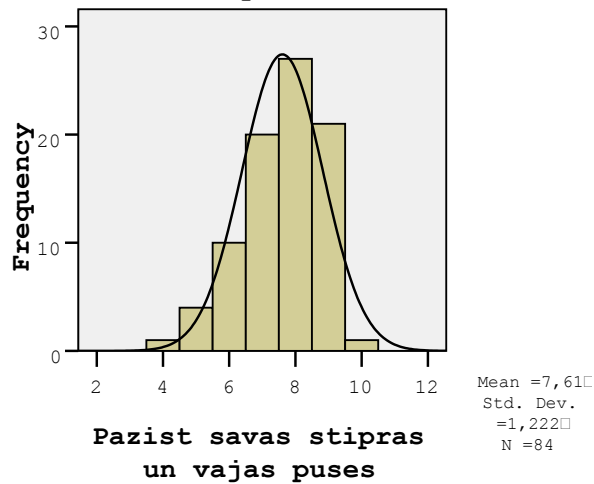
39. Nodarbojos ar savu zināšanu pašpārbaudi

- a) **JĀ** b) **NĒ**

40. Studiju kursu programmas ir orientētas uz maniem akadēmiskajiem sasniegumiem a) **JĀ** b) **NĒ**
41. Esmu apmierināts kā un cik bieži tieku iepazīstināts ar maniem akadēmiskajiem sasniegumiem
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
42. Studiju kursu programmas ir orientētas uz manu personības attīstību un rakstura veidošanu a) **JĀ** b) **NĒ**
43. Esmu apmierināts kā un cik bieži tiek atspoguļota mana personiskā izaugsme
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
44. Rakstura veidošana ir mana privāta izvēle, tas nav saistāms ar studiju procesu a) **JĀ** b) **NĒ**
45. Es apspriežu ar citiem studentiem ārpus nodarbību laikā ko esmu iemācījies nodarbībās
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
46. Es un citi studenti rosinām viens otru apmeklēt nodarbības
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
47. Lielākā daļa man pazīstamo studentu rūpējas par saviem akadēmiskajiem sasniegumiem a) **JĀ** b) **NĒ**
24. Lielākā daļa man pazīstamo studentu ir apguvuši labas pašmācības prasmes a) **JĀ** b) **NĒ**
25. Es un citi studenti veidojam neformālas grupas kopīgām studijām
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
26. Es jūtu konkurenci starp studentiem akadēmisko sasniegumu ziņā
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
27. Manas studijas atvieglotu un padarītu sekmīgākas (miniet 3- 5 galvenās lietas)
- 1.
 - 2.
 - 3.

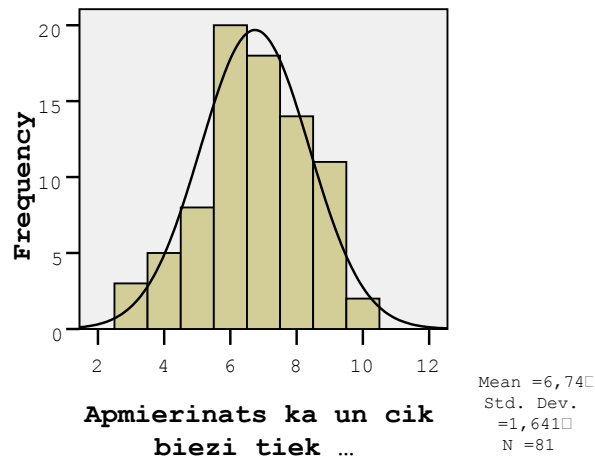
Pašnoteiktas macišanās kritērija „Savu individuālo stipro un vājo spēju pārzināšana” rādītāju vērtības semestra sākumā un beigās kontroles un eksperimenta grupās
Kontroles grupa semestra sākumā

Pazist savas stipras un vajas puses

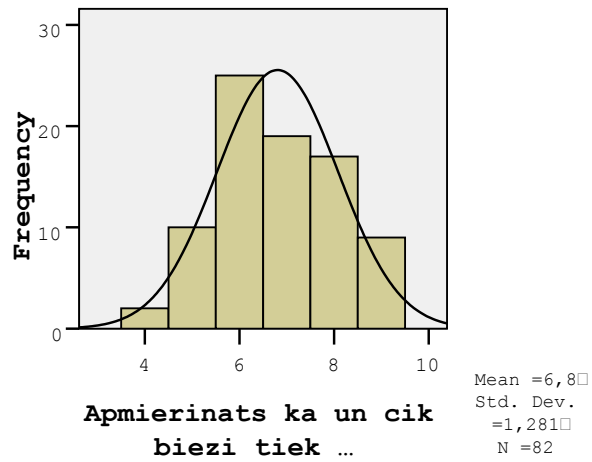


5.

Apmierinats ka un cik biezi tiek iepazīstinats ar akademiskajiem sasniegumiem

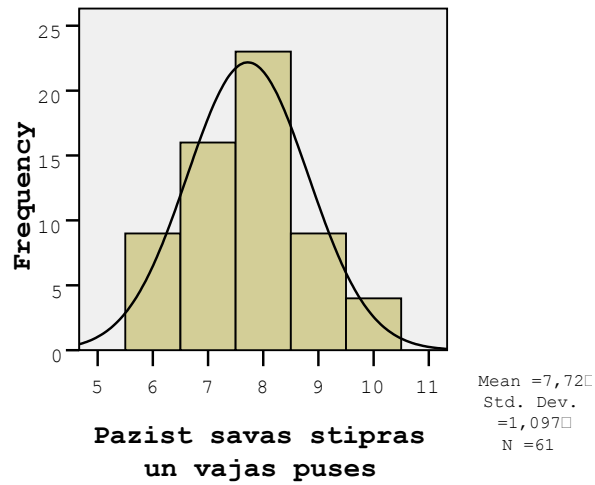


**Apmierinats ka un cik biezi tiek
atspogulota personiska izaugsme**

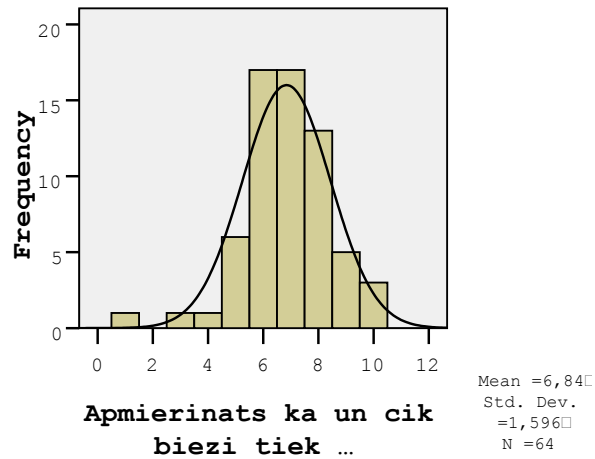


Kontroles grupa semestra beigās

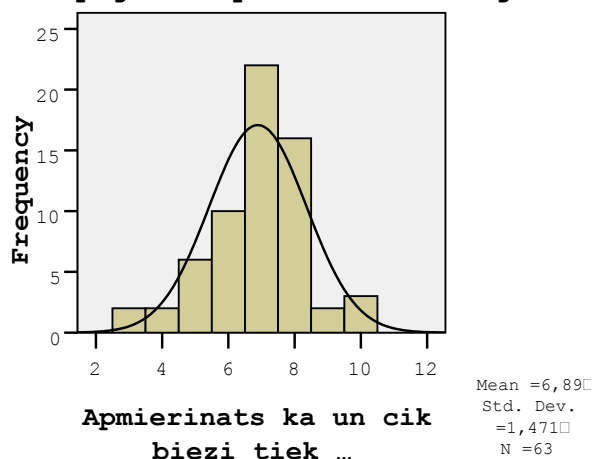
**Pazist savas stipras un vajas
puses**



**Apmierinats ka un cik biezi tiek
iepazistinats ar akademiskajiem sasniegumiem**

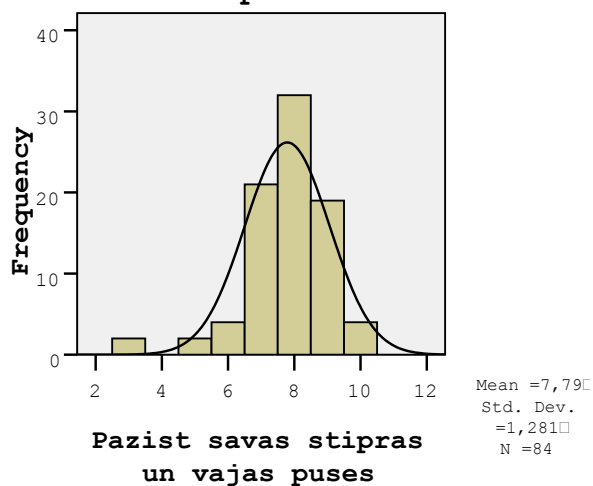


Apmierinats ka un cik biezi tiek atspogulota personiska izaugsme

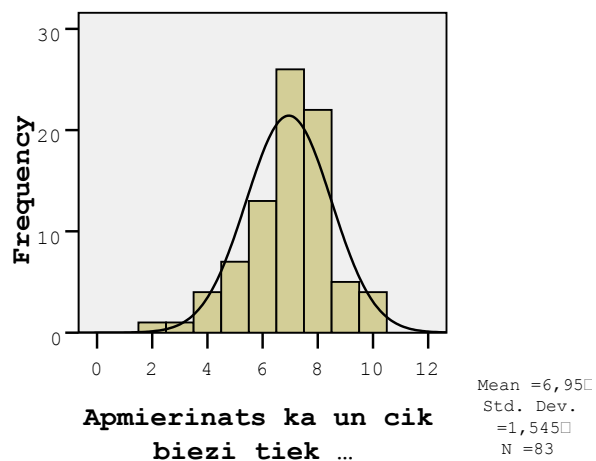


Ekspimenta grupa semestra sākumā

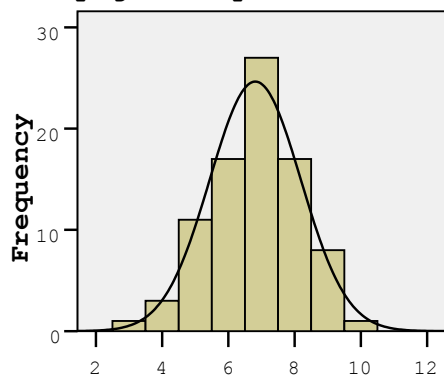
Pazist savas stipras un vajas puses



Apmierinats ka un cik biezi tiek iepazīstinats ar akademiskajiem sasniegumiem



Apmierinats ka un cik biezi tiek
atspogulota personiska izaugsme

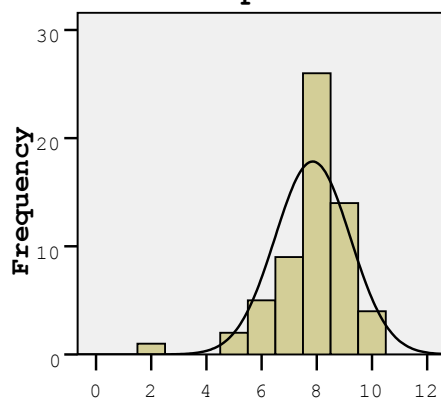


Apmierinats ka un cik
biezi tiek ...

Mean =6,81
Std. Dev.
=1,376
N =85

Ekspimenta grupa semestra beigās

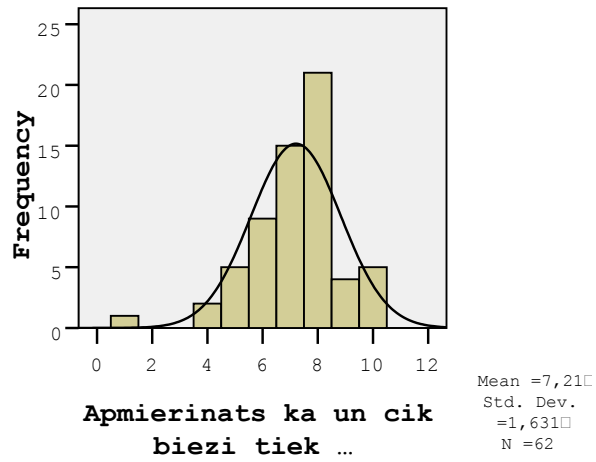
**Pazist savas stipras un vajas
puses**



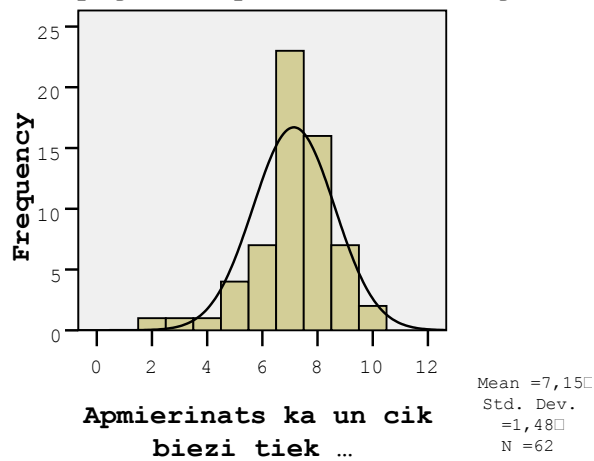
**Pazist savas stipras
un vajas puses**

Mean =7,85
Std. Dev.
=1,364
N =61

**Apmierinats ka un cik biezi tiek
iepazistinats ar akademiskajiem sasniegumiem**



**Apmierinats ka un cik biezi tiek
atspogulota personiska izaugsme**



**Respondentu apmierinātības par savas akadēmiskās un personiskās
izaugsmes izvērtējumu studiju procesā sakarības ciešuma ar pašnoteiktas
mācīšanās gatavības testa rezultātu eksperimentālajā un kontroles grupā
semestra sākumā un beigās Pīrsona testa rezultāti**

Kontroles grupā semestra sākumā

		SDLRS1	Pazīst savas stiprās un vājās puses	Apmierināts kā un cik bieži tiek iepazīstināts ar akadēmiskajiem sasniegumiem	Apmierināts kā un cik bieži tiek atspoguļota personiskā izaugsme
SDLRS1	Pearson Correlation	1	,268(*)	,194	,247(*)
	Sig. (2-tailed)		,024	,112	,041
	N	72	71	68	69
Pazīst savas stiprās un vājās puses	Pearson Correlation	,268(*)	1	,380(**)	,165
	Sig. (2-tailed)	,024		,000	,138
	N	71	84	81	82
Apmierināts kā un cik bieži tiek iepazīstināts ar akadēmiskajiem sasniegumiem	Pearson Correlation	,194	,380(**)	1	,538(**)
	Sig. (2-tailed)	,112	,000		,000
	N	68	81	81	80
Apmierināts kā un cik bieži tiek atspoguļota personiskā izaugsme	Pearson Correlation	,247(*)	,165	,538(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,041	,138	,000	
	N	69	82	80	82

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Kontroles grupā semestra beigās

		Pazīst savas stiprās un vājās puses	Apmierināts kā un cik bieži tiek iepazīstināts ar akadēmiskajiem sasniegumiem	Apmierināts kā un cik bieži tiek atspoguļota personiskā izaugsme	SDLRS2
Pazīst savas stiprās un vājās puses	Pearson Correlation	1	,133	,126	,117
	Sig. (2-tailed)		,306	,335	,420
	N	61	61	61	50
Apmierināts kā un cik bieži tiek iepazīstināts ar akadēmiskajiem sasniegumiem	Pearson Correlation	,133	1	,790(**)	,232
	Sig. (2-tailed)	,306		,000	,101
	N	61	64	63	51
Apmierināts kā un cik bieži tiek atspoguļota personiskā izaugsme	Pearson Correlation	,126	,790(**)	1	,179
	Sig. (2-tailed)	,335	,000		,214
	N	61	63	63	50
SDLRS2	Pearson Correlation	,117	,232	,179	1
	Sig. (2-tailed)	,420	,101	,214	
	N	50	51	50	63

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Eksperimenta grupā semestra sākumā

		Pazīst savas stiprās un vājās puses	Apmierināts kā un cik bieži tiek iepazīstināts ar akadēmiskajiem sasniegumiem	Apmierināts kā un cik bieži tiek atspoguļota personiskā izaugsme	SDLRS1
Pazīst savas stiprās un vājās puses	Pearson Correlation	1	,389(**)	,413(**)	,449(**)
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,001
	N	84	82	84	54
Apmierināts kā un cik bieži tiek iepazīstināts ar akadēmiskajiem sasniegumiem	Pearson Correlation	,389(**)	1	,575(**)	,342(*)
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,011
	N	82	83	83	54
Apmierināts kā un cik bieži tiek atspoguļota personiskā izaugsme	Pearson Correlation	,413(**)	,575(**)	1	,373(**)
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,005
	N	84	83	85	55
SDLRS1	Pearson Correlation	,449(**)	,342(*)	,373(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,001	,011	,005	
	N	54	54	55	55

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Eksperimenta grupā semestra beigās

		Pazīst savas stiprās un vājās puses	Apmierināts kā un cik bieži tiek iepazīstināts ar akadēmiskajiem sasniegumiem	Apmierināts kā un cik bieži tiek atspoguļota personiskā izaugsme	SDLRS2
Pazīst savas stiprās un vājās puses	Pearson Correlation	1	,460(**)	,436(**)	,607(**)
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	61	61	61	51
Apmierināts kā un cik bieži tiek iepazīstināts ar akadēmiskajiem sasniegumiem	Pearson Correlation	,460(**)	1	,680(**)	,519(**)
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	61	62	62	52
Apmierināts kā un cik bieži tiek atspoguļota personiskā izaugsme	Pearson Correlation	,436(**)	,680(**)	1	,390(**)
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,004
	N	61	62	62	52
SDLRS2	Pearson Correlation	,607(**)	,519(**)	,390(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,004	
	N	51	52	52	68

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Respondentu zināšanu pašpārbaudes, citu studentu pašnoteiktas mācīšanās prasmju vērtējuma un pašnoteiktas mācīšanās gatavības testa rezultātu sakarības ciešuma eksperimentālajā un kontroles grupā semestra sākumā un beigās pārbaudes ar Pīrsona testu rezultāti

Kontroles grupā semestra sākumā

		SDLRS1	Nodarbojas ar savu zināšanu pašpārbaudi	Lielākā daļa man pazīstamo studentu ir apguvuši labas pašmācības prasmes
SDLRS1	Pearson Correlation	1	,186	,131
	Sig. (2-tailed)		,126	,281
	N	72	69	70
Nodarbojas ar savu zināšanu pašpārbaudi	Pearson Correlation	,186	1	,107
	Sig. (2-tailed)	,126		,344
	N	69	82	81
Lielākā daļa man pazīstamo studentu ir apguvuši labas pašmācības prasmes	Pearson Correlation	,131	,107	1
	Sig. (2-tailed)	,281	,344	
	N	70	81	83

Kontroles grupā semestra beigās

		Nodarbojas ar savu zināšanu pašpārbaudi	Lielākā daļa man pazīstamo studentu ir apguvuši labas pašmācības prasmes	SDLRS2
Nodarbojas ar savu zināšanu pašpārbaudi	Pearson Correlation	1	-,090	,508(**)
	Sig. (2-tailed)		,480	,000
	N	64	64	51
Lielākā daļa man pazīstamo studentu ir apguvuši labas pašmācības prasmes	Pearson Correlation	-,090	1	,012
	Sig. (2-tailed)	,480		,935
	N	64	64	51
SDLRS2	Pearson Correlation	,508(**)	,012	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,935	
	N	51	51	63

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Eksperimenta grupā semestra sākumā

		Nodarbojas ar savu zināšanu pašpārbaudi	Lielākā daļa man pazīstamo studentu ir apguvuši labas pašmācības prasmes	SDLRS1
Nodarbojas ar savu zināšanu pašpārbaudi	Pearson Correlation	1	,107	,185
	Sig. (2-tailed)		,332	,176
	N	85	84	55
Lielākā daļa man pazīstamo studentu ir apguvuši labas pašmācības prasmes	Pearson Correlation	,107	1	,125
	Sig. (2-tailed)	,332		,369
	N	84	84	54
SDLRS1	Pearson Correlation	,185	,125	1
	Sig. (2-tailed)	,176	,369	
	N	55	54	55

Ekspierimenta grupā semestra beigās

		Nodarbojas ar savu zināšanu pārbaudi	Lielākā daļa man pazīstamo studentu ir apguvuši labas pašmācības prasmes	SDLRS2
Nodarbojas ar savu zināšanu pārbaudi	Pearson Correlation	1	,188	,382(**)
	Sig. (2-tailed)		,143	,005
	N	62	62	52
Lielākā daļa man pazīstamo studentu ir apguvuši labas pašmācības prasmes	Pearson Correlation	,188	1	,183
	Sig. (2-tailed)	,143		,195
	N	62	62	52
SDLRS2	Pearson Correlation	,382(**)	,183	1
	Sig. (2-tailed)	,005	,195	
	N	52	52	68

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Statistiskās neatkarības noteikšana ar Hī kvadrāta kritēriju starp rādītājiem „Izvirzu prioritātes studijām” un „Studējot sev izvirzu konkrētus mērķus...” eksperimentālajā un kontroles grupās semestra sākumā un beigās

Eksperimenta grupā semestra sākumā

Studējot sev izvirzu konkrētus mērķus:	Studējot izvirza par prioritāti						Kopā
	Vairāki izvēles varianti, nav atzīmēts	Ar iespējami mazāku piepūli pabeigt studijas	Interesanti pavadīt laiku, iegūt draugus	Apgūt iespējami vairāku zināšanu	Apgūt tās zināšanas, kuras uzskatu par sev nepieciešamām	Izzināt sevi, pilnveidot iespējami dažādās jomās	
visam studiju periodam	0	0	0	5	4	4	13
katram studiju gadam	0	0	0	0	4	2	6
katram studiju semestrim	2	0	1	5	14	14	36
katram studiju kursam	0	0	0	3	2	2	7
visam studiju periodam, katram studiju gadam	0	0	0	1	0	3	4
visam studiju periodam, katram studiju semestrim	0	0	0	2	2	3	7
visam studiju periodam, katram studiju kursam	0	0	0	0	1	1	2
katram studiju gadam, katram studiju semestrim	0	0	0	0	0	2	2
katram studiju semestrim, katram studiju kursam	0	0	0	3	1	0	4
visam studiju periodam, katram studiju gadam, semestrim	0	0	0	0	1	0	1
katram studiju gadam, semestrim, katram studiju kursam	0	0	0	0	1	0	1
visam studiju periodam, studiju gadam, semestrim, studiju kursam	0	0	0	0	0	2	2
Kopā	2	0	1	19	30	33	85

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	31,865	44	,914
Likelihood Ratio	36,355	44	,787
Linear-by-Linear Association	,431	1	,512
N of Valid Cases	85		

a 64 cells (97,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

Eksperimenta grupā semestra beigās

Studējot sev izvirzu konkrētus mērķus:	Studējot izvirza par prioritāti						Kopā
	Vairāki izvēles varianti, nav atzīmēts	Ar iespējami mazāku piepūli pabeigt studijas	Interesanti pavadīt laiku, iegūt draugus	Apgūt iespējami vairāku zināšanu	Apgūt tās zināšanas, kuras uzskatu par sev nepieciešamām	Izzināt sevi, pilnveidot iespējami dažādās jomās	
visam studiju periodam	0	0	0	2	1	3	6
katram studiju gadam	0	0	0	0	3	2	5
katram studiju semestrim	2	2	0	2	8	15	29
katram studiju kursam	0	0	1	3	1	4	9
visam studiju periodam, katram studiju semestrim	0	0	0	0	1	2	3
katram studiju gadam, katram studiju semestrim	0	0	0	0	2	0	2
katram studiju gadam, katram studiju kursam	0	0	0	1	0	1	2
katram studiju semestrim, katram studiju kursam	0	0	0	0	2	1	3
visam studiju periodam, katram studiju gadam, semestrim	0	0	0	1	0	0	1
visam studiju periodam, katram studiju gadam, studiju kursam	0	0	0	0	1	0	1
visam studiju periodam, studiju gadam, semestrim, studiju kursam	0	0	0	0	0	1	1
Kopā	2	2	1	9	19	29	62

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	37,491(a)	50	,904
Likelihood Ratio	35,859	50	,934
Linear-by-Linear Association	,060	1	,807

N of Valid Cases	62	
------------------	----	--

a 64 cells (97,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

Kontroles grupās semestra sākumā

Studējot sev izvirzu konkrētus mērķus:	Studējot izvirza par prioritāti						Kopā
	Vairāki izvēles varianti, nav atzīmēts	Ar iespējami mazāku piepūli pabeigt studijas	Interesanti pavadīt laiku, iegūt draugus	Apgūti iespējami vairāk zināšanu	Apgūt tās zināšanas, kuras uzskatu par sev nepieciešamām	Izzināt sevi, pilnveidot iespējami dažādās jomās	
visam studiju periodam	1	0	0	2	5	3	11
katram studiju gadam	0	0	0	1	1	2	4
katram studiju semestrim	3	1	4	8	9	10	35
katram studiju kursam	1	0	0	2	3	3	9
visam studiju periodam, katram studiju gadam	0	0	0	0	0	1	1
visam studiju periodam, katram studiju semestrim	0	0	0	1	2	2	5
visam studiju periodam, katram studiju kursam	0	0	0	1	0	0	1
katram studiju gadam, katram studiju semestrim	0	0	0	3	1	0	4
katram studiju gadam, katram studiju kursam	1	0	0	0	0	0	1
katram studiju semestrim, katram studiju kursam	0	0	0	1	2	2	5
visam studiju periodam, katram studiju gadam, semestrim	1	0	0	0	0	2	3
katram studiju gadam, semestrim, katram studiju kursam	0	0	0	0	0	1	1
visam studiju periodam, studiju gadam, semestrim, studijukursam	0	0	0	0	3	1	4
Kopā	7	1	4	19	26	27	84

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	44,296	60	,936
Likelihood Ratio	41,318	60	,969
Linear-by-Linear Association	,424	1	,515
N of Valid Cases	84		

a 64 cells (97,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

Kontroles grupā semestra beigās

Studējot sev izvirzu konkrētus mērķus:	Studējot izvirza par prioritāti						Kopā
	Vairāki izvēles varianti, nav atzīmēts	Ar iespējami mazāku piepūli pabeigt studijas	Interesanti pavadīt laiku, iegūt draugus	Apgūti iespējami vairāk zināšanu	Apgūt tās zināšanas, kuras uzskatu par sev nepieciešamām	Izzināt sevi, pilnveidot iespējami dažādās jomās	
visam studiju periodam	0	0	0	3	3	1	7
katram studiju gadam	0	0	0	1	2	1	4
katram studiju semestrim	4	1	0	3	12	8	28
katram studiju kursam	0	0	0	1	1	2	4
visam studiju periodam, katram studiju semestrim	0	0	1	2	3	0	6
katram studiju gadam, katram studiju semestrim	0	0	0	3	0	0	3
katram studiju semestrim, katram studiju kursam	2	0	0	0	0	3	5
katram studiju gadam, semestrim, katram studiju kursam	0	0	0	0	1	0	1
visam studiju periodam, katram studiju gadam, studiju kursam	0	0	0	1	0	0	1
visam studiju periodam, studiju gadam, semestrim, studijukursam	0	0	0	0	1	1	2
Kopā	6	1	1	14	23	16	61

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	45,917	45	,434
Likelihood Ratio	44,829	45	,479
Linear-by-Linear Association	,092	1	,761
N of Valid Cases	61		

a 64 cells (97,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

Korelācijas noteikšana ar Pīrsona koeficientu starp rādītājiem “Sistemātiski gatavojas lekcijām, semināriem, nodarbībām”, „Man ir laika plānošanas sistēma studijām”, „Nodarbībām gatavojos nesistemātiski, atstājot galveno patstāvīgai mācību darbībai”, „Nodarbībām gatavojos nesistemātiski, galveno cenšos apgūt nodarbību laikā” un Pašnoteiktas mācīšanās gatavības testa rezultātiem (SDLRS) eksperimenta un kontroles grupās semestra sākumā un beigās pārbaudes rezultāti
Kontroles grupā semestra sākumā

		Man ir laika plānošanas sistēma studijām	Nodarbībām gatavojas nesistemātiski, galveno cenšas apgūt nodarbību laikā	Nodarbībām gatavojas nesistemātiski, atstājot galveno patstāvīgai mācību darbībai	SDLRS1
Man ir laika plānošanas sistēma studijām	Pearson Correlation	1	-,191	-,038	,222
	Sig. (2-tailed)		,084	,738	,063
	N	84	83	81	71
Nodarbībām gatavojas nesistemātiski, galveno cenšas apgūt nodarbību laikā	Pearson Correlation	-,191	1	,113	-,243(*)
	Sig. (2-tailed)	,084		,320	,043
	N	83	83	80	70
Nodarbībām gatavojas nesistemātiski, atstājot galveno patstāvīgai mācību darbībai	Pearson Correlation	-,038	,113	1	,074
	Sig. (2-tailed)	,738	,320		,546
	N	81	80	81	69
SDLRS1	Pearson Correlation	,222	-,243(*)	,074	1
	Sig. (2-tailed)	,063	,043	,546	
	N	71	70	69	72

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Kontroles grupā semestra beigās

		Man ir laika plānošanas sistēma studijām	Nodarbībām gatavojas nesistemātiski, galveno cenšas apgūt nodarbību laikā	Nodarbībām gatavojas nesistemātiski, atstājot galveno patstāvīgai mācību darbībai	SDLRS2
Man ir laika plānošanas sistēma studijām	Pearson Correlation	1	-,158	-,222	,002
	Sig. (2-tailed)		,215	,081	,990
	N	64	63	63	51
Nodarbībām gatavojas nesistemātiski, galveno cenšas apgūt nodarbību laikā	Pearson Correlation	-,158	1	,425(**)	-,282(*)
	Sig. (2-tailed)	,215		,001	,047
	N	63	63	62	50
Nodarbībām gatavojas nesistemātiski, atstājot galveno patstāvīgai mācību darbībai	Pearson Correlation	-,222	,425(**)	1	-,129
	Sig. (2-tailed)	,081	,001		,373
	N	63	62	63	50
SDLRS2	Pearson Correlation	,002	-,282(*)	-,129	1
	Sig. (2-tailed)	,990	,047	,373	
	N	51	50	50	63

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Eksperimenta grupā semestra sākumā

		Man ir laika plānošanas sistēma studijām	Nodarbībām gatavojas nesistemātiski, galveno cenšas apgūt nodarbību laikā	Nodarbībām gatavojas nesistemātiski, atstājot galveno patstāvīgai mācību darbībai	SDLRS1
Man ir laika plānošanas sistēma studijām	Pearson Correlation	1	-,078	,084	,282(*)
	Sig. (2-tailed)		,486	,445	,037
	N	85	82	85	55
Nodarbībām gatavojas nesistemātiski, galveno cenšas apgūt nodarbību laikā	Pearson Correlation	-,078	1	,161	-,253
	Sig. (2-tailed)	,486		,149	,067
	N	82	82	82	53
Nodarbībām gatavojas nesistemātiski, atstājot galveno patstāvīgai mācību darbībai	Pearson Correlation	,084	,161	1	,101
	Sig. (2-tailed)	,445	,149		,462
	N	85	82	85	55
SDLRS1	Pearson Correlation	,282(*)	-,253	,101	1
	Sig. (2-tailed)	,037	,067	,462	
	N	55	53	55	55

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Eksperimenta grupā semestra beigās

		Man ir laika plānošanas sistēma studijām	Nodarbībām gatavojas nesistemātiski, galveno cenšas apgūt nodarbību laikā	Nodarbībām gatavojas nesistemātiski, atstājot galveno patstāvīgai mācību darbībai	SDLRS2
Man ir laika plānošanas sistēma studijām	Pearson Correlation	1	-,009	,051	,192
	Sig. (2-tailed)		,944	,696	,172
	N	62	60	60	52
Nodarbībām gatavojas nesistemātiski, galveno cenšas apgūt nodarbību laikā	Pearson Correlation	-,009	1	,272(*)	-,338(*)
	Sig. (2-tailed)	,944		,037	,016
	N	60	60	59	50
Nodarbībām gatavojas nesistemātiski, atstājot galveno patstāvīgai mācību darbībai	Pearson Correlation	,051	,272(*)	1	-,330(*)
	Sig. (2-tailed)	,696	,037		,019
	N	60	59	60	50
SDLRS2	Pearson Correlation	,192	-,338(*)	-,330(*)	1
	Sig. (2-tailed)	,172	,016	,019	
	N	52	50	50	68

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Kontroles grupa semestra sākumā

		Sistemātiski gatavojas lekcijām, semināriem, nodarbībām	SDLRS1
Sistemātiski gatavojas lekcijām, semināriem, nodarbībām	Pearson Correlation	1	,146
	Sig. (2-tailed)		,224
	N	84	71
SDLRS1	Pearson Correlation	,146	1
	Sig. (2-tailed)	,224	
	N	71	72

Kontroles grupa semestra beigās

		Sistemātiski gatavojas lekcijām, semināriem, nodarbībām	SDLRS2
Sistemātiski gatavojas lekcijām, semināriem, nodarbībām	Pearson Correlation	1	,189
	Sig. (2-tailed)		,184
	N	64	51
SDLRS2	Pearson Correlation	,189	1
	Sig. (2-tailed)	,184	
	N	51	63

Eksperimenta grupa semestra sākumā

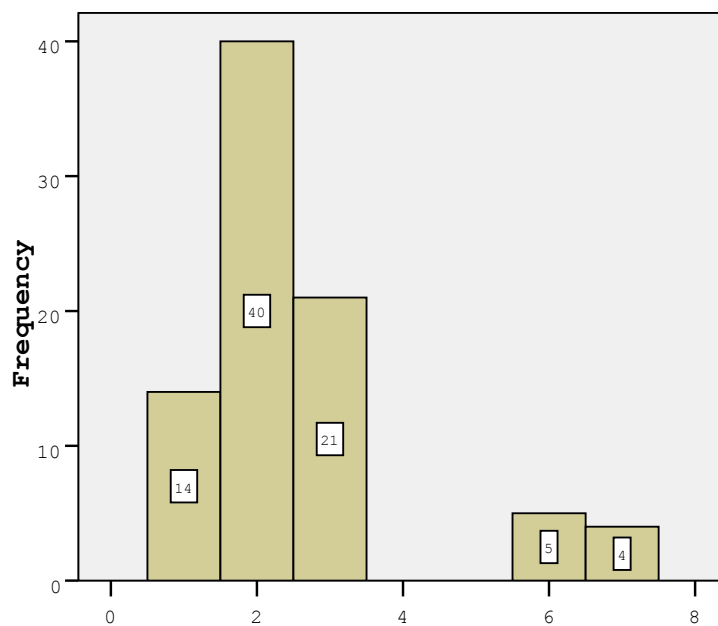
		Sistemātiski gatavojas lekcijām, semināriem, nodarbībām	SDLRS1
Sistemātiski gatavojas lekcijām, semināriem, nodarbībām	Pearson Correlation	1	,233
	Sig. (2-tailed)		,086
	N	85	55
SDLRS1	Pearson Correlation	,233	1
	Sig. (2-tailed)	,086	
	N	55	55

Eksperimenta grupa semestra beigās

		Sistemātiski gatavojas lekcijām, semināriem, nodarbībām	SDLRS2
Sistemātiski gatavojas lekcijām, semināriem, nodarbībām	Pearson Correlation	1	,422(**)
	Sig. (2-tailed)		,002
	N	62	52
SDLRS2	Pearson Correlation	,422(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,002	
	N	52	68

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

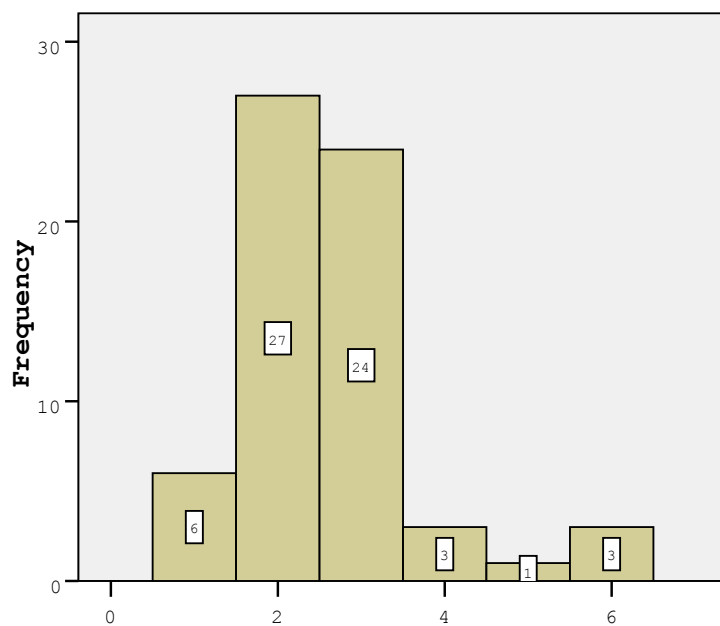
Respondentu atbilžu par studiju laika plānošanu grafisks attēlojums Kontroles grupa semestra sākumā



Man ir laika planosanas sistema
studijam

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	katrai dienai	14	16,5	16,7	16,7
	katrai nedēļai	40	47,1	47,6	64,3
	katram mēnesim	21	24,7	25,0	89,3
	katrai nedēļai, katrai dienai	5	5,9	6,0	95,2
	katram mēnesim, katrai nedēļai, katrai dienai	4	4,7	4,8	100,0
	Total	84	98,8	100,0	
Missing	System	1	1,2		
Total		85	100,0		

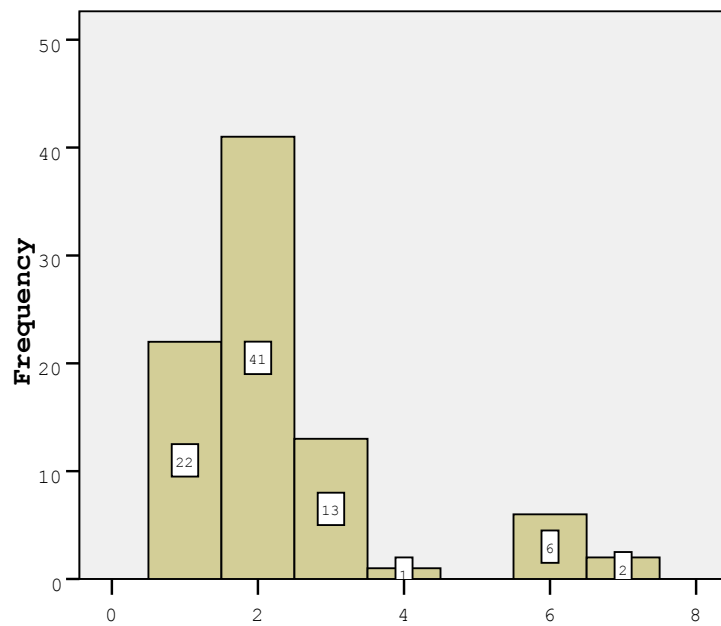
Kontroles grupa semestra beigās



Man ir laika planosanas sistema studijam

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	katrai dienai	6	7,9	9,4	9,4
	katrai nedēļai	27	35,5	42,2	51,6
	katram mēnesim	24	31,6	37,5	89,1
	katram mēnesim, katrai nedēļai	3	3,9	4,7	93,8
	katram mēnesim, katrai dienai	1	1,3	1,6	95,3
	katrai nedēļai, katrai dienai	3	3,9	4,7	100,0
	Total	64	84,2	100,0	
Missing	System	12	15,8		
Total		76	100,0		

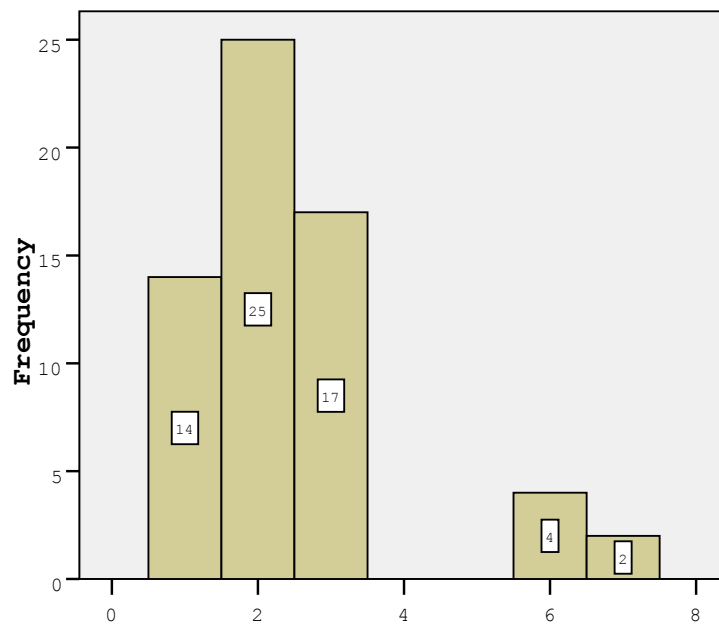
Eksperimenta grupa semestra sākumā



Man ir laika planosanas sistema studijam

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	katrai dienai	22	25,9	25,9	25,9
	katrai nedēļai	41	48,2	48,2	74,1
	katram mēnesim	13	15,3	15,3	89,4
	katram mēnesim, katrai nedēļai	1	1,2	1,2	90,6
	katrai nedēļai, katrai dienai	6	7,1	7,1	97,6
	katram mēnesim, katrai nedēļai, katrai dienai	2	2,4	2,4	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

Eksperimenta grupa semestra beigās



Man ir laika planosanas sistema studijam

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	katrai dienai	14	17,9	22,6	22,6
	katrai nedēļai	25	32,1	40,3	62,9
	katram mēnesim	17	21,8	27,4	90,3
	katrai nedēļai, katrai dienai	4	5,1	6,5	96,8
	katram mēnesim, katrai nedēļai, katrai dienai	2	2,6	3,2	100,0
	Total	62	79,5	100,0	
Missing	System	16	20,5		
Total		78	100,0		

Pašnoteiktas mācīšanās līmeņa saistība ar pašnoteiktas mācīšanās prasmju pašnovērtējumu eksperimentālajā un kontroles grupās semestra sākumā

		grupak1x			
		eksperimenta grupa			
		Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis			Total
		augsts227-290	Vidējs 202-226	Zemāks par vidējo 58-201	
Prasme racionāli strādāt ar grāmatu	2	0	0	1	1
	4	0	0	1	1
	5	0	1	2	3
	6	0	4	7	11
	7	0	4	8	12
	8	2	13	6	21
	9	0	3	1	4
	10	0	0	2	2
Total		2	25	28	55

		grupak01x			
		kontroles grupa			
		Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis			Total
		augsts227-290	Vidējs 202-226	Zemāks par vidējo 58-201	
Prasme racionāli strādāt ar grāmatu	3	0	0	1	1
	4	0	0	2	2
	5	0	2	7	9
	6	1	3	14	18
	7	2	8	8	18
	8	6	7	4	17
	9	2	2	2	6
Total		11	22	38	71

		grupak1x			
		eksperimenta grupa			
		Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis			Total
		augsts227-290	Vidējs 202-226	Zemāks par vidējo 58-201	
Prasme izmantot efektīvas pierakstu metodes	2	0	0	1	1
	5	0	2	1	3
	6	0	1	7	8
	7	2	5	9	16
	8	0	13	7	20
	9	0	4	3	7
Total		2	25	28	55

		grupak01x			
		kontroles grupa			
		Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis			Total
		augsts227-290	Vidējs 202-226	Zemāks par vidējo 58-201	
Prasme izmantot efektīvas	4	0	0	1	1
	5	1	2	7	10
	6	2	2	11	15

pierakstu metodes	7	3	2	9	14
	8	2	11	9	22
	9	3	5	1	9
Total		11	22	38	71

		grupak1x			
		eksperimenta grupa			
		Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis			Total
		augsts227-290	Vidējs 202-226	Zemāks par vidējo 58-201	
Prasme sameklēt nepieciešamo izziņas literatūru	2	0	0	1	1
	3	0	0	1	1
	4	0	0	1	1
	5	0	0	5	5
	6	0	1	4	5
	7	0	7	10	17
	8	2	13	6	21
	9	0	3	0	3
	10	0	1	0	1
Total		2	25	28	55

		grupak01x			
		kontroles grupa			
		Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis			Total
		augsts227-290	Vidējs 202-226	Zemāks par vidējo 58-201	
Prasme sameklēt nepieciešamo izziņas literatūru	3	0	0	1	1
	4	0	0	1	1
	5	0	2	6	8
	6	1	1	9	11
	7	1	4	15	20
	8	5	6	4	15
	9	4	8	1	13
	10	0	1	1	2
Total		11	22	38	71

		grupak1x			
		eksperimenta grupa			
		Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis			Total
		augsts227-290	Vidējs 202-226	Zemāks par vidējo 58-201	
Prasme sastādīt shēmas, tabulas un citus pārskata materiālus	1	0	0	1	1
	2	0	0	1	1
	3	0	0	1	1
	4	0	1	2	3
	5	0	1	5	6
	6	0	5	4	9
	7	0	7	8	15
	8	2	4	5	11
	9	0	6	1	7
	10	0	1	0	1
Total		2	25	28	55

		grupako1x			
		kontroles grupa			
		Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis			Total
		augsts227-290	Vidējs 202-226	Zemāks par vidējo 58-201	
Prasme sastādīt shēmas, tabulas un citus pārskata materiālus	2	0	1	0	1
	3	0	0	1	1
	4	0	1	5	6
	5	2	1	7	10
	6	2	2	8	12
	7	2	6	8	16
	8	1	6	5	12
	9	2	3	4	9
	10	1	2	0	3
Total		10	22	38	70

		grupaek1x			
		eksperimenta grupa			
		Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis			Total
		augsts227-290	Vidējs 202-226	Zemāks par vidējo 58-201	
Prasme sagatavot ziņojumus un referātus	2	0	0	2	2
	5	0	1	1	2
	6	0	1	5	6
	7	1	6	12	19
	8	1	13	7	21
	9	0	3	1	4
	10	0	1	0	1
Total		2	25	28	55

		grupako1x			
		kontroles grupa			
		Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis			Total
		augsts227-290	Vidējs 202-226	Zemāks par vidējo 58-201	
Prasme sagatavot ziņojumus un referātus	2	0	0	1	1
	3	0	0	1	1
	4	0	2	0	2
	5	0	0	9	9
	6	4	3	12	19
	7	1	6	9	16
	8	3	5	3	11
	9	3	3	2	8
	10	0	1	0	1
	Total		11	20	37

		grupaek1x			
		eksperimenta grupa			
		Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis			Total
		augsts227-290	Vidējs 202-226	Zemāks par vidējo 58-201	
Prasme patstāvīgi sameklēt izziņas	1	0	0	1	1
	2	0	0	1	1
	3	0	0	2	2
	5	0	1	0	1
	Total		0	1	4

avotus caur Internet	6	0	3	4	7
	7	1	5	7	13
	8	0	8	4	12
	9	1	7	7	15
	10	0	1	2	3
Total		2	25	28	55

		grupako1x			
		kontroles grupa			
		Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis			Total
		augsts227-290	Vidējs 202-226	Zemāks par vidējo 58-201	
Prasme patstāvīgi sameklēt izziņas avotus caur Internet	2	1	0	1	2
	3	0	0	1	1
	4	1	0	4	5
	5	0	0	5	5
	6	2	7	3	12
	7	1	0	10	11
	8	4	4	8	16
	9	0	5	6	11
	10	2	6	0	8
	Total		11	22	38

		grupaek1x			
		eksperimenta grupa			
		Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis			Total
		augsts227-290	Vidējs 202-226	Zemāks par vidējo 58-201	
Apspriež ar citiem studentiem ko iemācījies nodarbību laikā	1	0	0	2	2
	2	0	0	1	1
	3	0	1	3	4
	4	1	2	2	5
	5	0	4	4	8
	6	0	5	5	10
	7	1	6	5	12
	8	0	3	3	6
	9	0	3	2	5
	10	0	1	1	2
Total		2	25	28	55

		grupako1x			
		kontroles grupa			
		Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis			Total
		augsts227-290	Vidējs 202-226	Zemāks par vidējo 58-201	
Apspriež ar citiem studentiem ko iemācījies nodarbību laikā	2	0	1	1	2
	3	0	0	2	2
	4	0	1	4	5
	5	0	2	13	15
	6	1	6	5	12
	7	2	3	10	15
	8	6	2	2	10
	9	0	2	0	2
	10	2	4	1	7

Total	11	21	38	70
-------	----	----	----	----

		grupak1x			
		eksperimenta grupa			
		Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis			Total
		augsts227-290	Vidējs 202-226	Zemāks par vidējo 58-201	
Es un citi studenti rosinām viens otru apmeklēt nodarbības	3	0	0	8	8
	4	0	1	0	1
	5	0	3	4	7
	6	0	1	4	5
	7	1	5	4	10
	8	1	13	4	18
	9	0	1	2	3
	10	0	0	1	1
Total		2	24	27	53

		grupako1x			
		kontroles grupa			
		Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis			Total
		augsts227-290	Vidējs 202-226	Zemāks par vidējo 58-201	
Es un citi studenti rosinām viens otru apmeklēt nodarbības	2	0	0	1	1
	3	0	0	4	4
	4	0	0	3	3
	5	1	0	3	4
	6	0	6	7	13
	7	2	2	8	12
	8	3	4	8	15
	9	2	5	1	8
	10	3	4	2	9
Total		11	21	37	69

		grupak1x			
		eksperimenta grupa			
		Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis			Total
		augsts227-290	Vidējs 202-226	Zemāks par vidējo 58-201	
Es un citi studenti veidojam neformālas grupas kopīgām studijām	1	0	0	3	3
	2	0	2	1	3
	3	0	0	3	3
	4	0	4	2	6
	5	0	4	3	7
	6	0	2	5	7
	7	1	5	5	11
	8	1	5	3	9
	9	0	2	3	5
	10	0	1	0	1
Total		2	25	28	55

		grupako1x			
		kontroles grupa			
		Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis			Total
		augsts227-290	Vidējs 202-226	Zemāks par vidējo 58-201	

Es un citi studenti veidojam neformālas grupas kopīgām studijām	1	2	1	3	6
	2	1	1	0	2
	3	1	2	6	9
	4	1	0	6	7
	5	2	6	12	20
	6	0	6	4	10
	7	1	1	4	6
	8	3	2	1	6
	9	0	1	0	1
	10	0	1	1	2
Total		11	21	37	69

11. pielikums

Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņa saistība ar pašnoteiktas mācīšanās prasmju pašnovērtējumu eksperimentālajā un kontroles grupās semestra beigās

		grupae2x			
		eksperimenta grupa			
		Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis			Total
		augsts227-290	Vidējs 202-226	Zemāks par vidējo 58-201	
Prasme racionāli strādāt ar grāmatu	2	0	0	1	1
	3	0	0	1	1
	4	0	1	0	1
	5	0	0	2	2
	6	0	2	5	7
	7	2	7	7	16
	8	3	7	6	16
	9	1	5	1	7
	10	1	0	0	1
	Total		7	22	23

		grupako2x			
		kontroles grupa			
		Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis			Total
		augsts227-290	Vidējs 202-226	Zemāks par vidējo 58-201	
Prasme racionāli strādāt ar grāmatu	3	0	1	0	1
	5	0	1	3	4
	6	0	4	6	10
	7	0	11	7	18
	8	3	4	3	10
	9	2	3	3	8
Total		5	24	22	51

		grupae2x			
		eksperimenta grupa			
		Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis			Total
		augsts227-290	Vidējs 202-226	Zemāks par vidējo 58-201	
Prasme izmantot efektīvas pierakstu metodes	2	0	0	1	1
	3	0	1	1	2
	4	0	1	0	1
	6	0	1	3	4
	7	2	4	7	13
	8	2	8	8	18
	9	2	6	3	11
	10	1	1	0	2
Total		7	22	23	52

		grupako2x			
		kontroles grupa			
		Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis			Total
		augsts227-290	Vidējs 202-226	Zemāks par vidējo 58-201	
Prasme izmantot	4	0	0	1	1
	5	1	1	2	4

efektīvas pierakstu metodes	6	0	6	7	13
	7	0	6	5	11
	8	2	6	4	12
	9	1	5	2	8
	10	1	0	1	2
Total		5	24	22	51

		grupaek2x			
		eksperimenta grupa			
		Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis			Total
		augsts227-290	Vidējs 202-226	Zemāks par vidējo 58-201	
Prasme sameklēt nepieciešamo izziņas literatūru	2	0	0	1	1
	4	0	0	1	1
	5	0	1	3	4
	6	0	2	5	7
	7	0	5	8	13
	8	4	6	2	12
	9	2	8	2	12
	10	1	0	1	2
Total		7	22	23	52

		grupako2x			
		kontroles grupa			
		Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis			Total
		augsts227-290	Vidējs 202-226	Zemāks par vidējo 58-201	
Prasme sameklēt nepieciešamo izziņas literatūru	3	0	1	0	1
	5	0	0	1	1
	6	0	1	3	4
	7	0	9	7	16
	8	3	9	9	21
	9	2	4	1	7
	10	0	0	1	1
Total		5	24	22	51

		grupaek2x			
		eksperimenta grupa			
		Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis			Total
		augsts227-290	Vidējs 202-226	Zemāks par vidējo 58-201	
Prasme sastādīt shēmas, tabulas un citus pārskata materiālus	2	0	0	1	1
	3	0	1	0	1
	4	0	0	2	2
	5	0	3	2	5
	6	1	3	4	8
	7	0	3	6	9
	8	4	6	4	14
	9	0	6	3	9
	10	2	0	1	3
	Total		7	22	23

		grupako2x			
		kontroles grupa			

		Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis			Total
		augsts227-290	Vidējs 202-226	Zemāks par vidējo 58-201	
Prasme sastādīt shēmas, tabulas un citus pārskata materiālus	3	0	0	1	1
	4	0	2	0	2
	5	0	3	5	8
	6	3	5	6	14
	7	0	5	4	9
	8	1	5	4	10
	9	0	4	1	5
	10	1	0	0	1
Total		5	24	21	50

		grupaek2x			Total
		eksperimenta grupa			
		Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis			Total
		augsts227-290	Vidējs 202-226	Zemāks par vidējo 58-201	
Prasme sagatavot ziņojumus un referātus	2	0	0	1	1
	5	0	0	3	3
	6	0	3	3	6
	7	2	4	7	13
	8	1	5	5	11
	9	4	8	4	16
	10	0	2	0	2
Total		7	22	23	52

		grupako2x			Total
		kontroles grupa			
		Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis			Total
		augsts227-290	Vidējs 202-226	Zemāks par vidējo 58-201	
Prasme sagatavot ziņojumus un referātus	4	0	0	1	1
	5	1	4	2	7
	6	1	2	9	12
	7	1	8	6	15
	8	0	8	4	12
	9	2	2	0	4
Total		5	24	22	51

		grupaek2x			Total
		eksperimenta grupa			
		Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis			Total
		augsts227-290	Vidējs 202-226	Zemāks par vidējo 58-201	
Prasme patstāvīgi sameklēt izziņas avotus caur Internet	2	0	0	1	1
	3	0	0	1	1
	5	0	2	0	2
	6	0	0	2	2
	7	0	5	4	9
	8	0	4	9	13
	9	2	4	4	10
	10	5	7	2	14
Total		7	22	23	52

		grupako2x			
		kontroles grupa			
		Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis			Total
		augsts227-290	Vidējs 202-226	Zemāks par vidējo 58-201	
Prasme patstāvīgi sameklēt izziņas avotus caur Internet	1	1	0	1	2
	4	0	2	1	3
	5	0	0	1	1
	6	2	0	2	4
	7	0	5	5	10
	8	1	8	5	14
	9	0	6	4	10
	10	1	2	3	6
Total		5	23	22	50

		grupaek2x			
		eksperimenta grupa			
		Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis			Total
		augsts227-290	Vidējs 202-226	Zemāks par vidējo 58-201	
Apspriež ar citiem studentiem ko iemācījies nodarbību laikā	1	2	0	2	4
	2	0	0	1	1
	3	0	1	0	1
	4	1	4	3	8
	5	0	2	5	7
	6	0	3	4	7
	7	2	7	4	13
	8	1	2	4	7
	9	1	3	0	4
Total		7	22	23	52

		grupako2x			
		kontroles grupa			
		Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis			Total
		augsts227-290	Vidējs 202-226	Zemāks par vidējo 58-201	
Apspriež ar citiem studentiem ko iemācījies nodarbību laikā	1	0	0	1	1
	4	0	3	1	4
	5	1	2	2	5
	6	0	6	3	9
	7	2	6	6	14
	8	0	3	4	7
	9	0	2	3	5
	10	2	1	2	5
Total		5	23	22	50

		grupaek2x			
		eksperimenta grupa			
		Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis			Total
		augsts227-290	Vidējs 202-226	Zemāks par vidējo 58-201	
Es un citi studenti rosinām viens otru	1	1	0	2	3
	3	0	3	0	3
	4	0	2	2	4
	5	0	1	3	4

apmeklēt nodarbības	6	0	4	6	10
	7	3	4	4	11
	8	0	2	3	5
	9	2	3	2	7
	10	1	3	1	5
Total		7	22	23	52

		grupako2x			
		kontroles grupa			
		Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis			Total
		augsts227-290	Vidējs 202-226	Zemāks par vidējo 58-201	
Es un citi studenti rosinām viens otru apmeklēt nodarbības	1	0	0	1	1
	2	0	1	0	1
	3	0	0	1	1
	5	1	3	2	6
	6	0	1	3	4
	7	0	3	4	7
	8	0	5	4	9
	9	2	6	4	12
	10	2	3	2	7
	Total		5	22	21

		grupaek2x			
		eksperimenta grupa			
		Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis			Total
		augsts227-290	Vidējs 202-226	Zemāks par vidējo 58-201	
Es un citi studenti veidojam neformālas grupas kopīgām studijām	1				
		2	2	3	7
	2	0	1	2	3
	3	0	2	0	2
	4	0	1	5	6
	5	1	3	1	5
	6	0	5	3	8
	7	2	3	5	10
	8	2	2	3	7
	9	0	3	1	4
Total		7	22	23	52

		grupako2x			
		kontroles grupa			
		Pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis			Total
		augsts227-290	Vidējs 202-226	Zemāks par vidējo 58-201	
Es un citi studenti veidojam neformālas grupas kopīgām studijām	1	1	1	0	2

	2	0	1	1	2
	4	1	2	5	8
	5	0	3	5	8
	6	0	6	4	10
	7	0	5	1	6
	8	3	1	3	7
	9	0	1	1	2
	10	0	3	0	3
Total		5	23	20	48

12. pielikums

**Eksperimenta un kontroles grupas pašnoteiktas mācīšanās rādītāju
salīdzināšana ar Mann-Whitney U- kritēriju SPSS 15 vidē semestra
sākumā**

	grupaek	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Pazīst savas stiprās un vājās puses	KONTR	84	80,85	6791,50
	EKSPER	84	88,15	7404,50
	Total	168		
Studējot izvirza par prioritāti	KONTR	84	79,02	6638,00
	EKSPER	85	90,91	7727,00
	Total	169		
Studējot sev izvirzu konkrētus mērķus	KONTR	84	88,71	7451,50
	EKSPER	85	81,34	6913,50
	Total	169		
Man ir laika plānošanas sistēma studijām	KONTR	84	90,71	7619,50
	EKSPER	85	79,36	6745,50
	Total	169		
Prasme racionāli strādāt ar grāmatu	KONTR	84	79,30	6661,50
	EKSPER	85	90,63	7703,50
	Total	169		
Prasme izmantot efektīvas pierakstu metodes	KONTR	84	82,93	6966,50
	EKSPER	85	87,04	7398,50
	Total	169		
Prasme sameklēt nepieciešamo izziņas literatūru	KONTR	84	87,35	7337,00
	EKSPER	85	82,68	7028,00
	Total	169		
Prasme sastādīt shēmas, tabulas un citus pārskata materiālus	KONTR	83	82,57	6853,50
	EKSPER	85	86,38	7342,50
	Total	168		
Prasme sagatavot ziņojumus un referātus	KONTR	81	73,20	5929,00
	EKSPER	85	93,32	7932,00
	Total	166		
Prasme patstāvīgi sameklēt izziņas avotus caur Internet	KONTR	84	81,96	6884,50
	EKSPER	85	88,01	7480,50
	Total	169		
Sistemātiski gatavojas lekcijām, semināriem, nodarbībām	KONTR	84	84,41	7090,50
	EKSPER	85	85,58	7274,50
	Total	169		
Nodarbībām gatavojas nesistemātiski, atstājot galveno patstāvīgai mācību darbībai	KONTR	81	83,62	6773,00
	EKSPER	85	83,39	7088,00
	Total	166		
Nodarbībām gatavojas nesistemātiski, galveno cenšas apgūt nodarbību laikā	KONTR	83	78,80	6540,50
	EKSPER	82	87,25	7154,50
	Total	165		

Nodarbojas ar savu zināšanu pašpārbaudi	KONTR	82	92,49	7584,00
	EKSPER	85	75,81	6444,00
	Total	167		
Studiju kursu programmas ir orientētas uz maniem akadēmiskajiem sasniegumiem	KONTR	81	76,32	6182,00
	EKSPER	82	87,61	7184,00
	Total	163		
Apmierināts kā un cik bieži tiek iepazīstināts ar akadēmiskajiem sasniegumiem	KONTR	81	79,00	6399,00
	EKSPER	83	85,92	7131,00
	Total	164		
Studiju kursu programmas ir orientētas uz manu personības attīstību un rakstura veidošanu	KONTR	81	80,35	6508,50
	EKSPER	83	84,60	7021,50
	Total	164		
Apmierināts kā un cik bieži tiek atspoguļota personiskā izaugsme	KONTR	82	83,20	6822,50
	EKSPER	85	84,77	7205,50
	Total	167		
Rakstura veidošana ir mana privāta izvēle, tas nav saistāms ar studiju procesu	KONTR	83	90,32	7496,50
	EKSPER	84	77,76	6531,50
	Total	167		
Apspiež ar citiem studentiem ko iemācījies nodarbību laikā	KONTR	83	88,71	7363,00
	EKSPER	85	80,39	6833,00
	Total	168		
Es un citi studenti rosinām viens otru apmeklēt nodarbības	KONTR	82	87,32	7160,50
	EKSPER	83	78,73	6534,50
	Total	165		
Lielākā daļa man pazīstamo studentu rūpējas par saviem akadēmiskajiem sasniegumiem	KONTR	83	79,92	6633,00
	EKSPER	84	88,04	7395,00
	Total	167		
Lielākā daļa man pazīstamo studentu ir apguvuši labas pašmācības prasmes	KONTR	83	83,42	6924,00
	EKSPER	84	84,57	7104,00
	Total	167		
Es un citi studenti veidojam neformālas grupas kopīgām studijām	KONTR	82	78,36	6425,50
	EKSPER	85	89,44	7602,50
	Total	167		
Jūt konkurenci starp studentiem akadēmisko sasniegumu ziņā	KONTR	82	83,84	6875,00
	EKSPER	85	84,15	7153,00
	Total	167		
SDLRS1	KONTR	72	66,84	4812,50
	EKSPER	55	60,28	3315,50
	Total	127		

Test Statistics(a)

	Mann-Whitney	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-
--	--------------	------------	---	-----------------

	U			tailed)
Pazīst savas stiprās un vājās puses	3221,500	6791,500	-1,009	,313
Studējot izvirza par prioritāti	3068,000	6638,000	-1,657	,098
Studējot sev izvirzu konkrētus mērķus	3258,500	6913,500	-1,020	,308
Man ir laika plānošanas sistēma studijām	3090,500	6745,500	-1,615	,106
Prasme racionāli strādāt ar grāmatu	3091,500	6661,500	-1,551	,121
Prasme izmantot efektīvas pierakstu metodes	3396,500	6966,500	-,563	,574
Prasme sameklēt nepieciešamo izziņas literatūru	3373,000	7028,000	-,637	,524
Prasme sastādīt shēmas, tabulas un citus pārskata materiālus	3367,500	6853,500	-,517	,605
Prasme sagatavot ziņojumus un referātus	2608,000	5929,000	-2,774	,006
Prasme patstāvīgi sameklēt izziņas avotus caur Internet	3314,500	6884,500	-,818	,413
Sistemātiski gatavojas lekcijām, semināriem, nodarbībām	3520,500	7090,500	-,238	,812
Nodarbībām gatavojas nesistemātiski, atstājot galveno patstāvīgai mācību darbībai	3433,000	7088,000	-,038	,969
Nodarbībām gatavojas nesistemātiski, galveno cenšas apgūt nodarbību laikā	3054,500	6540,500	-1,318	,187
Nodarbojas ar savu zināšanu pašpārbaudi	2789,000	6444,000	-2,590	,010
Studiju kursu programmas ir orientētas uz maniem akadēmiskajiem sasniegumiem	2861,000	6182,000	-1,946	,052
Apmierināts kā un cik bieži tiek iepazīstināts ar akadēmiskajiem sasniegumiem	3078,000	6399,000	-,952	,341
Studiju kursu programmas ir orientētas uz manu personības attīstību un rakstura veidošanu	3187,500	6508,500	-1,010	,313
Apmierināts kā un cik bieži tiek atspoguļota personiskā izaugsme	3419,500	6822,500	-,215	,830
Rakstura veidošana ir mana privāta izvēle, tas nav saistāms ar studiju procesu	2961,500	6531,500	-1,954	,051
Apspriež ar citiem studentiem ko iemācījies nodarbību laikā	3178,000	6833,000	-1,122	,262
Es un citi studenti rosinām viens otru apmeklēt nodarbības	3048,500	6534,500	-1,173	,241
Lielākā daļa man pazīstamo studentu rūpējas par saviem akadēmiskajiem sasniegumiem	3147,000	6633,000	-1,929	,054
Lielākā daļa man pazīstamo studentu ir apguvuši labas pašmācības prasmes	3438,000	6924,000	-,249	,804
Es un citi studenti veidojam neformālas grupas kopīgām studijām	3022,500	6425,500	-1,495	,135
Jūt konkurenci starp studentiem akadēmisko sasniegumu ziņā	3472,000	6875,000	-,042	,966
SDLRS1	1775,500	3315,500	-,995	,320

a Grouping Variable: grupaek

**Ekspierimenta un kontroles grupas pašnoteiktas mācīšanās rādītāju
salīdzināšana ar Mann-Whitney U- kritēriju SPSS 15 vidē semestra beigās**

	grupaek	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Pazīst savas stiprās un vājās puses	KONTR	61	57,65	3516,50
	EKSPER	61	65,35	3986,50
	Total	122		
Studējot izvērza par prioritāti	KONTR	62	55,60	3447,50
	EKSPER	62	69,40	4302,50
	Total	124		
Studējot sev izvērzu konkrētus mērķus	KONTR	63	63,79	4019,00
	EKSPER	62	62,19	3856,00
	Total	125		
Man ir laika plānošanas sistēma studijām	KONTR	64	68,37	4375,50
	EKSPER	62	58,48	3625,50
	Total	126		
Prasme racionāli strādāt ar grāmatu	KONTR	64	62,02	3969,50
	EKSPER	62	65,02	4031,50
	Total	126		
Prasme izmantot efektīvas pierakstu metodes	KONTR	64	58,57	3748,50
	EKSPER	62	68,59	4252,50
	Total	126		
Prasme sameklēt nepieciešamo izziņas literatūru	KONTR	64	63,66	4074,50
	EKSPER	62	63,33	3926,50
	Total	126		
Prasme sastādīt shēmas, tabulas un citus pārskata materiālus	KONTR	63	56,95	3588,00
	EKSPER	62	69,15	4287,00
	Total	125		
Prasme sagatavot ziņojumus un referātus	KONTR	64	53,28	3410,00
	EKSPER	62	74,05	4591,00
	Total	126		
Prasme patstāvīgi sameklēt izziņas avotus caur Internet	KONTR	63	58,36	3676,50
	EKSPER	62	67,72	4198,50
	Total	125		
Sistemātiski gatavojas lekcijām, semināriem, nodarbībām	KONTR	64	60,80	3891,00
	EKSPER	62	66,29	4110,00
	Total	126		
Nodarbībām gatavojas nesistemātiski, atstājot galveno patstāvīgai mācību darbībai	KONTR	63	64,48	4062,00
	EKSPER	60	59,40	3564,00
	Total	123		
Nodarbībām gatavojas nesistemātiski, galveno cenšas apgūt nodarbību laikā	KONTR	63	59,71	3762,00
	EKSPER	60	64,40	3864,00
	Total	123		
Nodarbojas ar savu zināšanu pašpārbaudi	KONTR	64	66,34	4246,00
	EKSPER	62	60,56	3755,00

	Total	126		
Studiju kursu programmas ir orientētas uz maniem akadēmiskajiem sasniegumiem	KONTR	62	60,63	3759,00
	EKSPER	61	63,39	3867,00
	Total	123		
Apmierināts kā un cik bieži tiek iepazīstināts ar akadēmiskajiem sasniegumiem	KONTR	64	58,62	3751,50
	EKSPER	62	68,54	4249,50
	Total	126		
Studiju kursu programmas ir orientētas uz manu personības attīstību un rakstura veidošanu	KONTR	62	64,00	3968,00
	EKSPER	62	61,00	3782,00
	Total	124		
Apmierināts kā un cik bieži tiek atspoguļota personiskā izaugsme	KONTR	63	59,30	3736,00
	EKSPER	62	66,76	4139,00
	Total	125		
Rakstura veidošana ir mana privāta izvēle, tas nav saistāms ar studiju procesu	KONTR	62	67,00	4154,00
	EKSPER	62	58,00	3596,00
	Total	124		
Apspiež ar citiem studentiem ko iemācījies nodarbību laikā	KONTR	62	71,99	4463,50
	EKSPER	62	53,01	3286,50
	Total	124		
Es un citi studenti rosinām viens otru apmeklēt nodarbības	KONTR	61	68,07	4152,50
	EKSPER	62	56,02	3473,50
	Total	123		
Lielākā daļa man pazīstamo studentu rūpējas par saviem akadēmiskajiem sasniegumiem	KONTR	64	62,63	4008,00
	EKSPER	62	64,40	3993,00
	Total	126		
Lielākā daļa man pazīstamo studentu ir apguvuši labas pašmācības prasmes	KONTR	64	61,73	3951,00
	EKSPER	62	65,32	4050,00
	Total	126		
Es un citi studenti veidojam neformālas grupas kopīgām studijām	KONTR	61	63,79	3891,00
	EKSPER	62	60,24	3735,00
	Total	123		
Jūt konkurenci starp studentiem akadēmisko sasniegumu ziņā	KONTR	59	57,10	3369,00
	EKSPER	62	64,71	4012,00
	Total	121		
SDLRS2	KONTR	63	62,48	3936,00
	EKSPER	68	69,26	4710,00
	Total	131		

Test Statistics(a)

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Pazīst savas stiprās un vājās puses	1625,500	3516,500	-1,256	,209
Studējot izvirza par prioritāti	1494,500	3447,500	-2,248	,025
Studējot sev izvirzu konkrētus mērķus	1903,000	3856,000	-,260	,795
Man ir laika plānošanas sistēma studijām	1672,500	3625,500	-1,610	,107
Prasme racionāli strādāt ar grāmatu	1889,500	3969,500	-,477	,633
Prasme izmantot efektīvas pierakstu metodes	1668,500	3748,500	-1,587	,113
Prasme sameklēt nepieciešamo izziņas literatūru	1973,500	3926,500	-,053	,958
Prasme sastādīt shēmas, tabulas un citus pārskata materiālus	1572,000	3588,000	-1,915	,055
Prasme sagatavot ziņojumus un referātus	1330,000	3410,000	-3,270	,001
Prasme patstāvīgi sameklēt izziņas avotus caur Internet	1660,500	3676,500	-1,477	,140
Sistemātiski gatavojas lekcijām, semināriem, nodarbībām	1811,000	3891,000	-1,120	,263
Nodarbībām gatavojas nesistemātiski, atstājot galveno patstāvīgai mācību darbībai	1734,000	3564,000	-,986	,324
Nodarbībām gatavojas nesistemātiski, galveno cenšas apgūt nodarbību laikā	1746,000	3762,000	-,848	,397
Nodarbojas ar savu zināšanu pašpārbaudi	1802,000	3755,000	-1,052	,293
Studiju kursu programmas ir orientētas uz maniem akadēmiskajiem sasniegumiem	1806,000	3759,000	-,585	,559
Apmierināts kā un cik bieži tiek iepazīstināts ar akadēmiskajiem sasniegumiem	1671,500	3751,500	-1,561	,118
Studiju kursu programmas ir orientētas uz manu personības attīstību un rakstura veidošanu	1829,000	3782,000	-,715	,474
Apmierināts kā un cik bieži tiek atspoguļota personiskā izaugsme	1720,000	3736,000	-1,191	,234
Rakstura veidošana ir mana privāta izvēle, tas nav saistāms ar studiju procesu	1643,000	3596,000	-1,691	,091
Apspriež ar citiem studentiem ko iemācījies nodarbību laikā	1333,500	3286,500	-2,984	,003
Es un citi studenti rosinām viens otru apmeklēt nodarbības	1520,500	3473,500	-1,897	,058
Lielākā daļa man pazīstamo studentu rūpējas par saviem akadēmiskajiem sasniegumiem	1928,000	4008,000	-,502	,616

Lielākā daļa man pazīstamo studentu ir apguvuši labas pašmācības prasmes	1871,000	3951,000	-,787	,431
Es un citi studenti veidojam neformālas grupas kopīgām studijām	1782,000	3735,000	-,557	,578
Jūt konkurenci starp studentiem akadēmisko sasniegumu ziņā	1599,000	3369,000	-1,208	,227
SDLRS2	1920,000	3936,000	-1,023	,306

a Grouping Variable: grupaek

**Vienfaktora dispersijas analīze (One-Way ANOVA) ar Scheffe kritēriju
respondentu atbildēm kontroles un eksperimenta grupās semestra sākumā**

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Pazīst savas stiprās un vājās puses	,458	1	166	,499
Studējot izvirza par prioritāti	8,747	1	167	,004
Studējot sev izvirzu konkrētus mērķus	4,269	1	167	,040
Man ir laika plānošanas sistēma studijām	,154	1	167	,695
Prasme racionāli strādāt ar grāmatu	,223	1	167	,637
Prasme izmantot efektīvas pierakstu metodes	1,142	1	167	,287
Prasme sameklēt nepieciešamo izziņas literatūru	,713	1	167	,399
Prasme sastādīt shēmas, tabulas un citus pārskata materiālus	,331	1	166	,566
Prasme sagatavot ziņojumus un referātus	1,509	1	164	,221
Prasme patstāvīgi sameklēt izziņas avotus caur Internet	,565	1	167	,454
Sistemātiski gatavojas lekcijām, semināriem, nodarbībām	,226	1	167	,635
Nodarbībām gatavojas nesistemātiski, atstājot galveno patstāvīgai mācību darbībai	,006	1	164	,939
Nodarbībām gatavojas nesistemātiski, galveno cenšas apgūt nodarbību laikā	3,547	1	163	,061
Nodarbojas ar savu zināšanu pašpārbaudi	7,578	1	165	,007
Studiju kursu programmas ir orientētas uz maniem akadēmiskajiem sasniegumiem	15,173	1	161	,000
Apmierināts kā un cik bieži tiek iepazīstināts ar akadēmiskajiem sasniegumiem	1,600	1	162	,208

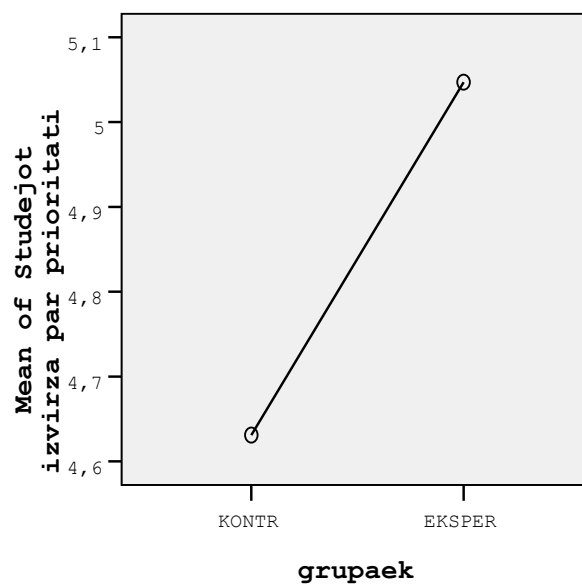
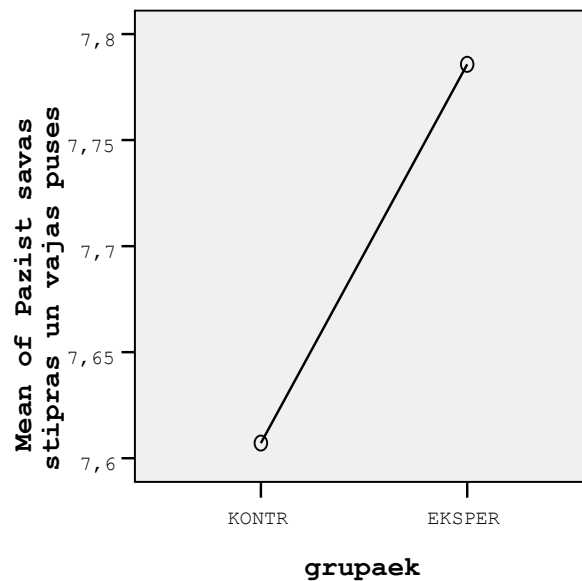
Studiju kursu programmas ir orientētas uz manu personības attīstību un rakstura veidošanu	4,157	1	162	,043
Apmierināts kā un cik bieži tiek atspoguļota personiskā izaugsme	,014	1	165	,907
Rakstura veidošana ir mana privāta izvēle, tas nav saistāms ar studiju procesu	6,747	1	165	,010
Apspriež ar citiem studentiem ko iemācījies nodarbību laikā	,242	1	166	,624
Es un citi studenti rosinām viens otru apmeklēt nodarbības	,118	1	163	,731
Lielākā daļa man pazīstamo studentu rūpējas par saviem akadēmiskajiem sasniegumiem	16,348	1	165	,000
Lielākā daļa man pazīstamo studentu ir apguvuši labas pašmācības prasmes	,246	1	165	,621
Es un citi studenti veidojam neformālas grupas kopīgām studijām	,867	1	165	,353
Jūt konkurenci starp studentiem akadēmisko sasniegumu ziņā	,076	1	165	,783
SDLRS1	,988	1	125	,322

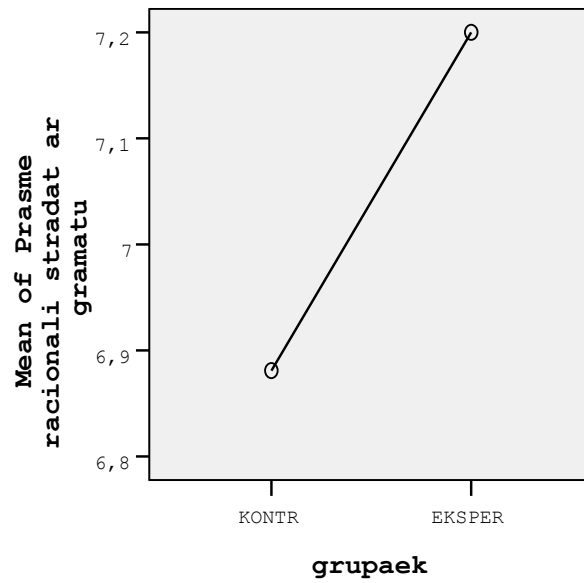
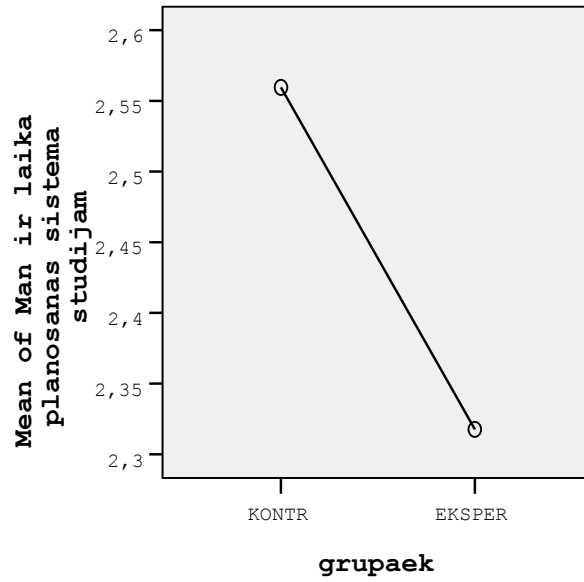
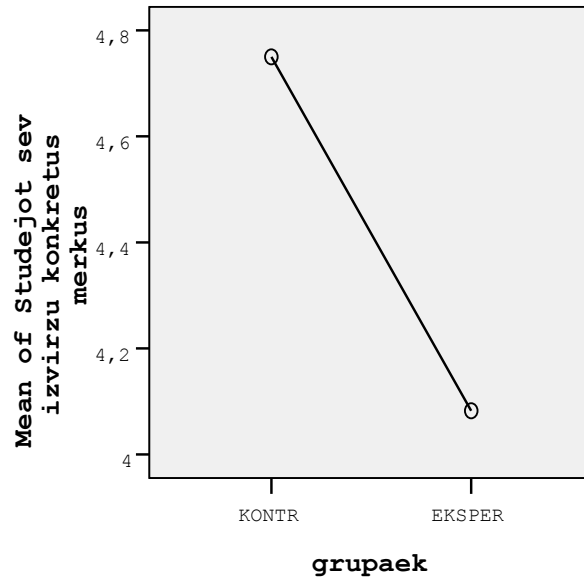
ANOVA

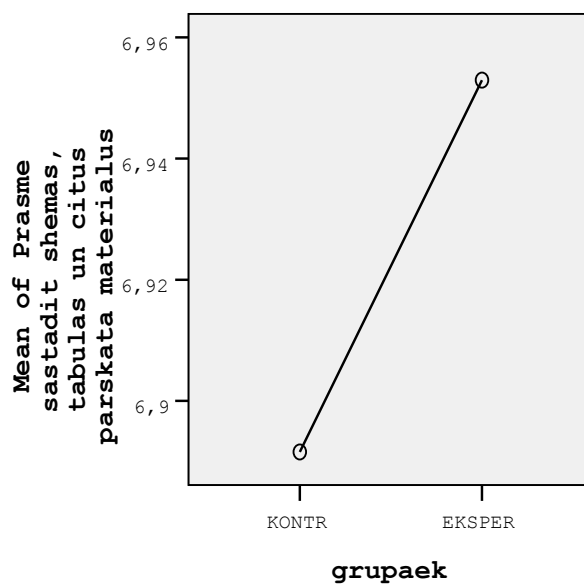
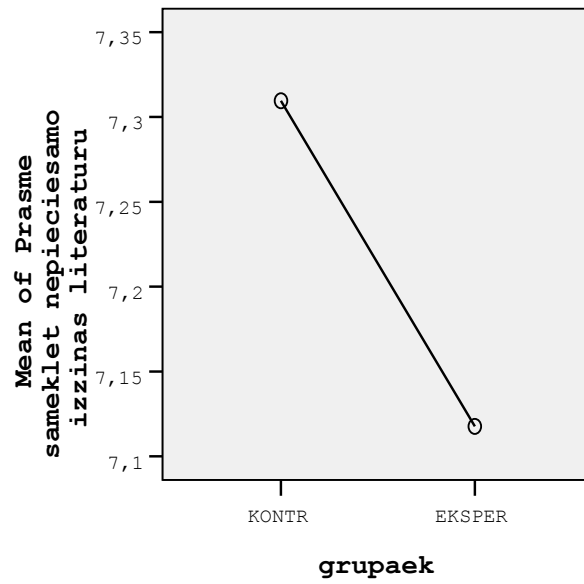
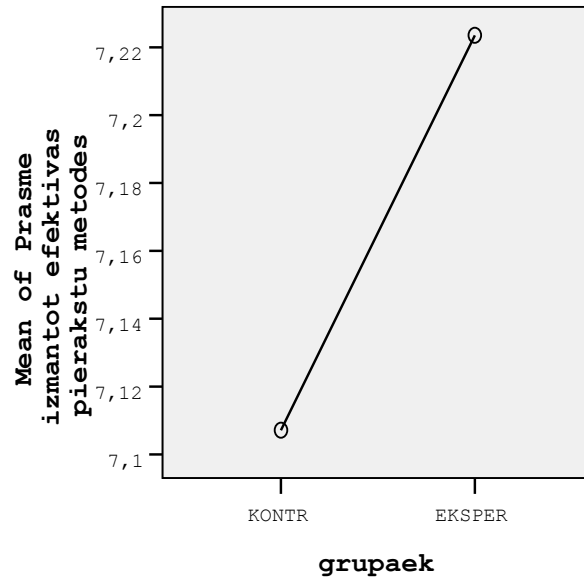
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Pazīst savas stiprās un vājās puses	Between Groups	1,339	1	1,339	,854	,357
	Within Groups	260,179	166	1,567		
	Total	261,518	167			
Studējot izvirza par prioritāti	Between Groups	7,315	1	7,315	4,710	,031
	Within Groups	259,371	167	1,553		
	Total	266,686	168			
Studējot sev izvirzu konkrētus mērķus	Between Groups	18,832	1	18,832	1,666	,199
	Within Groups	1888,174	167	11,306		
	Total	1907,006	168			
Man ir laika plānošanas sistēma studijām	Between Groups	2,472	1	2,472	1,131	,289
	Within Groups	365,126	167	2,186		
	Total	367,598	168			
Prasme racionāli strādāt ar grāmatu	Between Groups	4,301	1	4,301	2,344	,128
	Within Groups	306,410	167	1,835		
	Total	310,710	168			
Prasme izmantot efektīvas pierakstu metodes	Between Groups	,572	1	,572	,318	,574
	Within Groups	300,789	167	1,801		

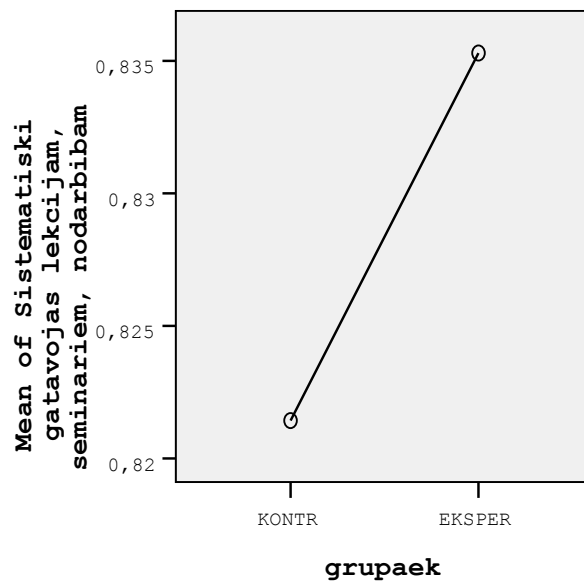
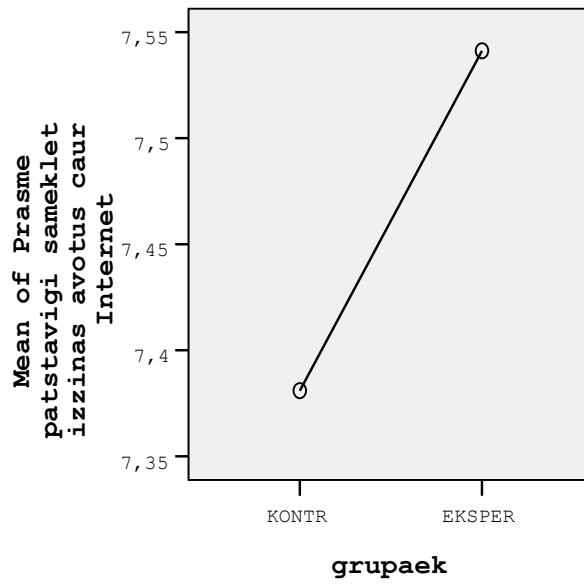
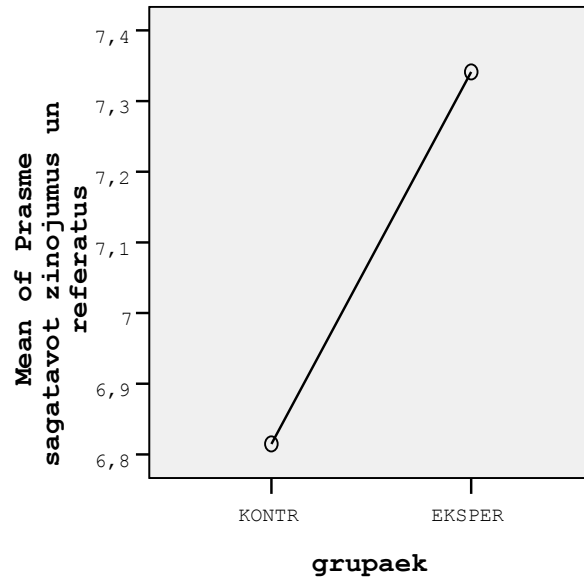
	Total	301,361	168			
Prasme sameklēt nepieciešamo izziņas literatūru	Between Groups	1,555	1	1,555	,724	,396
	Within Groups	358,776	167	2,148		
	Total	360,331	168			
Prasme sastādīt shēmas, tabulas un citus pārskata materiālus	Between Groups	,158	1	,158	,052	,820
	Within Groups	507,836	166	3,059		
	Total	507,994	167			
Prasme sagatavot ziņojumus un referātus	Between Groups	11,491	1	11,491	5,274	,023
	Within Groups	357,328	164	2,179		
	Total	368,819	165			
Prasme patstāvīgi sameklēt izziņas avotus caur Internet	Between Groups	1,085	1	1,085	,277	,599
	Within Groups	652,915	167	3,910		
	Total	654,000	168			
Sistemātiski gatavojas lekcijām, semināriem, nodarbībām	Between Groups	,008	1	,008	,056	,812
	Within Groups	24,016	167	,144		
	Total	24,024	168			
Nodarbībām gatavojas nesistemātiski, atstājot galveno patstāvīgai mācību darbībai	Between Groups	,000	1	,000	,001	,970
	Within Groups	35,331	164	,215		
	Total	35,331	165			
Nodarbībām gatavojas nesistemātiski, galveno cenšas apgūt nodarbību laikā	Between Groups	,433	1	,433	1,746	,188
	Within Groups	40,380	163	,248		
	Total	40,812	164			
Nodarbojas ar savu zināšanu pašpārbaudi	Between Groups	1,665	1	1,665	6,946	,009
	Within Groups	39,545	165	,240		
	Total	41,210	166			
Studiju kursu programmas ir orientētas uz maniem akadēmiskajiem sasniegumiem	Between Groups	,782	1	,782	3,853	,051
	Within Groups	32,666	161	,203		
	Total	33,448	162			
Apmierināts kā un cik bieži tiek iepazīstināts ar akadēmiskajiem sasniegumiem	Between Groups	1,826	1	1,826	,719	,398
	Within Groups	411,363	162	2,539		
	Total	413,189	163			
Studiju kursu programmas ir orientētas uz manu personības attīstību un rakstura veidošanu	Between Groups	,110	1	,110	1,020	,314
	Within Groups	17,451	162	,108		
	Total	17,561	163			
Apmierināts kā un cik bieži tiek atspoguļota personiskā izaugsme	Between Groups	,002	1	,002	,001	,973
	Within Groups	291,866	165	1,769		
	Total	291,868	166			
Rakstura veidošana ir mana privāta izvēle, tas nav saistāms ar studiju procesu	Between Groups	,945	1	,945	3,884	,050
	Within Groups	40,145	165	,243		
	Total	41,090	166			
Apspiež ar citiem studentiem ko iemācījies nodarbību laikā	Between Groups	8,377	1	8,377	2,071	,152
	Within Groups	671,617	166	4,046		
	Total	679,994	167			
Es un citi studenti rosinām viens otru apmeklēt nodarbības	Between Groups	7,365	1	7,365	1,840	,177
	Within Groups	652,428	163	4,003		
	Total	659,794	164			
Lielākā daļa man pazīstamo studentu rūpējas par saviem akadēmiskajiem	Between Groups	,395	1	,395	3,785	,053
	Within Groups	17,210	165	,104		
	Total	17,605	166			

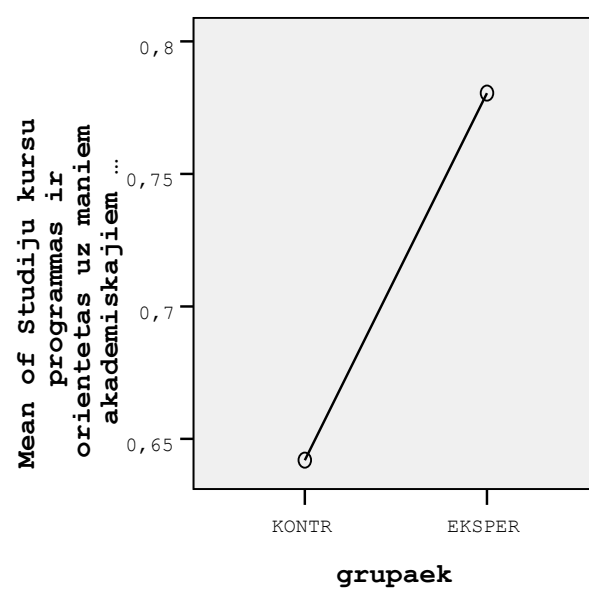
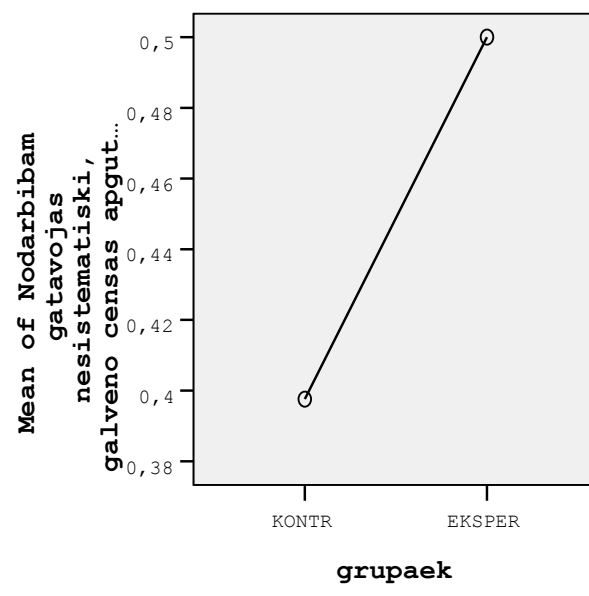
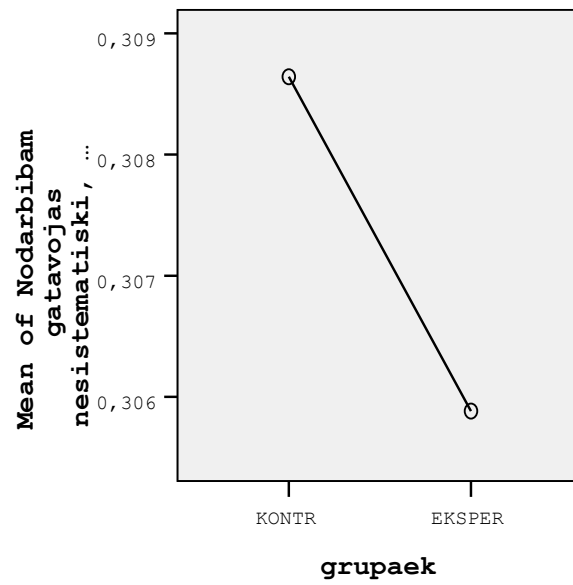
sasniegumiem						
Lielākā daļa man pazīstamo studentu ir apguvuši labas pašmācības prasmes	Between Groups	,008	1	,008	,061	,805
	Within Groups	21,250	165	,129		
	Total	21,257	166			
Es un citi studenti veidojam neformālas grupas kopīgām studijām	Between Groups	8,023	1	8,023	1,596	,208
	Within Groups	829,545	165	5,028		
	Total	837,569	166			
Jūt konkurenci starp studentiem akadēmisko sasniegumu ziņā	Between Groups	,137	1	,137	,025	,876
	Within Groups	920,175	165	5,577		
	Total	920,311	166			
SDLRS1	Between Groups	641,735	1	641,735	1,808	,181
	Within Groups	44360,895	125	354,887		
	Total	45002,630	126			

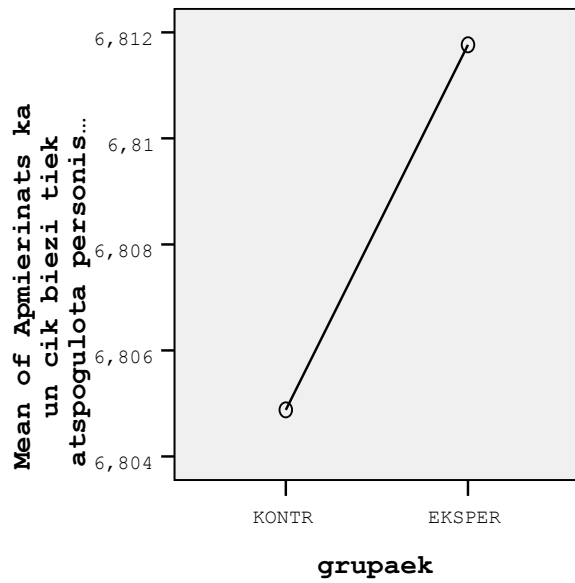
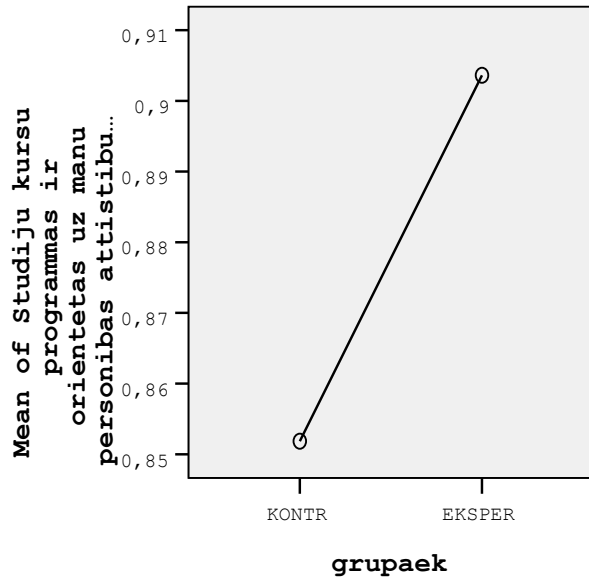
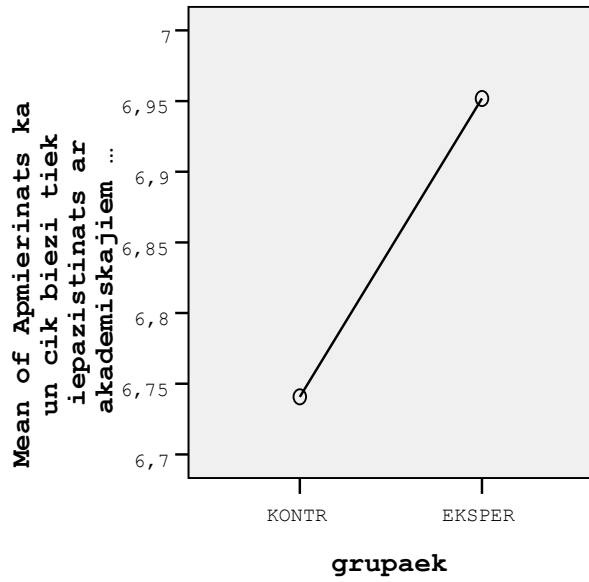


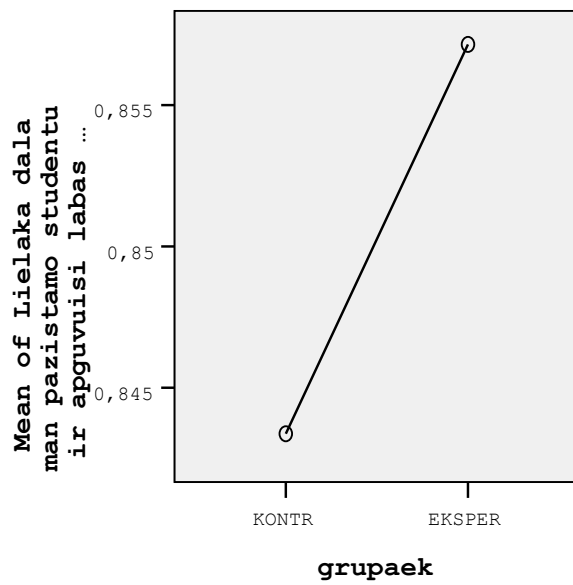
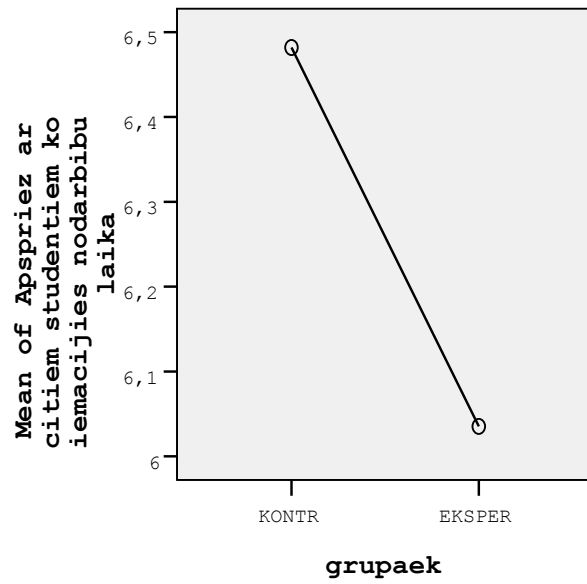
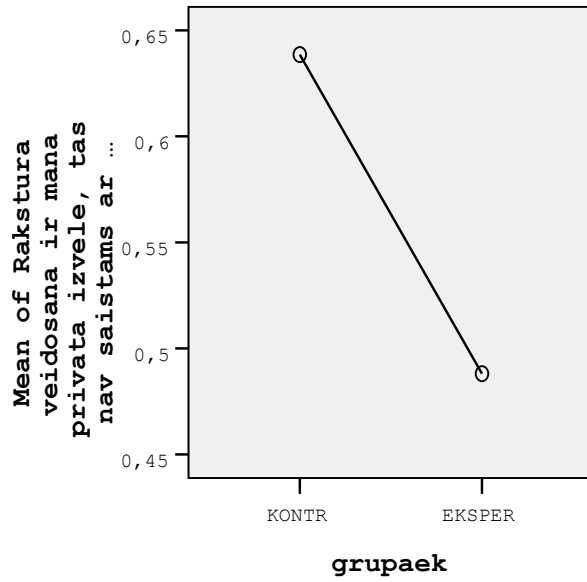


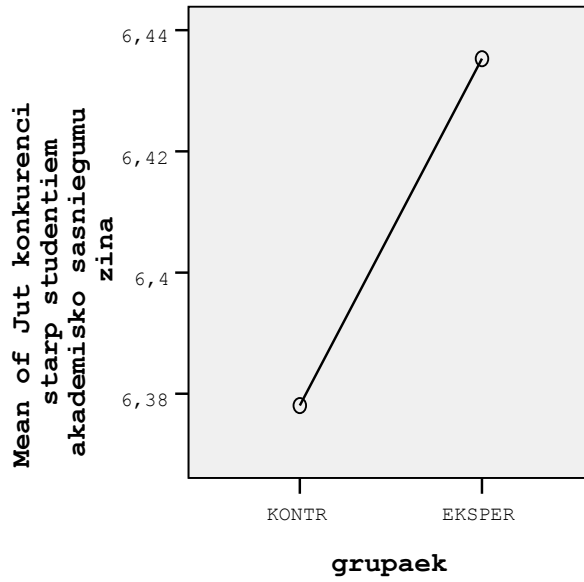
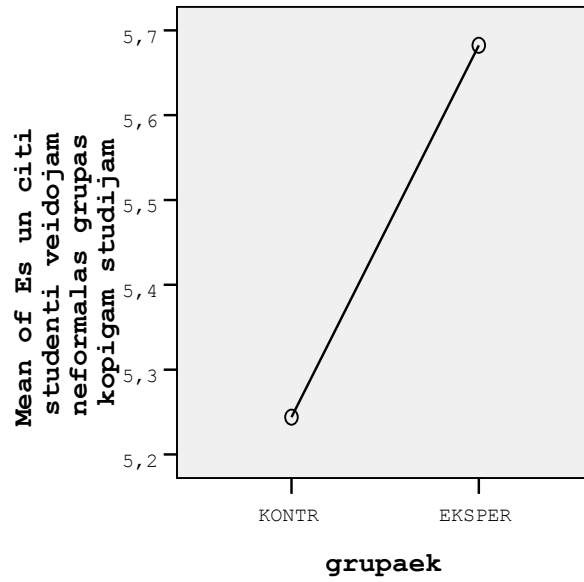












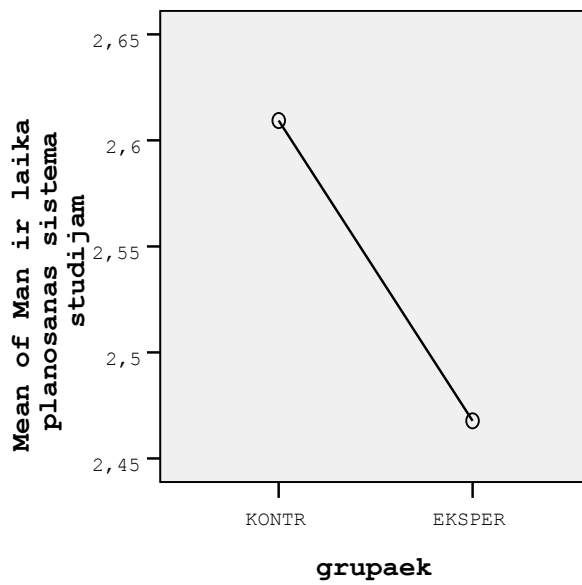
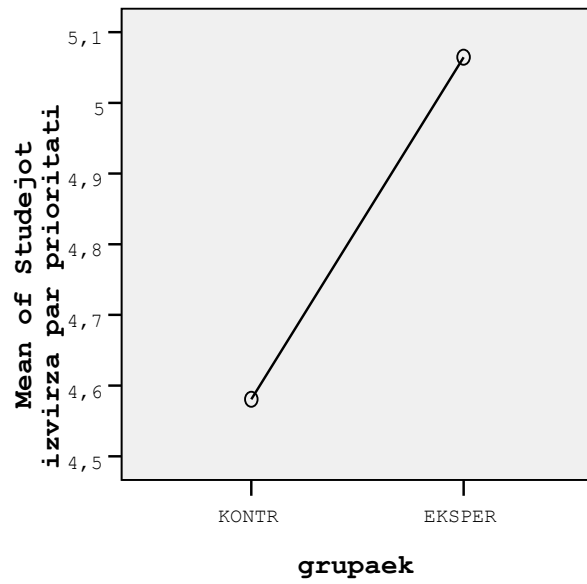
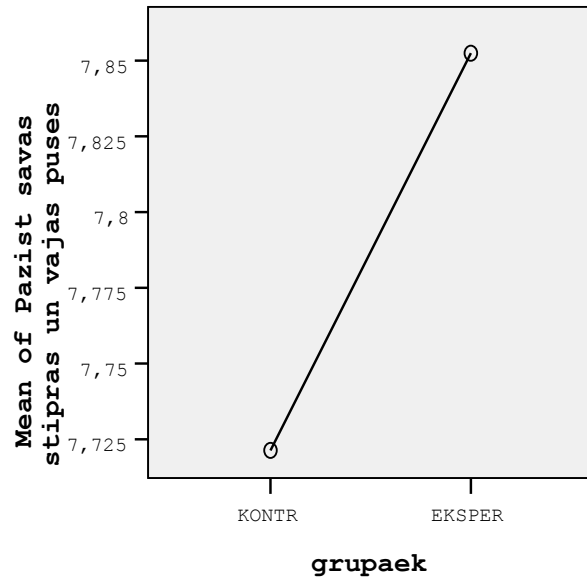
**Vienfaktora dispersijas analīze (One-Way ANOVA) respondentu atbildēm
kontroles un eksperimenta grupās semestra beigās
Test of Homogeneity of Variances**

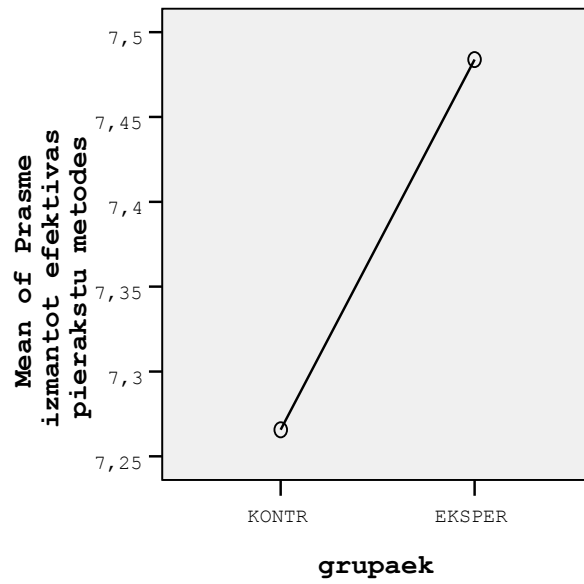
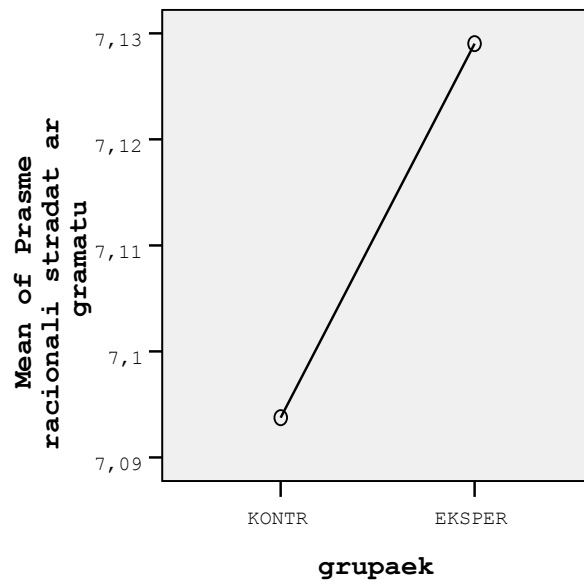
	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Pazīst savas stiprās un vājās puses	,101	1	120	,751
Studējot izvirza par prioritāti	1,742	1	122	,189
Studējot sev izvirzu konkrētus mērķus	3,237	1	123	,074
Man ir laika plānošanas sistēma studijām	2,023	1	124	,157
Prasme racionāli strādāt ar grāmatu	,134	1	124	,715
Prasme izmantot efektīvas pierakstu metodes	,052	1	124	,820
Prasme sameklēt nepieciešamo izziņas literatūru	5,056	1	124	,026
Prasme sastādīt shēmas, tabulas un citus pārskata materiālus	1,132	1	123	,289
Prasme sagatavot ziņojumus un referātus	1,839	1	124	,178
Prasme patstāvīgi sameklēt izziņas avotus caur Internet	,877	1	123	,351
Sistemātiski gatavojas lekcijām, semināriem, nodarbībām	5,101	1	124	,026
Nodarbībām gatavojas nesistemātiski, atstājot galveno patstāvīgai mācību darbībai	3,876	1	121	,051
Nodarbībām gatavojas nesistemātiski, galveno cenšas apgūt nodarbību laikā	2,164	1	121	,144
Nodarbojas ar savu zināšanu pašpārbaudi	3,851	1	124	,052
Studiju kursu programmas ir orientētas uz maniem akadēmiskajiem sasniegumiem	1,368	1	121	,244
Apmierināts kā un cik bieži tiek iepazīstināts ar akadēmiskajiem sasniegumiem	,026	1	124	,871
Studiju kursu programmas ir orientētas uz manu personības attīstību un rakstura veidošanu	2,062	1	122	,154
Apmierināts kā un cik bieži tiek atspoguļota personiskā izaugsme	,024	1	123	,878
Rakstura veidošana ir mana privāta izvēle, tas nav saistāms ar studiju procesu	10,290	1	122	,002
Apspriež ar citiem studentiem ko iemācījies nodarbību laikā	4,990	1	122	,027
Es un citi studenti rosinām viens otru apmeklēt nodarbības	1,773	1	121	,185
Lielākā daļa man pazīstamo studentu rūpējas par saviem akadēmiskajiem sasniegumiem	1,010	1	124	,317
Lielākā daļa man pazīstamo studentu ir apguvuši labas pašmācības prasmes	2,502	1	124	,116
Es un citi studenti veidojam neformālas grupas kopīgām studijām	2,293	1	121	,133
Jūt konkurenci starp studentiem akadēmisko sasniegumu ziņā	2,410	1	119	,123
SDLRS2	,004	1	129	,948

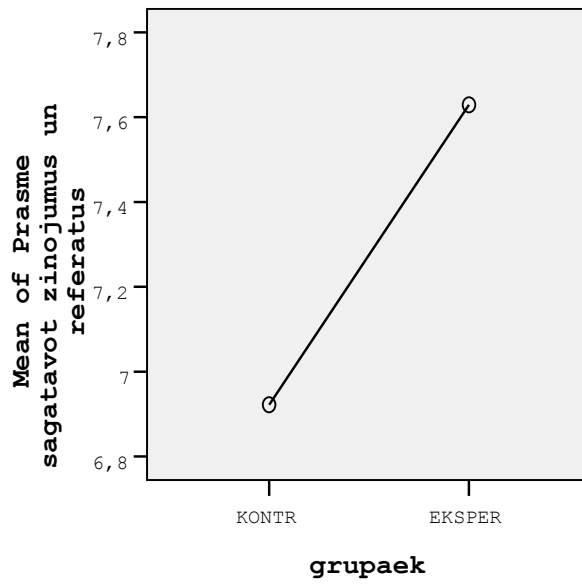
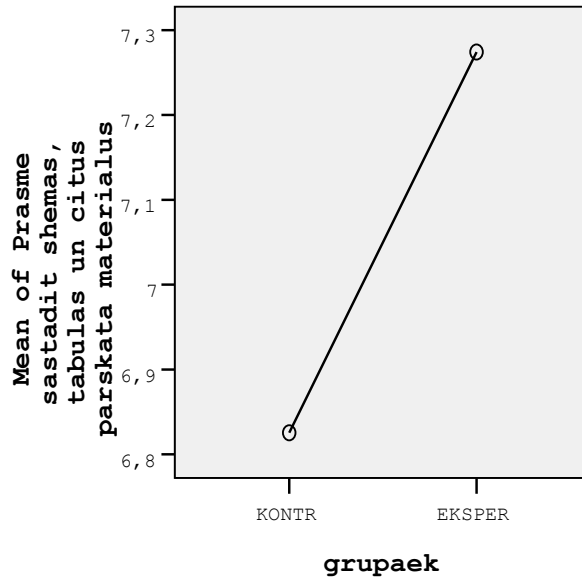
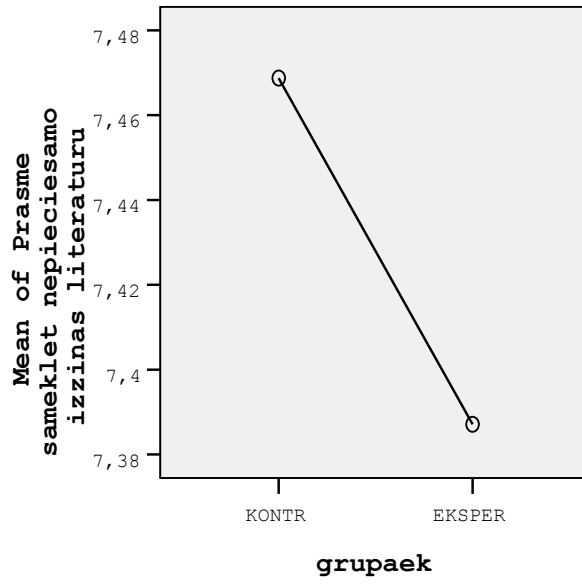
ANOVA

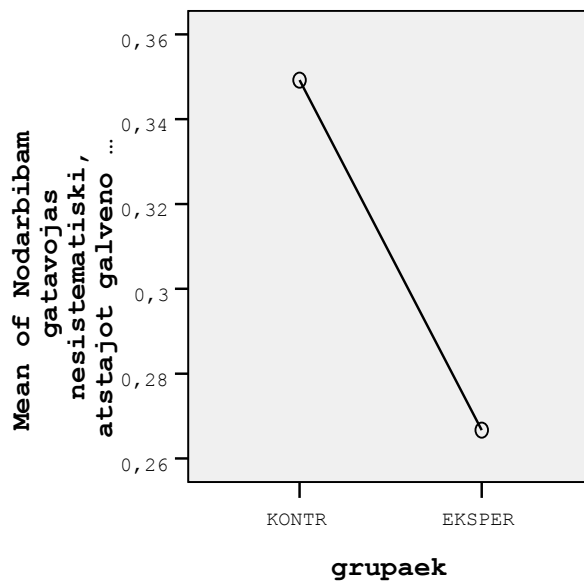
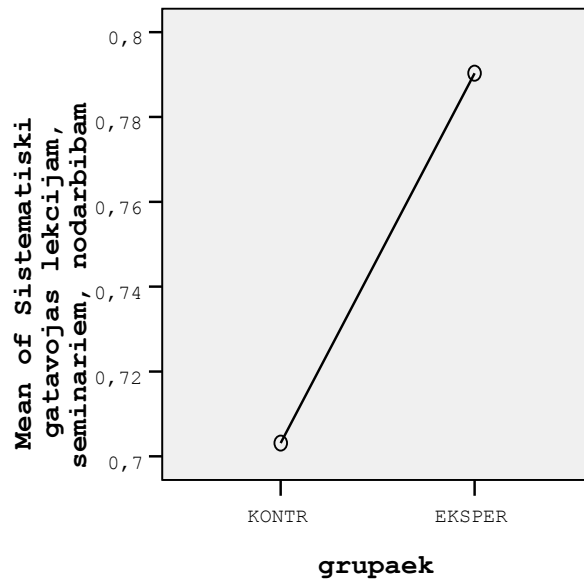
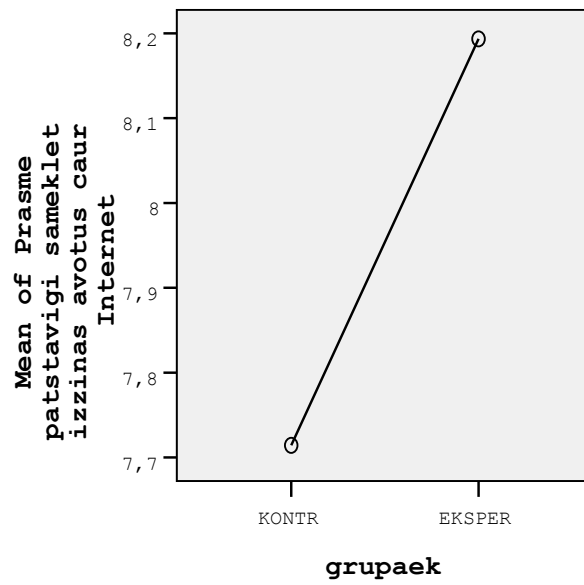
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Pazīst savas stiprās un vājās puses	Between Groups	,525	1	,525	,342	,560
	Within Groups	183,934	120	1,533		
	Total	184,459	121			
Studējot izvērza par prioritāti	Between Groups	7,258	1	7,258	4,010	,047
	Within Groups	220,839	122	1,810		
	Total	228,097	123			
Studējot sev izvērzu konkrētus mērķus	Between Groups	7,464	1	7,464	,649	,422
	Within Groups	1413,544	123	11,492		
	Total	1421,008	124			
Man ir laika plānošanas sistēma studijām	Between Groups	,632	1	,632	,379	,539
	Within Groups	206,670	124	1,667		
	Total	207,302	125			
Prasme racionāli strādāt ar grāmatu	Between Groups	,039	1	,039	,021	,884
	Within Groups	228,405	124	1,842		
	Total	228,444	125			
Prasme izmantot efektīvas pierakstu metodes	Between Groups	1,500	1	1,500	,710	,401
	Within Groups	261,968	124	2,113		
	Total	263,468	125			
Prasme sameklēt nepieciešamo izziņas literatūru	Between Groups	,210	1	,210	,118	,732
	Within Groups	220,647	124	1,779		
	Total	220,857	125			
Prasme sastādīt shēmas, tabulas un citus pārskata materiālus	Between Groups	6,294	1	6,294	2,486	,117
	Within Groups	311,418	123	2,532		
	Total	317,712	124			
Prasme sagatavot ziņojumus un referātus	Between Groups	15,748	1	15,748	8,525	,004
	Within Groups	229,077	124	1,847		
	Total	244,825	125			
Prasme patstāvīgi sameklēt izziņas avotus caur Internet	Between Groups	7,177	1	7,177	2,215	,139
	Within Groups	398,535	123	3,240		
	Total	405,712	124			
Sistemātiski gatavojas lekcijām, semināriem, nodarbībām	Between Groups	,239	1	,239	1,256	,265
	Within Groups	23,634	124	,191		
	Total	23,873	125			
Nodarbībām gatavojas nesistemātiski, atstājot galveno patstāvīgai mācību darbībai	Between Groups	,209	1	,209	,972	,326
	Within Groups	26,051	121	,215		
	Total	26,260	122			
Nodarbībām gatavojas nesistemātiski, galveno cenšas apgūt nodarbību laikā	Between Groups	,178	1	,178	,717	,399
	Within Groups	30,114	121	,249		
	Total	30,293	122			
Nodarbojas ar savu zināšanu pašpārbaudi	Between Groups	,265	1	,265	1,107	,295
	Within Groups	29,679	124	,239		
	Total	29,944	125			
Studiju kursu programmas ir orientētas uz maniem akadēmiskajiem sasniegumiem	Between Groups	,062	1	,062	,340	,561
	Within Groups	22,100	121	,183		
	Total	22,163	122			
Apmierināts kā un cik bieži	Between Groups	4,217	1	4,217	1,620	,205

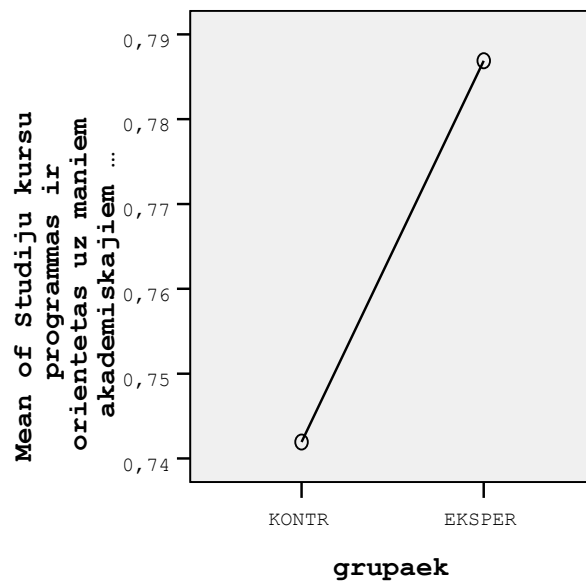
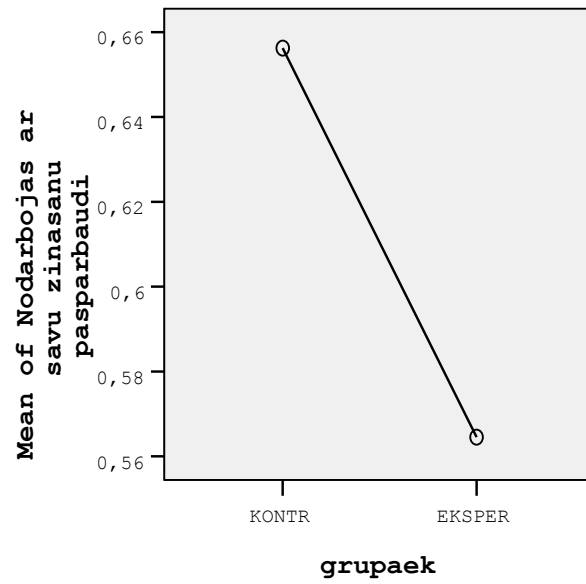
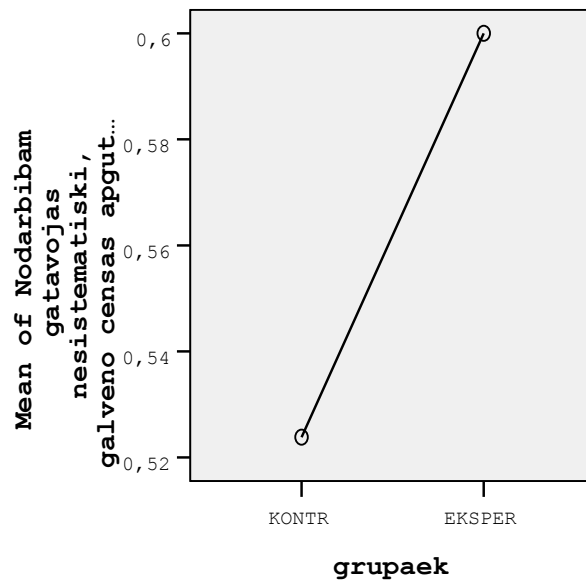
tiek iepazīstināts ar akadēmiskajiem sasniegumiem	Within Groups	322,712	124	2,603		
	Total	326,929	125			
Studiju kursu programmas ir orientētas uz manu personības attīstību un rakstura veidošanu	Between Groups	,073	1	,073	,510	,477
	Within Groups	17,371	122	,142		
	Total	17,444	123			
Apmierināts kā un cik bieži tiek atspoguļota personiskā izaugsme	Between Groups	2,052	1	2,052	,942	,334
	Within Groups	267,916	123	2,178		
	Total	269,968	124			
Rakstura veidošana ir mana privāta izvēle, tas nav saistāms ar studiju procesu	Between Groups	,653	1	,653	2,905	,091
	Within Groups	27,435	122	,225		
	Total	28,089	123			
Apspriež ar citiem studentiem ko iemācījies nodarbību laikā	Between Groups	46,581	1	46,581	12,766	,001
	Within Groups	445,161	122	3,649		
	Total	491,742	123			
Es un citi studenti rosinām viens otru apmeklēt nodarbības	Between Groups	19,515	1	19,515	4,426	,037
	Within Groups	533,477	121	4,409		
	Total	552,992	122			
Lielākā daļa man pazīstamo studentu rūpējas par saviem akadēmiskajiem sasniegumiem	Between Groups	,025	1	,025	,251	,618
	Within Groups	12,419	124	,100		
	Total	12,444	125			
Lielākā daļa man pazīstamo studentu ir apguvuši labas pašmācības prasmes	Between Groups	,102	1	,102	,617	,434
	Within Groups	20,533	124	,166		
	Total	20,635	125			
Es un citi studenti veidojam neformālas grupas kopīgām studijām	Between Groups	4,954	1	4,954	,920	,339
	Within Groups	651,681	121	5,386		
	Total	656,634	122			
Jūt konkurenci starp studentiem akadēmisko sasniegumu ziņā	Between Groups	4,334	1	4,334	1,059	,306
	Within Groups	486,955	119	4,092		
	Total	491,289	120			
SDLRS2	Between Groups	477,445	1	477,445	1,035	,311
	Within Groups	59501,471	129	461,252		
	Total	59978,916	130			

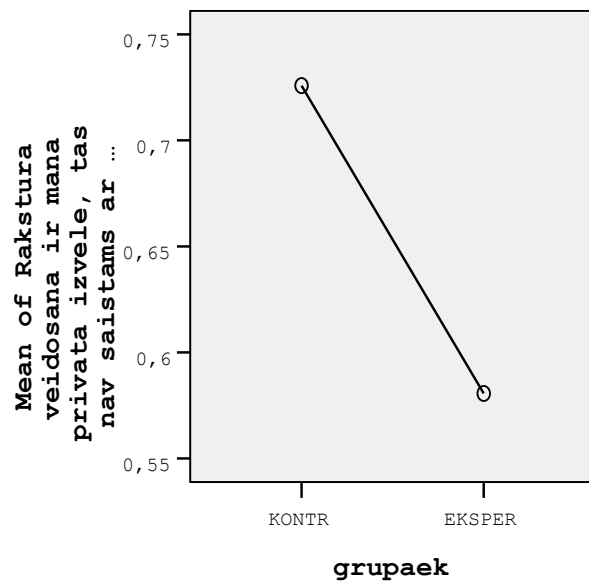
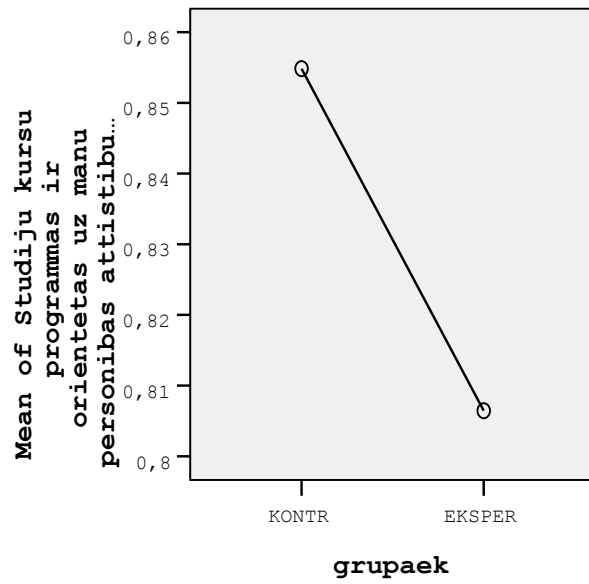
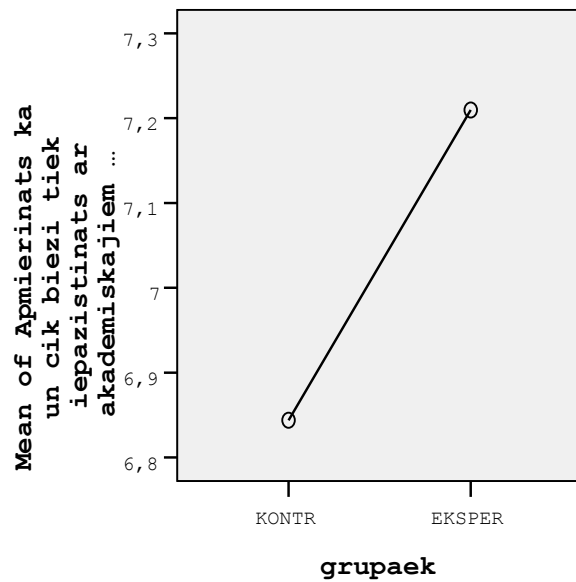


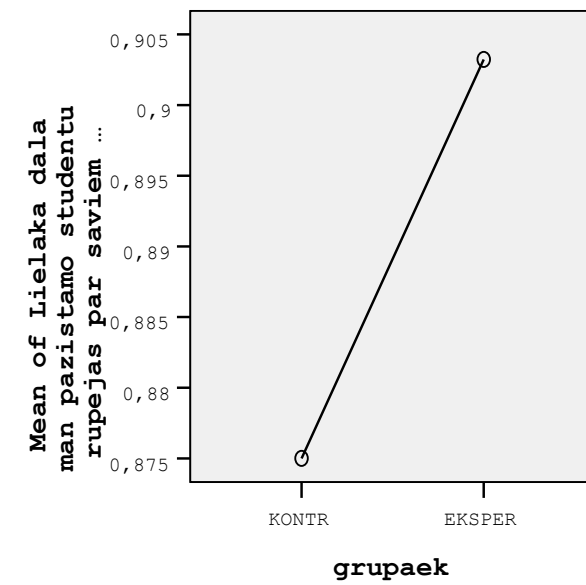
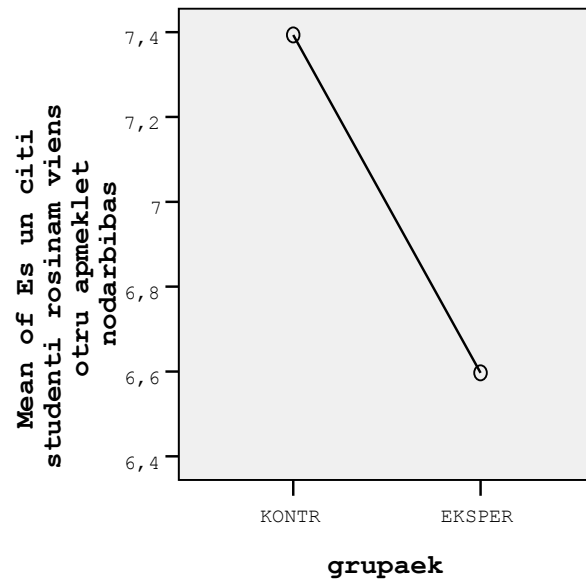
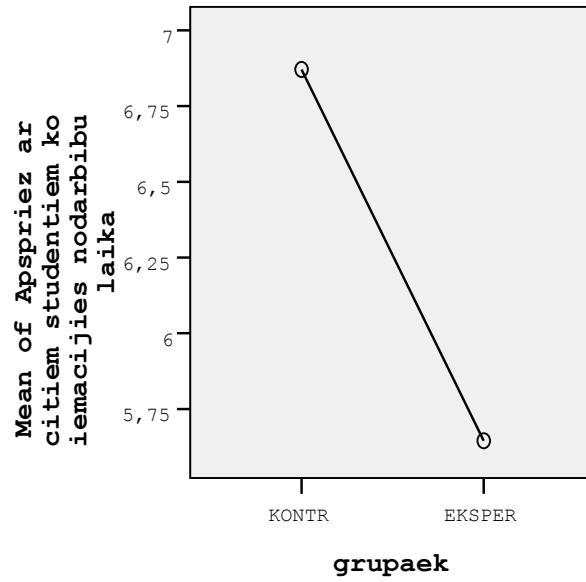


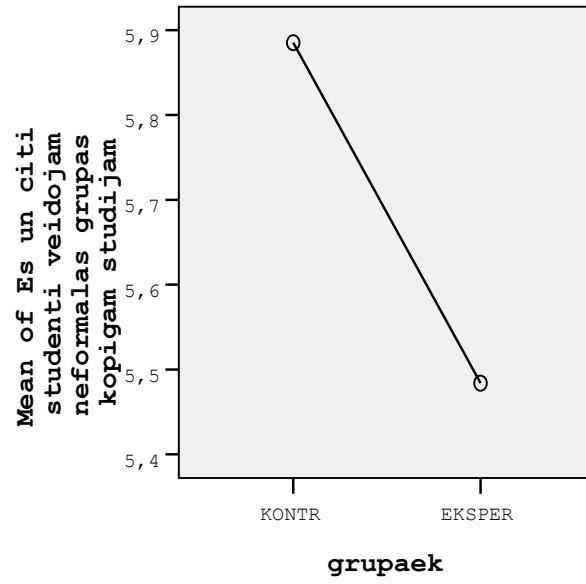
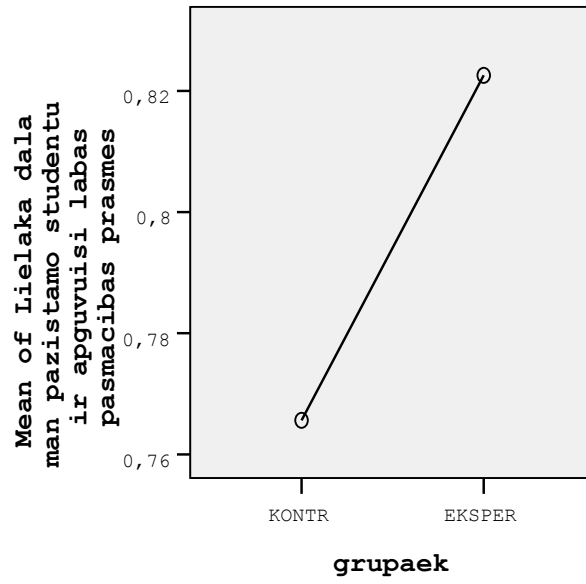


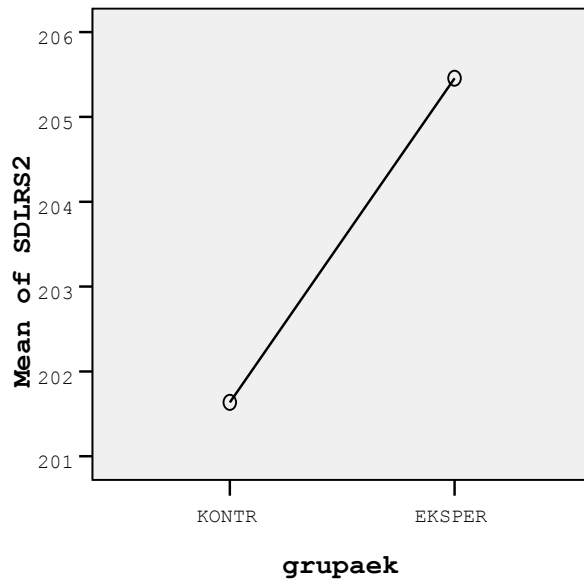
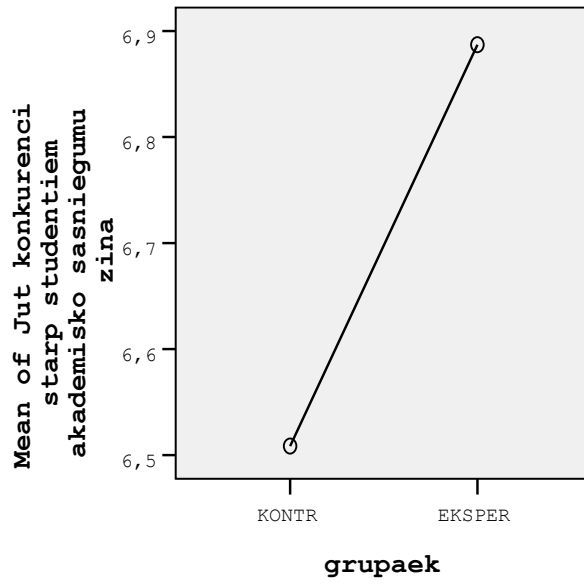












16. pielikums

Strukturētas intervijas rezultāti eksperimenta grupā semestra sākumā

ID; Tdatums; Dzdatums; vecums; dzimums; grupa; Studiju laikā vēlos apgūt un attīstīt prasmes (miniet 5 galvenās); Manas studijas atvieglotu un padarītu sekmīgākas (miniet 3-5 galvenās lietas);

E1X026 ; 2009.07.04; 05/08/83; 21; 1; 3; mācīšanās prasmes, saskarsmes prasmes, komunikatīvas, praktiskās iemaņas, prasme analizēt un risināt problēmsituācijas; 1.precīzāks materiāla izklāsts 2. plašāka studijām nepieciešamo grāmatu izvēle bibliotēkā; ru

E1X027 ; 2009.07.04; 09/27/83; 21; 1; 3; labāk un veiksmīgāk komunicēties, nebaidīties izteikt savu viedokli, patstāvīgi veikt nepieciešamo, organizēt, pilnveidot savas zināšanas; 1. ja būtu labāk un vairāk iegūstama nepieciešamā literatūra 2. ja vairāk un pilnīgāk būtu praktiskās nodarbības; lv

E1X028 ; 2009.07.04; 01/27/84; 20; 1; 3; praktiskās iemaņas, komunikatīvās, prasme organizēt, prasme risināt dažādas problēmas; 1. plašāks literatūras klāsts bibliotēkā 2. vairāk praktiskas iemaņas; ; ; ru

E1X029 ; 2009.07.04; 05/07/84; 20; 1; 3; organizēt, komunikācijas prasmes, ieklausīties, saprast, palīdzēt, risināt problēmsituācijas; 1. ja būtu vairāk nepieciešamā literatūra 2. ja vairāk būtu praktisko nodarbību; lv

E1X030 ; 2009.07.04; 02/09/82; 22; 1; 3; klausīties, analizēt, risināt dažādas problēmas, komunicēties, strādāt ar bērniem; 1. praktiskās nodarbības 2. ja mūsu skolas bibliotēkā būtu vairāk literatūras, kas ir saistīta ar manu izvēlēto specialitāti 3. ja mūsu fakultātē būtu pieejams internets; lv

E1X031 ; 2009.07.04; 08/08/84; 20; 1; 3; komunicēšanās prasme, klausīties, prasme analizēt, prasme saprast, prasme palīdzēt; 1. ja būtu kaut nedaudz palielinātas stipendijas 2. nedaudz vairāk brīvā laika 3. būtu mazāk seminārnodarību 4. pēc iespējas vairāk un dažādāka būtu literatūra dzimtajā valodā un kas būtu saistīta ar konkrēto specialitāti 5. ja būtu pēc iespējas vairāk pieejams internets un datori pedagoģijas fak.,protams, ar jaunākiem datoriem; lv

E1X032 ; 2009.07.04; 02/03/84; 20; 1; 3; komunikatīvās prasmes, sakarsmes, analizēšanas; 1. ja es būtu budžeta grupā; lv

E1X033 ; 2009.07.04; 06/28/84; 20; 1; 3; komunicēšanās, klausīšanās, analizēšana; 1. ja es būtu budžeta grupā 2.ja es varētu ņemt kredītu; lv

E1X034 ; 2009.07.04; 11/18/83; 20; 1; 3; komunikatīvās prasmes, apgūt visdažādas teorijas, attīstīt praktiskas iemaņas, mācīšanās prasmes; 1. plašs mācību literatūras izvēle 2. internets 3. pierakstu izmantošana; ru

E1X035 ; 2009.07.04; 06/19/84; 20; 1; 3; komunikatīvas prasmes, praktiskās iemaņas; 1. manas domas (dazreiz) kopā ar literatūru un dažiem avotiem (krājumiem) 2.pasniedzēja profesionalitāte (pareizi runāt, gudri runāt) 3.sadarbība ar kursabiedriem, spēja darboties grupās.Iziet no tā, es varu atklāt savas domas (brīvi), idejas, un mēģināt viņus realizēt; ru

E1X036 ; 2009.07.04; 03/05/84; 20; 1; 3; saskarsmes prasmes, mācīšanās prasmes, klausīšanās prasmes, prasmi analizēt problēmas, prasmi risināt konfliktsituācijas; 1. plašāks literatūras klāsts bibliotēkā 2. ja man būtu vairāk uzcītības 3. ja es vienmēr visu varētu izprast 4. ja es būtu uzmanīgāka; lv

E1X037 ; 2009.07.04; 02/18/84; 20; 1; 3; saskarsmes, klausīties, precīzi izteikt savas domas, praktiskās iemaņas; 1. ja būtu pietiekami daudz mums vajadzīgās literatūras 2. ja lekcijas būtu no rīta līdz pusdienlaikam 3. ja būtu pieejams internets pedagoģijas fakultātē; lv

E1X038 ; 2009.07.04; 06/07/84; 20; 1; 3; komunicēties, klausīties, veidot risinājuma plānu, organizēt, strādāt grupā, komanda, "redzēt cauri cilvēkam"; 1. vairāk praktisku nodarbību manā specialitātē 2.literatūras plašāks klāsts bibliotēkās ; lv

E1X039 ; 2009.07.04; 01/05/84; 20; 1; 3; saskarsmes prasmes, empātijas prasmes, organizatoriskās prasmes, prasmi analizēt, prasmi pieņemt lēmumus un izdarīt secinājumus; 1. ja tiktu izmantoti vairāk grupu darbi 2. ja būtu augstākas stipendijas 3. plaša nepieciešamas literatūras izvēle; ru

E1X040 ; 2009.07.04; 01/18/84; 20; 1; 3; saskarsmes, prasmes pieņemt lēmumu, aizstāvēt savu viedokli, organizatoriskās prasmes, planot savu laiku (racionali); 1. ja būtu vairāk nepieciešamās literatūras 2. materiālais stāvoklis 3. ja augstskolā būtu iespēja intensīvāk apgūt svešvalodas; ru

E1X041 ; 2009.07.04; 02/05/82; 22; 2; 3; komunikabilitāti, organizatoriskās, analizēt, pielāgoties, saplānot savu laiku; 1. pieejamāks internets 2. pieejam jaunākā literatūra 3. mans finansiālais stāvoklis; lv

E1X042 ; 2009.12.05; 05/11/85; 20; 1; 4; komunikācijas prasme, prasme sakopot un pareizi sadalīt laiku, oratora prasmes, valodas prasmes (latviešu), prasme organizēt darbībā sevi un citus; 1. vieglāka materiālu meklēšana un atrašana 2. prakse 3. latviešu valoda izcila zināšana; ru

E1X043 ; 2009.12.05; 08/26/84; 21; 1; 4; oratora prasmes, komunikācijas prasmes, valodas prasmes, organizatora prasmes, ; 1. ja es nedzīvotu kopmītnēs 2. ja nevajadzētu rūpēties par naudas sagādi; lv

E1X044 ; ; ; ; ; ; ; ; ; ; ru/lv

E1X046 ; 2009.12.05; 04/24/84; 21; 1; 4; saskarsmes prasme, sadarbība grupā, prasme mērķtiecīgi saplānot savu laiku, patstāvīgi studēt, iegūt jaunas zin.; 1. lielāka grāmatu un mācību materiālu izvēle bibliotēkā 2. prasmīgi saplānots savs brīvvalis laiks, darba apvienošana ar studijām 3. brīvāka pieeja internetam; lv

E1X047 ; 2009.12.05; 03/29/85; 20; 1; 4; saskarsmes, pašmācības, oratora (uzstāšanās publikas priekšā), darbošanās grupā, plānošanas/režīma izstrādāšanas prasmes; 1. lielāks piedāvātās literatūras apjoms 2. noteikts, izstrādāts savs dienas (mācību) režīms 3. vairāk brīva laika; lv

E1X048 ; 2009.12.05; 08/27/82; 23; 1; 4; prasmi sadarboties ar citiem, prasmi palīdzēt citiem, prasmi novērtēt sevi, saplānot laikun studijām un atpūtai; 1. lielāks izglītības materiālu daudzums 2. labāka pieeja internetam; lv

E1X049 ; 2009.12.05; 04/22/85; 20; 1; 4; psiholoģijā, uzstāties auditorijas priekšā, strādāt grupās ar cilvēkiem; 1. lai lekcijas būtu sadalītas normālos laikos un dienās 2. vairāk būtu rakstisku grupu darbu;

E1X050 ; 2009.12.05; 03/17/84; 21; 1; 4; oratora prasmes, komunikācijas prasmes, prasme profesionāli strādāt ar klientiem, prasme organizēt, valodas prasmes ; 1. ja es pagātu oratora spējas 2. ja notiktu ekskursija tieši manas profesijas nozarē 3. ja ziemā telpas būtu silti; ru

E1X051 ; 2009.12.05; 03/05/82; 23; 2; 4; ; 1. ja uzdoto uzdevumu varētu vieglāk atrast 2. ja nebūt pārbaudes darbu, būt tikai beigās eks. Vai iesk..3. studiju darbi; lv

E1X052 ; 2009.12.05; 12/27/84; 20; 1; 4; sadarboties ar cilvēkiem, izprast sevi un citus, respektēt citu viedokli, izteikt savas domas un viedokli; 1. ja lekcijās būtu pēc iespējas vairāk jāstrādā grupās 2. ja lekcijas būtu sakārtotas tā lai ceturtdienas un piektdienas būtu brīvas tādējādi būtu vieglāk apvienot darbu ar mācībām 3. ja seminārnodarbībās būtu diskusijas nevis kāds rakstisks'pārbaudes darbs ; lv

E1X053 ; 2009.12.05; 04/20/80; 25; 2; 4; vēlētos gūt darba pieredzi kas attiecas uz manu izvēlēto profesiju; 1. kopmītnēs dzīvotu kopā ar kursabiedru 2. internets 3. ja bibliotēkā vienmēr būtu pieejama nepieciešamā literatūra; lv

E1X054 ; 2009.12.05; 01/07/84; 20; 2; 4; saskarties, izklausīt citus, piedavat savas idejas, sadarboties ar citiem, palīdzēt citiem; 1. ja visi vienmēr man palīdzētu 2. ja bibliotēka būs vienmēr nepieciešama literatūra 3. ja vienmēr būs interesanta lekcija; ru

EK1XMAR; 2009.12.05; 07/01/85; 20; 1; 4; vairāk apgūt vācu valodu, angļu valodu, apgūt pašmācības prasmes, metodes darba ar skoleniem, prasmi vairāk saprast skolēnus; vairāk vajadzīgas literatūras (īpaši vācu valoda) 2. vairāk brīva laika 3. labāka datoru zāle; ru

EK1X_045; 2009.12.05; 10/05/85; 20; 1; 5; attīstīt latviešu valodu, attīstīt vācu valodu, saskarsme ar citiem cilvēkiem, attīstīt filosofisko domāšanu un runāšanu, sadarboties ar vecākiem; labs pasniedzējs 2. draudzīgi kursabiedri 3. ļoti daudz grāmatas un resursi, kuri palīdz saprast materiālu ; ru

EK1X_055; 2009.12.05; 07/12/86; 19; 1; 5; labāk saprasties ar apkārtējiem, izzināt kaut ko jaunu un noderīgu, apzināt savas prasmes un iemaņas; vieglāk atrodama nepieciešamā literatūra 2. rakstura stingrība 3. vairāk brīvā laika; lv

EK1X_056; 2009.12.05; .; 22; 1; 5; saskarsmi ar cilvēkiem, apgūt piedāvatas zināšanas, izmantot iegūtas zināšanas, attīstīt latviešu val. prasmes; labas attiecības ar kursabiedriem 2. blīvāks lekciju saraksts 3. vairāk laika referātu un ziņojumu sagatavošanai; ; ; ; ru

EK1X_057; 2009.12.05; 08/16/85; 20; 1; 5; saskarsmi ar bērniem, izprast skolas pienākumus, iegūt visas piedāvātās zināšanas, attīstīt loģisko un filosofisko domāšanu, iemācīties izmantot iegūtas zināšanas; vairāk literatūras 2. labāks lekciju saraksts 3. ilgāks laiks darbu izpildei ; lv

EK1X_058; 2009.12.05; 05/07/86; 19; 1; 5; labāk kontaktēties ar apkārtējiem, labāk iepazīt sevi, izziņāt savas prasmes spējas, labāk nostiprināt raksturu; vairāk būtu pieejama nepieciešamā literatūra 2. vairāk brīvā laika 3. lielāks gribasspēks; lv

EK1X059 ; 2009.12.05; 10/12/84; 21; 1; 5; apgūt pēc iespējas vairāk zināšanu, apgūt (labāk) prasmī runāt auditorijas priekšā, attīstīt prasmī komunicēt, strādāt grupās, pilnveidot sevi, tīri pedagoģijā, izziņāt sevi; ja būtu vairāk izziņas literatūras, tieši manai studiju programmai 2. brīvāka pieeja internet 3. ja vairāk studiju laikā būtu jāstrādā praktiski (grupu darbs, semināri, darbu prezentācijas), lai varētu iegūt (vairāk) lielāku praksi runājot auditorijas priekšā 4. manas stuijas padarītu sekmīgākas, ja būtu vairāk piedāvāti izvēles kursi (piem. citas valodas); lv

EK1X060 ; 2009.12.05; 09/26/84; 21; 1; 5; praktiski vadot nodarbības, apgūt vairāk vācu gramatiku, apgūt vācu tradīcijas, attīstīt vācu valodas vārdu krājumu, pedagoģijā, psiholoģijā; vairāk patstāvīga darbošanās 2. vairāk brīvā laika 3. plašāks literatūras klāsts 4. ja augstskolā būtu pieejami labāki datori; lv

EK1X061 ; 2009.12.05; 02/06/85; 20; 1; 5; apgūt vācu gramatiku, attīstīt prasmes labāk komunicēt ar citiem, attīstīt un uzlabot savu vācu valodas līmeni, apgūt darba metodes darbā ar skolēniem, vairāk attīstīt prasmes auditorijas priekšā; ja pasniedzēji būtu vairāk pretimnākoši 2. ja būtu vairāk patstāvīgais laiks un zināms pasniedzēju prasības no studentiem 3. ja būtu labāks datoru, grāmatu(arī vācu valodās) nodrošinājums; lv

EK1X078 ; 2006.09.05; 08/24/83; 23; 2; 7; rakstīt, lasīt, rekināt, zimet, dziedāt; neuzdotu mājasdarbus , pastāvīgos darbus 2. dotu visas atbildes kur sameklēt 3. nevajadzētu maksāt 2,50 par parādiem 4. ; lv

EK1X073 ; 2006.09.05; 04/30/84; 22; 1; 7; analītiskās, praktiskās, saskarsmes, lai teoriju prastu izmantot dzīvē, svešvalodu apguve; ja RA bibliotēkā būtu plašāks jaunāko grāmatu krājums 2. ja docētāji vairāk censtos saprast, atbalstīt studentus 3. studijām jānorit mazākās grupās (bieži vien 1 lekcijā apvieno vairākus kursus, tādējādi docētāji nespēj visiem pievērst pienācīgi uzmanību); lv

EK1X077 ; 2006.09.05; 03/30/85; 21; 1; 7; savai izvēlētajai profesijai nepieciešamās, izziņāt sevi, izprast apkārtējos cilvēkus, saskarsmes; interneta pieejamība 2. grāmatu žurnālu pieejamība; lv

EK1X075 ; 2006.09.05; 04/07/85; 21; 2; 7; mācīšanas, vērošanas, kontaktēšanas, izpratni; labāk un saprotamāk pasniegta informācija lekcijās 2. informācijas daudzuma palielināšana; lv

EK1X074 ; 2006.09.05; 06/28/84; 22; 1; 7; brīvi komunicēt ar cilvēkiem, apgūt nepieciešamās prasmes priekš manas profesijas; ja lekcijas neliktu ceturtdienās un piektdienās (jo tad nākas kavēt lekcijas); lv

EK1X076 ; 2006.09.05; 09/03/80; 26; 2; 7; ; stipendija 2. saprotoši pasniedzēji; lv

EK1X071 ; 2006.09.05; 02/11/83; 23; 1; 7; komunikabilitāte, pilnveidoties, sapratne, attieksme pret sevi, apkārtējiem, profesionālisms; lekciju izvietošana 2-3 dienās pēc kārtas 2. vairāk laika 3. neatcelt brīvo apmeklējumu; lv

EK1X072 ; 2006.09.05; 06/14/84; 22; 1; 7; pilnveidoties, komunikabilitāti, profesionālisms, sadarbība un attieksme pret apkārtējiem, sapratne; ja lekcijas nebūtu tik izsvaidītas 2. rīkoju mācību ekskursijas 3. ļautu tiem, kas strādā arī saņemt stipendiju; lv

EK1X069 ; 2006.09.05; 08/11/83; 23; 2; 7; galdniecības, mākslā (telpu dizains, ādas plastika, utt.),savā profesijā, saskarsmē, psiholoģija, mājturība ; lielāka cenšanās, 2.jau apgūtās zināšanas 3. ieinteresētība; lv

EK1X068 ; 2006.09.05; 06/23/80; 26; 2; 7; spēja saprasties ar cilvēkiem, pacietība; vairāk laika 2. vairāk bibliotēkā literatūra 3. piekļuve internetam; lv

E1X079 ; 2006.09.05; 03/28/85; 21; 1; 8; pacietīgumu, zināšanas, kompetences sava prof joma, uzklaust citu, palīdzēt citiem; lai būtu stipendija katram 2. mazliet brīvāk laikā 3. lai būtu saprotamie pasniedzēji un ne tik ātri runā lekcijas laikā, lai paspēt viņu domu uzrakstīt; ru

E1X080 ; 2006.09.05; 06/28/85; 21; 1; 8; sadarbības prasmes, darba prasmes, saskarsmes prasmes; dažreiz neslinkotu 2. ja dzīvotu tuvāk skolai 3. būtu vēl vairāk grāmatu mājās; lv

E1X081 ; 2006.09.05; 07/30/85; 21; 1; 8; sociālas palīdzības prasmes, audzināšanas prasmes, darba prasmes, saskarsmes prasmes, sadarbības prasmes ar dažādām institūcijām ; vairāk sasniedzamas literatūras 2. tēmas , kas neatkārtojas katru gadu vienas un tās pašas 3. gribasspēks, kuru lai neizzustu ir jātrenē 4. saprotamā valodā un tekstā rakstīta un lasīta lekcija; lv

E1X082 ; 2006.09.05; 06/23/85; 21; 1; 8; vadīt un organizēt pasākumus, sadarboties ar pārejiem grupas locekļiem, patstāvīga darba prasmi, komunikācijas prasmi; vairāk grāmatu bibliotēkā, jo ir daudzas grāmatas bibliotēkā, kuras ir atrodas bibliotēkā tikai dažas un visiem to nepietiek ; lv

E1X083 ; 2006.09.05; 06/25/85; 21; 1; 8; prasme sadarboties, prasme plānot laiku (dienas režīms), prasme palīdzēt, prasme uzklaust, ātras materiālā iegaumēšanas prasme; laiks 2. stipendija 3. sadarbība ar citiem studentiem; ru

E1X084 ; 2006.09.05; 04/20/85; 21; 1; 8; saskarsmes prasmes, attīstības prasmes, prasme atrisināt problēmas, prasme palīdzēt citiem cilvēkiem, prasme izglītoties; nauda 2. laiks 3. izpalīdzība un atbalsts; ru

E1X085 ; 2006.09.05; 03/02/86; 20; 1; 8; organizatoriskās, komunikatīvās, patstāvīga darba prasmes, prasme pieņemt citus tādus, kādi viņi ir, sadarbības prasmes; pietiekams grāmatu daudzums bibliotēkā, lai nav jāgaida kamēr kāds cits nodod 2. ja par nākamo profesiju tiktu stāstīts sīkāk, par problēmām, ka sagaida, kā rīkoties 3. mazāk sausas teorijas vairāk piemēru no dzīves; lv

E1X086 ; 2006.09.05; 04/28/86; 20; 1; 8; komunikācijas prasmes, nepieciešamās palīdzības sniegšana klientam, organizatoriskās prasmes, atbalsta sniegšana, prasme sadarboties ar dažādām organizācijām; lielāka mācību materiālu izvēle 2. ja pašai būtu lielāks gribasspēks 3. teorija būtu vairāk savienota ar praksi, lai lai visu vairāk saistītu ar dzīvi, ar reāliem gadījumiem, jo tad vairāk paliktu atmiņā. Pēc tam pašiem būtu vieglāk dzīvot; lv

E1X087 ; 2006.09.05; 04/11/85; 21; 2; 8; iemācīties pareizi mācīties, apgūt jaunas zināšanas, kontaktēties ar citiem cilvēkiem, uzzināt jaunu informāciju, iemācīties dzīves gudrības; sistemātiska mācīšanās 2. konspektēšana tēmas no grāmatām 3. jaunās tēmas iegaumēšana un atkārtošana; lv

EK1X137 ; 2001.08.07; 09/07/85; 21; 1; 17; izprast galveno mācībās, izkopt praktiskās metodiskās prasmes, spējas brīvi darboties auditorijas priekšā, spējas aizstāvēt un pamatot viedokli, spējas darboties ar informāciju; pilnvērtīgāka inform. Par noteiktiem rogrammā paredzētiem procesiem prakse, studiju darbu izstrāde 2. vieglāka interneta pieeja un uz datora rakstīšanas iespējas 3. lielāka saliedētība grupā; lv

EK1X138 ; 2001.08.07; 06/17/85; 21; 1; 17; tekoši runāt vācu valodā, apgūt pedagoģijas pamatus, apgūt psiholoģijas pamatus, apgūt svešvalodas mācīšanas metodiku, strādāt ar skolēniem; mazāk darba mājās 2. vairāk darba lekcijās 3. pastāvīga zināšanu kontrole; lv

EK1X139 ; 2001.08.07; 05/08/85; 21; 2; 17; kontaktēties, ar mazāku piepūli stradat, izlīst no nepatīkama stuācijam, oritora, darbspeja; stipendijas visiem 2. lekcijas ne tik agri no rīta 3. lektoriem lielākas algas; lv

EK1X140 ; 2001.08.07; 10/04/86; 20; 1; 17; domāšanas (vācu valodā tieši ,gramatiski), runāšanas, prezentēšana, vērtēšana, rakstīšana (zin darbi, referāti utt); vairāk vācu valodas lekcijas, vairāk zinātniskos materiālus vācu valodā, motivācija; ru

EK1X141 ; 2001.08.07; 02/10/86; 20; 1; 17; prezentēšana, uzstāšanās auditorijas priekšā, rakstīt referātus ,zinātniskos darbus, svešvalodasprasmes:runāt, rakstīt, lasīt, klausīties, meklēt nepieciešamo literatūru; vairāk pieejamās literatūras angļu valodā 2. piekļuve datoriem un internetam vēl joprojām nav iespējams; lv

EK1X142 ; 2001.08.07; 04/05/86; 20; 1; 17; skaidri izteikt savas domas, papildināt zinašanas vācu valodā, pilnveidot zināšanas angļu valodā, iemācīties mācīt citus, racionāli izmantot laiku;

lit avotu pieejamība 2. interesantas mācību metodes 3. mācību tēmas, kuras būtu man interesantas; ru
EK1X143 ; 2001.08.07; 08/06/85; 21; 1; 17; sev interesējošas lietas, pilnveidot sevi, attīstīt dažāda veida prasmes, izināt pasauli, rakstura veidošana ,pilnveidošana; ja vairāk laika pavadītu bibliotēkā,2. ja vairāk lasītu papildliteratūru; lv
EK1X144 ; 2001.08.07; 10/29/85; 21; 1; 17; efektīvāk mācīties, dzīvot patstāvīgi, es tēla veidošanās, sadzīvot ar citiem, saprast māc. vielu; lielākai stipendiju skats 2. mācīšanās dzimtajā valodā 3. kursa saliedētība; ru

Strukturētas intervijas rezultāti kontroles grupā semestra sākumā

ID; Tdatums; Dzdatums; vecums; dzimums; grupa; Studiju laikā vēlos apgūt un attīstīt prasmes (miniet 5 galvenās); Manas studijas atvieglotu un padarītu sekmīgākas (miniet 3-5 galvenās lietas);

K1X013 ; 2004.10.12; 08/13/84; 20; 2; 2; Būt patstāvīgam, kā mācīt, mācīties; 1. finansu lietas 2. lekciju izkārtojums; lv

K1X014 ; 2004.10.12; 07/28/83; 21; 1; 2; iemācīties mācīties, pašpilnveidoties, iemācīties mācīt, uzkrāt dzīves pieredzi, pieredzi saskarsmē, iegūt zināšanas prof.jomā; 1. stipendija; lv

K1X015 ; 2004.10.12; 10/09/83; 21; 2; 2; strādāt ar bērniem, apgūt savu izvēlēto profesiju, kontaktēties ar pasniedzējiem, strādāt grupu kolektīvos, iemācīties to, kas mani interesē; 1. ja būtu vairāk mācību līdzekļu, 2. labāki darba rīki, instrumenti 3. ja neapvienotu kursus; lv

K1X016 ; 2004.10.12; 09/27/83; 21; 2; 2; pedagoģija, darbmācība, psiholoģija, mājturība, kokapstrāde; 1. plašāks grāmatu klāsts bibliotēkā 2. kursabiedru interese par mācībām 3. stipendija; lv

K1X017 ; 2004.10.12; 09/26/83; 21; 2; 2; komunikācijā, pedagoģijā, attiecības, saskarsmē ; viss apmierina; lv

K1X018 ; 2004.10.12; 03/20/83; 21; 2; 2; komunikācijā, attiecībās, pedagoģijā; šobrīd viss apmierina; lv

K1X019 ; 2004.10.12; 03/07/84; 20; 2; 2; izprast cilvēkus, iemācīties strādāt ar bērniem, pilnveidot sevi; labāks matreālais stāvoklis; lv

K1X020 ; 2004.10.12; 06/25/84; 20; 1; 2; ; 1. stipendija 2. jaunākie literatūras avoti; lv

K1X021 ; 2004.10.12; 05/31/84; 20; 1; 2; ; 1. stipendija 2. datori; lv

K1X022 ; 2004.10.12; 08/06/84; 20; 1; 2; mācīt, mācīties, saskarsmi ar cilvēkiem ; 1. stipendija 2. dators 3. ja bibliotēkā būtu vairāk vajadzīgās literat 4. bezmaksas kopēšana; lv

K1X023 ; 2004.10.12; 07/12/84; 20; 1; 2; mērķtiecīgums, patstāvīgums, komunicēties, mācīt, saprastie mācoties; 1. mazāk praktisko darbu 2. datori 3.stipendija 4. bezmaksas bibliotēkas, tas ir bezmaksas kartes ; lv

K1X024 ; 2004.10.12; 10/07/82; 22; 1; 2; patstāvīgi mācīties, brīvi diskutēt; 1.stipendija 2. datori 3. vairāk literatūras bibliotēkā; ru

K1X025 ; 2004.10.12; 12/20/82; 21; 1; 2; iemācīties patstāvīgi mācīties, pārvarēt savu kompleksu robežu; 1. stipendija 2. vairāk literatūras (PF bibliotēkā) 3. datori (PF); LV

Kn1X088 ; 2007.01.15; 08/24/87; 20; 1; 15; saskarsmē ar apkārtējiem (kursabiedriem/pasniedzējiem), zināšanu apguve, racionālās domāšanas prasme, materiālu meklēšanā, uzklaušanās ("absorbēšanas"/"tālākdošanas"); cita:mani pagaidām viss apmierina!; lv

Kn1X089 ; 2007.01.15; 11/09/85; 21; 2; 15; mācīš. Prasmes, komunikatīvās personiskās prasmes, runāšanas, rakstura veidošanas prasmes; zināšanas 2. neatlaidība 3. raksturs 4 .centība 5. koncentrēšanās; ru

Kn1X090 ; 2007.01.15; 07/28/82; 24; 1; 15; konkrētas zināšanas par soc.ped. Profesiju, tiešus norādījumus manas profesijas izpildē, attīstīt vairāk komunikāciju, iemācīties nenervozēt publiski uzstājoties; laika trūkums (laika pietiekamība) 2.slinkuma izdzīšana; lv

Kn1X091 ; 2007.01.15; 11/06/61; 45; 1; 15; -; -; lv

Kn1X092 ; 2007.01.15; 05/25/78; 28; 1; 15; sadarboties, iemācīties atrast nepieciešamo informāciju, strādāt ar bērniem un sociālā riska grupām; mazāks ģeogrāfiskais attālums 2. vairāk brīvā laika (darbi skolā) 3. pašizlīdzīgāks darbs; lv

Kn1X093 ; 2007.01.15; 05/20/70; 36; 1; 15; sevis izzināšana, cilvēku iepazīšana, literatūras izmantošana, likumu iepazīšana un izmantošana, saskarsmes apguve; laba informācijas ieguve; ;

; ; lv

Kn1X094 ; 2007.01.15; 02/16/67; 40; 1; 15; iegūt jaunas zināšanas, kontaktēties ar citiem cilvēkiem; ja būtu atvēlēts vairāk laika mācībām 2. piespiestu sevi vairāk laika veltīt mācībām 3. racionāli izmantot savu laiku; lv

Kn1X095 ; 2007.01.15; 01/15/62; 44; 1; 15; pedagoģijā, psiholoģijā, soc. Pedagoģijā, vēstures ietekme, datortehnikā, darbā ar bērniem; ja būtu pieejama 100% literatūra 2. ja laicīgi uzsāk darbu 3. ja labi strādā ar datoru; lv

Kn1X096 ; 2007.01.15; 06/19/76; 30; 1; 15; prast atrast vajadzīgo literatūru, pilnveidot savas prasmes darbā ar datoru, pilnveidot savas prasmes darbā ar internetu, prast "izlobīt" galveno kādā noteiktā jautājumā; ja būtu mazāks mācību apjoms 2. pieejama vajadzīgā literatūra, lai nebūtu jātulko no svešvalodām 3. ja paralēli nebūtu jā rūpējas par ģimeni un nebūtu tik noslogota darbā; lv

Kn1X097 ; 2007.01.15; 12/24/74; 31; 1; 15; strādāt patstāvīgi, iegūt nepieciešamās zināšanas, prast meklēt literatūru, to izmantot, "darīt divus darbus vienlaicīgi"; konkrētāka uzdevamās tēmas izklāste 2. informācija ir par "smagu" (tīri teorētiski); lv

Kn1X098 ; 2007.01.15; 12/13/71; 35; 1; 15; komunicēšanās prasme, zināšanas, vērtēšanas, psiholoģiskās, pašapzināšanās; miers un klusums 2. savas lietas personīgai lietošanai studiju izpildei (dators utt.), lielāki materiālie līdzekļi; lv

Kn1X099 ; 2007.01.15; 04/28/64; 42; 1; 15; pasniegt, pielāgoties, izprast, mīlēt, vairāk zināt; -; lv

Kn1X100 ; 2007.01.15; 04/20/71; 35; 1; 15; apgūt zināšanas, uzkrāt pieredzi, sevi pilnveidot, strādāt savā specialitātē, iegūt draugus kopīgi mācoties; labāka datora apguve 2. mācību literatūras plašāka pieejamība 3. sava redzesloka paplašināšana; ; ; lv

Kn1X101 ; 2007.01.15; 04/20/74; 32; 1; 15; uzlabot svešvalodas prasmes, apgūt datorzinības, apgūt psiholoģijas zināšanas, iegūt zināšanas spec.pedag. Un psiholog.; labāka literatūras pieejamība; lv

Kn1X102 ; 2007.01.15; 02/25/57; 50; 1; 15; spec.pedagogija, labi saprasties ar bērniem ar gar. Atpal., iegūt labus draugus, drusciņ izkustināt vecās smadzenes ; man būtu mazāk gadu būt jaunāka, 2. ja mācoties klatienu nodaļa, 3. būtu drusciņ vairāk laika mācīties; ru

Kn1X103 ; 2007.01.15; 06/03/66; 41; 1; 15; pedagoģijas zinātnē un to apgūt izprast, vairāk uzzinot interesantākās tēmas, zinības, audzināšanu, darbs skolās; par vēlu sāku mācīties 2. lai būt pacietība beigt RA un spēks; lv

Kn1X104 ; 2007.01.15; 04/25/67; 40; 1; 15; iemācīties pareizi izplānot darbu, iegūt zināšanas, kas noder darbā, regulāri izpildīt uzdevot, kontaktēties ar cilvēkiem, izvirzīt sev mērķi un sasniegt to ; esmu apmierināta ar patreizējo studiju norisi; lv

Kn1X105 ; 2007.01.15; 02/09/71; 35; 1; 15; iegūt jaunas zināšanas, papildināt jau esošās zināšanas, attīstīt prasmi vadīt stundas, darboties tajās, prasmi pielietot dažnedažādas metodikas, pilnveidot savu personību; pagaidām apmierina viss, kas tiek piedāvāts; lv

Kn1X106 ; 2007.01.15; 12/07/72; 34; 1; 15; attīstīties dažādās jomās, papildināt zināšanas, dabūt kvalifikāciju, kontaktēties ar jauniem cilvēkiem, turpiniet iet tālāk mācīties; kontakts ar cilvēkiem, kurām ir vairāk zināšanas 2. jaunu literatūru lasīšan; ru

Kn1X107 ; 2007.01.15; 06/24/72; 34; 1; 15; vadīt lekcijas, apgūt psiholoģiskās prasmes, uzlabot savu pasniegšanas līmeni, apgūt prasmes informātikā, pašattīstība; labāks audiovizuālais materiāls lekcijās, 2.darbu iesniegšana caur internetu, 3. plašāka literatūras pieejamība; lv

Kn1X108 ; 2007.01.15; 11/26/82; 24; 1; 15; pētīt audzēkņa psiholoģiju, strādāt ar audzēkņu motivāciju, iepazīties ar mācību procesa galvenām sastāvdaļām, veidot pedagoģiskos pētījumus, sistematizēt ped. Darbu; vairāk grāmatu bibliotēkas abonementa daļā 2. pasniedzēju izdalīti mācību materiāli (lekciju konspekti) 3. lielāks kontakts ar citiem studentiem; lv

Kn1X109 ; 2007.01.15; 07/24/78; 28; 2; 15; vadīt, iepazīt sevi, pilnveidoties, izprast apkārtējos, audzināt; vairāk brīvā laika 2. darbs sakrīt ar mācībām 3. velme studēt uzcītīgāk; lv

Kn1X110 ; 2007.01.15; 10/28/60; 46; 2; 15; uzklaust citus, spēju kontaktēties konkrētām lietām, pilnveidot sevi, plānot, organizēt māc. procesu, darboties kolektīvā; vairāk būtu laika

sagatavošanās procesam 2. ja mājās būtu ieejams internets 3. veltītu vairāk laika patstāvīgai sevis sagatavošanai mācību procesam; lv
Kn1X111 ; 2007.01.15; 01/05/71; 35; 2; 15; strādāt grupā, izprast pedagogiju, plānot, organizēt; māc. materiālu pieejamība 2. vairāk brīvā laika 3. biežāka saskarsme ar citiem studentiem; lv
Kn1X112 ; 2007.01.15; 04/06/83; 23; 2; 15; prast saprasties ar cilvēkiem un izprast viņus, būt mazāk apnicīgam citiem cilvēkiem, būt noderīgs un palīdzīgs citiem cilvēkiem, zināšanas, kādas piedāvā apgūt, spēt ar visu tikt galā; ar labi dabūjamu literatūru 2. labiem pedagogiem, pasniedzējiem 3. ar paša vēlmi studēt; lv
Kn1X113 ; 2007.01.15; 06/15/65; 42; 2; 15; pilnveidot zināšanas pedagogijā, saprasties ar kolēģiem studentiem, apgūt praktiskās iemaņas mācīšanas metodikā, spēt tikt galā ar saviem uzdevumiem pedagogijā; intensīvs darbs traucē sagatavoties eksāmeniem un laikus izpildīt kontroldarbus 2. patstāvīga piekļūšana internetam 3. vienmēr pieejam literatūra bibliotēkās; lv
Kn1X114 ; 2007.01.15; 09/29/67; 40; 1; 15; atmiņas prasmes; slodze darbā 2. veselības problēmas 3. datortehnikas nepieejamība; lv
Kn1X115 ; 2007.01.15; 07/29/59; 47; 1; 15; ; mācību literatūra 2. laiks 3. pacietība; lv
K1X116 ; 01/18/07; 11/10/86; 20; 1; 16; gribu iemācīties kā pareizi un ar kādiem paņēmieniem labāk un saprotamāk iemācīt bērnu, uzzināt vairāk par bērnu psiholoģiju; vairāk lekciju nedēļas laikā; ru
K1X117 ; 01/18/07; 02/21/87; 20; 1; 16; mūzikā, pedagogijā, vēsturē, valodās; zināšanas ; lv
K1X118 ; 01/18/07; 07/16/86; 20; 1; 16; patstāvību, spējas pilnveidoties, organizēt savu mācību laiku, iegūt izglītību; nenoslogotas studiju dienas saraksts; pārāk grūti studēt, ja diena ir noslogota ar grūtiem priekšmetiem; lv
K1X119 ; 01/18/07; 01/14/88; 19; 1; 16; vispārīgo pedagogiju, pedagogijas petnieciskas metodes, un viss, kas saistīts ar pedagogiju, pedagogijas vēsturi; ru
K1X120 ; 01/18/07; 05/07/97; 20; 1; 16; mutisko, pārvarēt stresu, bailes, saprast sevi, iegūt profesiju; ja saliktu lekcijas pa visām nedēļas dienām un mazāk lekciju dienā 2. pašai vairāk pacensties vajaga 3. lai vairāki priekšmeti (lekcijas) notiktu praktiskā veidā; ru
K1X121 ; 01/18/07; 12/24/86; 20; 1; 16; kā pareizi strādāt ar bērniem, svešvaloda, dzima valoda (krievu val.), valsts valoda, psiholoģija un pedagogika ; ja gatavoties semināram būt mazāk mācīties 2. nemeķlet papildu literatūru 3. ja visu pastasta pats lectors; ru
K1X122 ; 01/18/07; 07/09/85; 21; 1; 16; izprast sevi, apgūt zināš. Savā prof, būt pastāvīgai ; pārliecība 2. ticība sev 3. gribēšana; lv
K1X123 ; 01/18/07; 01/06/87; 20; 1; 16; pilnveidoties, mācīt citus, labi domāt, iegūt pieredzi; mācīšana vidusskolā 2. gramatas izmanotoš. 3. interneta izm.; ru
K1X124 ; 01/18/07; 06/06/87; 19; 1; 16; būt organizētākai, vairāk zināšanu, patstāvīgi apgūt, jaunas zinātnes, vairāk jaunu izziņas avotu; mazāk studentu kursā 2. būtu mazāk māc. priekšmetu 3. vairāk individuāls darbs; lv
K1X125 ; 01/18/07; 03/19/87; 20; 1; 16; prasmi veidot dialogu ar jebkuru cilvēku, prasmi pilnveidot sevi, iegūt zināšanas, mācēt pielietot iegūtās zināšanas praksē, pilnveidot un iegūt jaunas zināšanas; ja studiju laikā-lekcijās, mēs vairāk darbotos praktiski 2. ja lekcijas būtu nedaudz vienkāršākas 3. pašam arī ir jācenšas studiju laikā. Ir jāapmeklē lekcijas; ru
K1X126 ; 01/18/07; 07/19/87; 19; 1; 16; saprasties ar cilvēkiem, iemācīties zināšanas ko man būs nepieciešamas, lai kļūtu inteligentai, kontaktēties ar bērniem, apgūt mācīšanas taktiku; ja man būtu lielāks gribas spēks pamācīties arī kaut ko patstāvīgi 2. ja draugi neierosinātu doties prom no lekcijām 3. ja dabūtu vairāk informācijas; lv
K1X127 ; 01/18/07; 04/03/86; 21; 1; 16; dziedāšanā, mūzikas instr. Spēlēšanā apgūt profesiju, mācīties; ja būtu stipendija 2. ja uzreiz netiktu katrā lekcijā tik liela informācijas pieplūde 3. īsāks lekcijas laiks; lv
K1X128 ; 01/18/07; 11/18/87; 19; 1; 16; ikdienas dzīvē, saprast priekšmeta būtību, uzzināt vairāk; vairāk laikā jāpievērš mācībām 2. mazāk jāsēž internetā 3. mazāk satīkties ar draugiem; lv

K1X129 ; 01/18/07; 10/22/86; 21; 1; 16; iemācīties kontaktēties ar cilvēkiem; ja būtu vairāk naudas; lv

K1X130 ; 01/18/07; 07/01/86; 20; 1; 16; komunicēt, prasmi vadīt, komandas darbu, savu profesiju, komunicēt; nedaudz brīvāks klases kolektīvs 2. tas, ka es vairāk censtu mācīties; lv

K1X131 ; 01/18/07; 03/02/87; 20; 1; 16; rokdarbus, vairāk zināšanu; stipendija 2. mana pašas piepūle 3. draugu atbalsts; lv

K1X132 ; 01/18/07; 11/12/86; 20; 1; 16; pedagoģiju, pasniedzētājus, profesiju, ar ko nāksies saskarties; vairāk apgūt klase 2. vairāk praktisko darbu 3. ja nebūt stipras stingrības; ru

K1X133 ; 01/18/07; 12/24/86; 20; 1; 16; komunicēšanās ar cilvēkiem, zināšanas, pilnveidot dažādas iespējas, attīstīt vairāk savas prasmes, iegūt radošas domas turpmākajam; ja bibliotēkā vairāk būtu pieejami nepieciešamie materiāli 2. ja savlaicīgi sāktu mācīties kontroldarbiem 3. ja studenti viens otram vairāk palīdzētu daudz vairāk; lv

K1X134 ; 01/18/07; 08/06/87; 19; 1; 16; kā bērnus pareizi mācīt, aušanu, saprasties ar bērniem, saprast vairāk cilvēku jūtas (psiholoģija), zīmēt; ja man nevajadzētu braukāt tik tālu 2. ja pievērstu tām vairāk uzmanības 3. ja viņas nebūtu tik garas, bet ja garas tad strpbrīdi strap 2 lekcijām garāks būtu; lv

K1X135 ; 01/18/07; 01/22/86; 20; 1; 16; runāšanas, domāšanas, vairāk zināšanu, praktiskumu, iemaņas; vairāk lekciju 2. stingrāku nostāju; lv

K1X136 ; 01/18/07; 09/09/85; 21; 1; 16; šūšanā, audumu diegu u.c. Klasifikācijā, audzināt, iekļauties kolektīvā, pacietību; interesantākas lekcijas/kad pasniedzējs nerunā monotonā tonī visu lekciju/ 2. vairāk studiju materiālu 3. lielāka konkurence; lv

K1X145 ; 01/30/07; 06/13/86; 20; 1; 18; prasmi dejojot, patstāvīgi strādāt, īstenot idejas, pārvarēt grūtības, valodu zināšanas; mana personīgā attieksme 2. pieejamais informācijas kl;asts 3. lekciju saturs un to pasniegšanas veids; lv

K1X146 ; 01/30/07; 01/15/87; 19; 1; 18; organizētības, saskarsmes, zināšanu pielietojums praksē, aktīvi darboties; ja nebūtu tik skaudīgi kursabiedri 2. necenstos no manis izvilināt informāciju 3. grāmatu pieejamība; lv

K1X147 ; 01/30/07; 06/14/86; 20; 1; 18; iegūt vairāk zināšanu, zināšanu prasmespielietojums praksē, sadarbības prasmes, saskarsme sprasmes, radoši darboties, organizēšanas; kuresabiedru attieksme vienam pret otru 2. apkārtējie apstākļi, sakārtotas, piemērotas auditorijas 3. laipnāks bibliotekāres, grāmatu pieejamība, daudzveidība; ; ; ; lv

K1X148 ; 01/30/07; 02/05/87; 19; 1; 18; strādāt grupā, zināšanas psiholoģijā, plānot laiku, komunikācija, valodu prasmes; ja vairāk tiktu izmantota jaunākā tehnoloģija 2. ja lekcijās stās'titu tikai ar pašu galveno; lv

K1X149 ; 01/30/07; 03/18/86; 20; 1; 18; pedagoga kompetences, valodu prasmes, zināšanas psiholoģijā, iemaņas profesijā; pieejam mūsdienīga literatūra 2. stipendija 3. radošas lekcijas; lv

K1X150 ; 01/30/07; 11/22/86; 20; 1; 18; kā pasniegt informāciju, kuru pati esmu apguvusi, kā iemācīt bērnam nepieciešamo, kā vērtēt bērna sasniegumus, kā varētu pilnveidot sevi un bērnus, kā attīstīt interesi par preikšmetu; ja būt vairāk laika sagatavoties konkrētām pārbaudēm 2. ja varētu jebkurā laikā lūgt padomu lektoriem 3. ja būtu vairāk informācijas un interesantu materiālu; ru

K1X151 ; 01/30/07; 12/16/86; 20; 1; 18; mācīt citus, komunicēt, brīvi runāt, atrasties klases priekšā, mācīties pašai pareizi mācīties, izzināt sevi, arī citus (kāpēc viņi ir tieši tādi); labāks materiālais stāvoklis (lai vienmēr būtu pieejams dators, internets, lai nebūtu jādomā, kā izdzīvot katru nedēļu, utt) 2. vairāk brīvā laika.Lekcijas ir haotiski izkārtotas dažreiz ir brīva stunda no rīta varetu būt pēc kārtas 3. ja pasniedzēji vairāk stāstītu lekcijās un mazāk liktu patstāvīgi meklēt dažādas tēmas; lv

K1X152 ; 01/30/07; 01/03/86; 20; 1; 18; kā mācīt bērnus, iegūt zināšanas, prast kontaktēties ar citiem, iegūt zināšanas no prakses, pareizus darbu noformējums u.c. (referāti, kursadfarbi); apņēmīgums 2. prasme ieplānot savu laiku 3. kontrolēt sevi; lv

K1X153 ; 01/30/07; 07/03/86; 20; 1; 18; strādāt ar bērniem, strādāt ar cilvēkiem, atrast pieeju pie savai profesijai, iemācīties visu, kas man jāzina, nostiprināt zināšanas; ja visa nodarbības tiktu

balstītas vairāk uz praktisko darbu nevis uz teoriju 2. konkrētāk būtu sniegta atbilde, raksturojums uz uzdoto jaut (tas ir balstīts uz grāmatām, i-net) 3. dotuvairāk laika sagatavošanai priekš kāda darba, kurš ir jānodod; lv

K1X154 ; 01/30/07; 01/07/86; 20; 2; 18; zināšanas, līdera dotības, prasmi komunicēties, individualo darbu, grupas darbu; ja es nebūtu tik slinks 2. nevajadzētu strādāt ārpus studijām 3. skolotāju pretimnākšana; lv

18. pielikums

Strukturētās intervijas rezultāti eksperimenta grupā semestra beigās EKSPER2X ID; Tdatums; Dzdatums; vecums; dzimums; grupa; Tdatums; Studiju laikā vēlos apgūt un attīstīt prasmes (miniet 5 galvenās) 2 X; Manas studijas atvieglotu un padarītu sekmīgākas (miniet 3-5 galvenās lietas) 2X; LV/RU

E1X001 ; 2004.06.04; 1; 1; psiholoģija, vēsture, angļu valoda, pedagoģija; 1.Jāreikšinas ar papildspecialitāti kurus izvēlas students 2.Lai piedāvātu interesantakus pasākumus ; RU

E1X002 ; 2004.06.04; 1; 1; pedagoģijā, psiholoģijā, studiju darbu rakstīšanā, darbā ar literatūru, darbā ar internetu; 1. plašāks materiālu klāsts bibliotēkā 2."normāli"datori augstsk(115) 3. plašāks papildsp-klāsts ; LV

E1X003 ; 2004.06.04; 1; 1; darbs grupās, skaista runātprasme, prasme saskarsmē, darbs ar grāmatām, literatūru, praktiskās prasmes; 1. Vairāk lit-ras avotu 2. grupveida darbs 3.spītība; RU

E1X004 ; 2004.06.04; 1; 1; strādāt grupas, organizēt darbus, runāt prasme (skaisti), prasme saskarsmē, darbs ar gramātam; 1. Lai vairāk būtu darbs grupās 2. vairak lit-ru avotu; LV

E1X005 ; 2004.06.04; 1; 1; radošas prasmes, darbs ar lit-ru, darbs grupās, runāšanas prasme, pabūt arī lektora lomā; 1. Ja vairākas lekcijas būtu grupas darbs 2. ja varētu izmantot vairāk lit-ras 3. ja visi studenti vairāk centos; RU

E1X006 ; 2004.06.04; 1; 1; izstrādāt veiksmīgus studiju darbus, izteikt savu viedokli, iespējami īsā laikā apgūt lielu informācijas daudzumu, bagātināt valodu, organizēt grupu darbus u.tml.; 1.lielāks pieejamās literatūras daudzums.2 daudzveidīgākas mācību organizācijas formas 3. vairāk patstāvīga darba; LV

E1X007 ; 2004.06.04; 1; 1; sadarbības, izteikt brīvi savu viedokli, rakstīt studiju d., strādāt ar datoru, viegli sarunāties ar cilvēkiem; 1. Ja būtu mājās dators 2. lektori pareizi izstrādātu lekciju plānus.Nevis gada beigās visur jāraksta, jāpilda utt.; LV

E1X008 ; 2004.06.04; 1; 1; Psiholoģijā,metodikās, pedagoģijā, angļu val., dziedāšana; 1. ja rēķinātos ar studentu izvēlētajām papildspecialitātēm 2. ar literatūras pieejamību 3. lielāku jaudu datoriem; lv

E1X009 ; 2004.06.04; 1; 1; sadarboties, analizēt, strādāt grupā, izlasīt vajadzīgo literatūru; 1.ja būtu interneta pieslēgums 2. ja bibliotēkā būtu visas vajadzīgās grāmatas 3. ja dotu izdales materiālus; lv

E1X010 ; 2004.06.04; 1; 1; analizēt, sadarboties, gribu, atmiņu; 1. ja būtu vairāk pieejamas gr., 2. rēķinātos ar studentu vēlmēm 3. praktiskās nodarbības; lv

E1X011 ; 2004.06.04; 1; 1; 1. ja būtu mācību materiāli 2. praktisko nodarbību vairāk 3. Vairāk rēķinātos ar studentiem papildspecialitāšu izvēles jautājumos!!!; lv

E1X012 ; 2004.06.04; . 1; 1; strādāt grupā, analizēt darbu; 1. ja būtu daudzāk lit-ru 2. ja būtu brīva pieeja pie interneta; ru

E1X042 ; 2009.12.05; 05/11/85; 20; 1; 4; 2016.01.06; oratora prasmes, latviešu valodu labāk; 1. literatūru paplašināšana 2. lektora profesionalitāte nevis personīga izjūta, vēlme, emocijas 3. latviešu valoda perfekta zināšana; ru

E1X043 ; 2009.12.05; 08/26/84; 21; 1; 4; 10 grupa; lv

E1X044 ;oratora prasmes, retoriskās prasmes, prasmi spriest objektīvi (vēlos tās papildināt); ja lektori pievērstu uzmanību personības attīstībai un objektīvai vērtēšanai 2. ja biežāk tiktu kontrolēts mācību process 3. ja prasības būtu skaidrākas un augstākas; ru/lv

E1X046 ; 2009.12.05; 04/24/84; 21; 1; 4; saskarsmes, sadarbības, uzstāties publikas priekšā, lietderīgi saplānot savu laiku-studijas -atpūta, izvirzīt mērķus turpmākajās studijās; laipnāks bibliotēkas apkalpojošais personāls 2. pastāvīgs un pieejams internets RA Ped. Fak 3. mana motivācija studēt un apgūt jauno!!!; lv

E1X047 ; 2009.12.05; 03/29/85; 20; 1; 4; saskarsmes, sevis izzināšanas, mērķtiecības, atbildības, patstāvības; lielāks pieejamās literatūras pieejamība 2. sistemātiska pašas veidota mācīšanās plāns 3. ja nebūtu lielās sacensības un konkurences starp studentiem; lv

E1X048 ; 2009.12.05; 08/27/82; 23; 1; 4; sadarboties ar pārējiem, prasme izteikties, prasme uz klausīt pārējos; plašāks literatūras avotu daudzums, 2. labāka piekļuve internetam; lv

E1X049 ; 2009.12.05; 04/22/85; 20; 1; 4; psiholoģija, valodas ; ;

E1X050 ; 2009.12.05; 03/17/84; 21; 1; 4; oratora, organizatora, latviešu valodas prasmes, praktiskās prasmes, iecietību; ja būtu vairāk literatūras 2. ja būtu vairāk virzītu cilvēku uz savu profesiju 3. ja citi vairāk sadarbotos un gribētu īstenot kaut kādu idēju; ru

E1X051 ; 2009.12.05; 03/05/82; 23; 2; 4; kuratora prasmes; 1. saliedētība 2. draudzība 3. izpalīdzība; lv

E1X052 ; 2009.12.05; 12/27/84; 20; 1; 4; saskarsmes prasmes, komunikācijas prasmes, pedagoģiskās prasmes, prasmes uz klausīt, izteikties; 1. ja darbu varētu apvienot ar mācībām 2. ja augstskolā būtu pieejams internets 3. ja bibliotēkā būtu visa nepieciešamā literatūra; lv

E1X053 ; 2009.12.05; 04/20/80; 25; 2; 4; lv

E1X054 ; 2009.12.05; 01/07/84; 20; 2; 4; labi domāt, labi runāt, labi darīt, visu zināt, būt aktīvam; ja bibliotēkā būtu visa man nepieciešamās grāmatas 2. ja mājās būtu internets 3. ja mani kolēģi man vairāk palīdzētu; ru

EK1XMAR; 2009.12.05; 07/01/85; 20; 1; 4; prasmi strādāt pati grupā, pilnveidot valodas zināšanas, vairā darboties praktiski; vairāk vajadzīgas literatūras 2. literatūra (vairāk grāmatu eksemplāru); ru

EK1X_045; 2009.12.05; 10/05/85; 20; 1; 5; 2006.01.09; saskarsme ar citiem cilvēkiem, darboties grupas, uzziniet kaut ko jauno, būt līderam, iekļauties sabiedrība; daudz informācijas 2. labā attieksme 3. mazāk lekcijas dienā; ru

EK1X_055; 2009.12.05; 07/12/86; 19; 1; 5; 9 grupa; patstāvību, mērķtiecību, precizitāti, atbildības sajūtu; vairāk brīvā laika 2. labāk sakārtots lekciju grafiks 3. vairāk nepieciešamo materiālu; lv

EK1X_056; 2009.12.05; .; 22; 1; 5; ru

EK1X_057; 2009.12.05; 08/16/85; 20; 1; 5; strādāt ar literatūru, rakstīt ZPD, izzināt savas prasmes, plānot studiju laiku, izmantot efektīvas pierakstu metodes; plašāka bibliotēka, izdevīgāks lekciju saraksts; lv

EK1X_058; 2009.12.05; 05/07/86; 19; 1; 5; precizitāti, gribasspēku, mērķtiecību, atbildības sajūtu, stabilitāti; vairāk brīvā laika 2. vairāk pieejamās literatūras; lv

EK1X059 ; 2009.12.05; 10/12/84; 21; 1; 5; prasmes strādāt grupā, prasmes pielietot modernās tehnoloģijas mācību procesā, prasmes komunicēt, prasmes risināt problēmsituācijas, prasmes izziņot sevi; lielāka materiālu bāze (grāmatas svešvalodā) 2. ja lekcijas, mācību procesā tiktu izmantotas daudzveidīgākas metodes 3. vairāk zinātniski pētnieciskā darba; lv

EK1X060 ; 2009.12.05; 09/26/84; 21; 1; 5; 2006.01.09; pedagoģijā, vācu valodā, psiholoģijā, saskarsmē ar bērniem, kā risināt problēmsituācijas; ja lekcijās izdotu vairāk uzskates materiālu (vācu) 2. būt vairāk literatūras valodās 3. būtu vairāk laika; lv

EK1X061 ; 2009.12.05; 02/06/85; 20; 1; 5; apgūt labāk valodu, attīstīt izrunu svešvalodā, apgūt dziļāk mācību metodiku, sadarboties ar citiem, būt auditorijas priekšā; man uzcītība 2. pasniedzēju garastāvoklis 3. veiksmē; lv

EK2X062 ; 01/16/06; 05/25/85; 20; 1; 9; valodu prasmes, sadarbības prasmes, plānoš. pr.; pilnīgākas bibliotēkas, 2. visu nepiecieš. Studijām pieejamība; lv

EK2X063 ; 01/16/06; 05/22/84; 21; 1; 9; meklēt informāciju, strādāt ar informāciju, apgūt jaunas lietas (kursus), atlasīt svarīgāko kaut kādā kopumā, prasmi mācīties; labākas komunikāciju sistēmas izveide augstskolā; lv

EK2X064 ; 01/16/06; 12/05/83; 22; 1; 9; analizēt, veidot dialogu starp personām, profesijā kurā es mācos, pareizi strādāt ar literatūru, pareizi noformēt dažādus darbus; labākā piekļuve internetam 2. labākā piekļuve literatūras avotiem un pilnīgākie bibliotēkas resursi; ru

EK2X065 ; 01/16/06; 01/10/83; 22; 1; 9; pārliecinātību sevī, komunicēšanu, klausīšanās, patstāvīgais darbs, kooperēšana; ja būt vairāk priekšmetu angļu valodā 2. ja bibliotēkā pietiktu grāmatu 3. ja skolā būtu i-nets; ru

EK2X066 ; 01/16/06; 04/07/85; 20; 1; 9; sameklēt un izpētīt vajadzīgos man materiālus, uzstāties auditorijas priekšā, pilnveidot un papildināt savas valodas zināšanas (specialitātes), prast saplānot laiku; ja ārzemju literatūras bibliotēka atrastos šajā ēkā 2. ja datorklase tiktu aprīkota ar mūsdienīgākiem datoriem; lv

EK2X067 ; 01/16/06; 11/28/84; 21; 1; 9; komunikatīvas, čaklums, ticība sevī, sadarbība ar citiem, patstāvība; praksei vajadzīgi priekšmeti 2. laba bibliotēka 3. vairāk brīva laika; ru

EK2XANI ; 2001.09.06; 01/03/86; 20; 1; 9; patstāvību, kontaktēties ar cilvēkiem, prezentēt kādu savu darbu; ; lv

E2X_ARI ; 2001.09.06; 07/04/86; 19; 1; 9; kontaktēties ar cilvēkiem, psiholoģiskās prasmes, strādāt ar bērniem, patstāvību, risināt problēmas; iespējas atrast labi atalgotu darbu; lv

EK2XANT ; 2001.09.05; 07/05/84; 21; 1; 9; valodas, saskarsmes, domāšanas, runāšanas, darbs komandā; ja būtu labāk bibliotēka (vācu valodas ziņā) 2. nebūt šī konkurence ar stipendijām 3. lekciju grafiks nebūtu tik izsvaidīts; lv

EK2XLIN ; 2001.09.05; 11/06/84; 22; 1; 9; valodas runu, izpratni, patstāvību, mērķtiecību, pacietību; bibliotēka (trūkst grāmatu vācu valodā; lv

EK1X078 ; 2006.09.05; 08/24/83; 23; 2; 7; 2007.01.08; lasīt, rakstīt, rēķināt, gulēt, maksāt naudu; 2. bastošana 3. nemācīšanās; lv

EK1X073 ; 2006.09.05; 04/30/84; 22; 1; 7; 12 grupa; analītiskās, praktiskās, svešval., vairāk angļu v., sadarbība, prezentēšanas; plašāks literatūras klāsts bibliotēkā 2. ciešāka sadarbība ar lektoriem 3. interesantāka norise lekcijās katru lekciju nebūtu viens un tas pats; lv

EK1X077 ; 2006.09.05; 03/30/85; 21; 1; 7; mācību metožu izvēle, stundu pasniegšanā, analizēt dažāda veida jautājumus, svešvalodu zināšanas ; interneta pieejamība 2. nepieciešamās literatūras pieejamība 3. lektoru pretimnākšana; lv

EK1X075 ; 2006.09.05; 04/07/85; 21; 2; 7; zināšanas, darbības jomas, darba ar skolēniem, atbildības sajutu; kontakt stundu pielīnāšana 2. lektoru radošāku un laipnāku sadarbību ar studentiem 3. samazināt patstāvīga darba slodzi (refer., studiju darbi, studiju projekti); lv

EK1X074 ; 2006.09.05; 06/28/84; 22; 1; 7; komunicēt vēl brīvāk, iemācīties arvien jaunas tēmas, sadarboties praksē ar skolēniem skolā; lai katru dienu studijām mācībām veltītu vienādu laika periodu 2. jāmēģina sevi pārāk nepārslogot, tāpēc ir jāplāno savs laiks; lv

EK1X076 ; 2006.09.05; 09/03/80; 26; 2; 7; metālapstrāde, uzturmācību; stipendija 2. skolotāju sapratne atbilstošā situācijā; lv

EK1X071 ; 2006.09.05; 02/11/83; 23; 1; 7; iziņas, pilnveidošanas, mācīšanās; vairāk laika 2. aiziet no darba; lv

EK1X072 ; 2006.09.05; 06/14/84; 22; 1; 7; pašizglītošanās, prakse, pieredze, komunikācija, sadarbība; stipendija 2. draudzīgāks kolektīvs 3. saprotošāki pasniedzēji; lv

EK2X070 ; 2001.08.07; 03/09/83; 23; 1; 12; vairāk laika; lv

EK2XSAN ; 2001.08.07; 08/20/84; 23; 1; 12; uzstāties prasme, pilnveidot savas zināšanas, papildināt vārdu krājumu, apgūt lietas, par kurām 1x dzirdu, prast sadarboties ar citiem; ja nebūtu tik liels attālums no skolas līdz mājām, 2. ja dzīvesvietas un skolas bibliotēkā būtu plašāks literatūras klāsts 3. ja labāk prastu sastādīt mācīšanās grafiku gan ikdienā, gan sesijas laikā; lv

EK2XMAD ; 2001.08.07; .; 23; 2; 12; uzstāties publikas priekšā; vairāk laika; lv

EK1X069 ; 2006.09.05; 08/11/83; 23; 2; 7; kokapstrādē, psiholoģijā, dizainā , komunikācijā; stipendija 2. vēl lielāka grupas saliedētība 3. vairāk laika; lv

EK1X068 ; 2006.09.05; 06/23/80; 26; 2; 7; lv

E1X079 ; 2006.09.05; 03/28/85; 21; 1; 8; 2007.01.09; sadarboties (komunikatīvas ar citiem), uzklaut citu, darboties grupā, plānot savu laiku, izvīzīt galvenos; ja ir bibliotēka gramats, kuras ir nepieciešamas 2. sadarbība ar draudzeni, kādos semināros vai eks; iesk. darbu darām un meklejam kopā 3. ja nav kaut ko skaidrs , skidro pasniedzējs; ru

E1X080 ; 2006.09.05; 06/28/85; 21; 1; 8; 14 grupa; sadarbība ar citiem, prasme planot savu laiku, iegūt arī zināšanas par kaut ko citu, iegūt pieredzi; ja es neslinkotu 2. dzīvotu tuvāk skolai 3. vairāk būtu brīva laika; lv

E1X081 ; 2006.09.05; 07/30/85; 21; 1; 8; 2007.01.09; komunikācijas, sadarbības, iziņas, psiholoģiskas; liels literatūras klāsts 2. laiks 3. stipendija; lv

E1X082 ; 2006.09.05; 06/23/85; 21; 1; 8; 2007.01.09; sadarbības ; laiks 2. literatūras apjoms; lv

E1X083 ; 2006.09.05; 06/25/85; 21; 1; 8; 2007.01.09; sadarbības, komunikatīvas, psiholoģiskas, izziņas; laiks 2. literatūra ; ru

E1X084 ; 2006.09.05; 04/20/85; 21; 1; 8; 2007.01.09; saskarsmes, attīstības, sadarbības, komunikācijas; stipendija 2. atsaucība 3. izpalīdzība; ru

E1X085 ; 2006.09.05; 03/02/86; 20; 1; 8; 2007.01.09; saskarsmes, komunikatīvās, sadarbības, sociālās; vairāk pieejamās literatūras bibliotēkā, rūpīgāka gatavošanās katrai lekcijai 3. lielāks stimulants no pasniedzēju puses; lv

E1X086 ; 2006.09.05; 04/28/86; 20; 1; 8; 2007.01.09; labas komunikācijas prasmes, organizatoriskās prasmes, prasmes sadarbīties, prasmes plānot savu laiku un darbību, prasmes gūt pieredzi; lielāka literatūras izvēle; lv

E1X087 ; 2006.09.05; 04/11/85; 21; 2; 8; 2007.01.09; saskarsmē ar citiem cilvēkiem, literatūras labākā studēšanā, labāk apgūt mācāmo vielu, sadarbības prasmes, darba prasmes; vairāk pašdisciplinētības 2. vairāk studēšana no grāmatām 3. labāka pašmācība; lv

E2XGUN ; 2001.09.07; 07/18/84; 22; 1; 14; 2007.01.09; saprast sevi (iepazīt vairāk sevi), saprast apkārtējos cilvēkus (sākot no bērniem, pusaudžiem), kā piemēram sociālās, pedagoģiskās; ja es pati vairāk pievērstu uzmanību tām 2. lielāka sadarbība ar studentiem; lv

Strukturētās intervijas rezultāti kontroles grupā semestra beigās

KONTROLE2X ID; Tdatums; Dzdatums; vecums; dzimums; grupa; Tdatums; Studiju laikā vēlos apgūt un attīstīt prasmes (miniet 5 galvenās) 2 X; Manas studijas atvieglotu un padarītu sekmīgākas (miniet 3-5 galvenās lietas) 2X; LV/RU

Kn1X089 ; 2007.01.15; 11/09/85; 21; 2; 15; 23 grupa; komunikāciju prasmes, izglītošanās prasmes, koncentrēšanās prasmes; pašpārliecinātība 2. koncentrēšanās spējas 3. mācību metožu pareizā izvēle; ru

Kn1X090 ; 2007.01.15; 07/28/82; 24; 1; 15; attīstīt un pilnveidot sevi, kļūt par profesionāli savā profesijā, iegūt pieredzi, apgūt vairāk zināšanu, iegūt augstāku pašvērtējumu; vairāk preikšmetu, kas tiecas uz konkrēto profesiju 2. mazāk nevajadzīgo priekšmetu; lv

Kn1X091 ; 2007.01.15; 11/06/61; 45; 1; 15; darbs ar datoru, analīze, secinājumi, prasmi mācīties; vairāk brīva laika, 2. ja būtu vairāk kontakstundas 3. ja būtu mazāka mācību maksa; lv

Kn1X092 ; 2007.01.15; 05/25/78; 28; 1; 15; sadarboties, problēmsituāciju risināšana, zināšanas specialitātē, psiholoģijas zināšanas, likumi, noteikumi u.t.t.; racionāli izmantots laiks 2. svešvalodas zināšanas 3. pieejam literatūra; lv

Kn1X093 ; 2007.01.15; 05/20/70; 36; 1; 15; iemācīties mācīties, analizēt, lasīt, interneta izmantošana, datora izmantošana; e-pasta izmantošana 2. literatūras izmant.(kāda!) 3. pasniedzēja pieprasītās prasības izskaidrošana (ne visiem, dažu!).; lv

Kn1X094 ; 2007.01.15; 02/16/67; 40; 1; 15; iegūt jauna zināšanas, pilnveidoties; ja būtu vairāk laika 2. ja nebūtu jāsavieno mācības ar darbu; lv

Kn1X095 ; 2007.01.15; 01/15/62; 44; 1; 15; mācīties, analizēt, datorlietošanas; mazāka mācību maksa 2. pieejam atb. Literatūra bibliotēkā 3. ja būtu vairāk kontakstundas 4. ja būtu iespēja dzīvot kopmītnēs pie fakultātes; lv

Kn1X096 ; 2007.01.15; 06/19/76; 30; 1; 15; pedagoģija, patstāvīgi studēt; konkretizētu mums uzdotos uzdevumus 2. sarunu valoda lekcijās ne tik zinātniska 3. vairāk piemēru darbu veikšanai; lv

Kn1X097 ; 2007.01.15; 12/24/74; 31; 1; 15; lv

Kn1X098 ; 2007.01.15; 12/13/71; 35; 1; 15; godkārību, sevis apzināšanos, pašapziņas celšanos, mērķtiecību, izpratni par cilvēkiem ar gar. Att.tr.; miers 2. lielāki materiālie līdzekļi 3. labākas zināšanas angļu valodā; lv

Kn1X099 ; 2007.01.15; 04/28/64; 42; 1; 15; atbildību, centību, kārtību, disciplinētību; ja es būtu centīgāka 2. būtu tuvāk dators 3. strādātu ar bērniem; lv

Kn1X100 ; 2007.01.15; 04/20/71; 35; 1; 15; ; ; ; apgūt profesiju, sevi pilnveidot, iegūt augstāko izglītību, apgūt datorprasmes, satikt kolēģus; augstskolas tuvums 2. mācību maksa; lv

Kn1X101 ; 2007.01.15; 04/20/74; 32; 1; 15; apgūt zināšanas psiholoģijā, papildināt datorzināšanas, attīstīt prasmes pedagoģijā; literatūras avotu labāka pieejamība; lv

Kn1X102 ; 2007.01.15; 02/25/57; 50; 1; 15; pedagoģijas prasmes, papildināt datorzināš.; ; ru

Kn1X103 ; 2007.01.15; 06/03/66; 41; 1; 15; mācīties, apgūt vairāk zinības, iemācīties to ko nezinu, būt pacietīgai iespet visu ko varu paspet; sapratne 2. uzticība 3. pašizvēles; lv

Kn1X104 ; 2007.01.15; 04/25/67; 40; 1; 15; mērķtiecību, centību, pacietību, izturību, izaugsmi; prasme apieties ar datoru, 2. attālums no dzīvesvietas 3. izmaksas studijām; lv

Kn1X105 ; 2007.01.15; 02/09/71; 35; 1; 15; labi apgūt konkrētus studiju kursus; mazāka darba slodze 2. mazāks attālums līdz augstskolai 3. cita studiju motivācija 3. dažos studijuursos modernāks pasniegšanas veids; lv

Kn1X106 ; 2007.01.15; 12/07/72; 34; 1; 15; organizēt savu laiku, orientēties pied. Liter. Klāstā; lielāks kontakstudu skaits 2. pašdisciplīna 3. resursi (materiālie); ru

Kn1X107 ; 2007.01.15; 06/24/72; 34; 1; 15; saskarsme, pašmācība, analizēt, pedagoģijā; ja ar visiem docetajiem varētu konsultēties ar interneta palīdzību 2. vieglāka pieeja mācību materiāliem; lv

Kn1X108 ; 2007.01.15; 11/26/82; 24; 1; 15; iemaņas; laika trūkus 2. gimene; lv

Kn1X109 ; 2007.01.15; 07/24/78; 28; 2; 15; sevi izprast, psiholoģiju; studiju programma 2. maksa 3. mācību viela; lv

Kn1X110 ; 2007.01.15; 10/28/60; 46; 2; 15; zināšanas, sevis pilnveidošana, draugi, interesanti pavadīt laiku, iegūt ko jaunu; zināšanu līmenis 2. prast pielietot zināšanas 3. prakse; lv

Kn1X111 ; 2007.01.15; 01/05/71; 35; 2; 15; strādāt patstāvīgi, strādāt grupā, uzklaut un pareizi saprast, analizēt, uztvert, saprast galveno; ja dzimtā pilsētā būtu labāka bibliotēka 2. ja būtu vairāk brīvā laika mācībām 3. ja RA būtu laba un lēta ēdnīca; lv

Kn1X112 ; 2007.01.15; 04/06/83; 23; 2; 15; zinības, pielietot tās zinības; zinības iegūšana 2. laiks 3. maksa mazāka; lv

Kn1X113 ; 2007.01.15; 06/15/65; 42; 2; 15; attīstīt domāšanu, laika plānošanu, iegūt jaunas zināšanas; ja netraucētu darbs 2. pieeja internetam; lv

Kn1X114 ; 2007.01.15; 09/29/67; 40; 1; 15; laika trūkums 2. dzīves apstākļi; lv

Kn1X115 ; 2007.01.15; 07/29/59; 47; 1; 15; zināšanas paplašināt, attīstīt domāšanu, laika plānošana, prioritātes izvirzīt; literatūras un izmantojamo avotu lielāka pieejamība 2. vairāk brīva laika; lv

K1X116 ; 01/18/07; 11/10/86; 20; 1; 16; pilnveidoties, iemācīt izcili svešvalodu, labi apgūt visu materiālu, kas stāstīts lekciju laikā; lekciju apmeklēšana 2. pareiz literatūras izmantošana 3. mazāka slodze nedēļas laikā; ru

K1X117 ; 01/18/07; 02/21/87; 20; 1; 16; 22 grupa; zīmēšanās, matemātikā, latviešu valodā, vēsturē, sportā; vairāk brīva laika 2. mazāka slodze 3. vairāk informācijas; lv

K1X118 ; 01/18/07; 07/16/86; 20; 1; 16; patstāvību, sadarbību; macos uz 7 ballēm, gribētos stipendiju un būtu stimuls vairāk (labāk) mācīties; lv

K1X119 ; 01/18/07; 01/14/88; 19; 1; 16; ; ; ; ; ; ru

K1X120 ; 01/18/07; 05/07/97; 20; 1; 16; ; ; ; ; ; ru

K1X121 ; 01/18/07; 12/24/86; 20; 1; 16; ; ; ; ; ; ru

K1X122 ; 01/18/07; 07/09/85; 21; 1; 16; zināšanas par izvēlēto profesiju, prasmes gribu pielietot praksē ; ja pasniedzēji (daži) būtu cilvēcīgāki 2. vairāk būtu praktiskās lekcijas 3. vakaros nebūtu lekcijas; lv

K1X123 ; 01/18/07; 01/06/87; 20; 1; 16; sportā, vēsturē, rokdarbos, matemātikā, latviešu val; ja nebūtu tik daudz jākarto eksamenus 2. vairāk brīva laika; ru

K1X124 ; 01/18/07; 06/06/87; 19; 1; 16; sabiedriskums, aktivitāte, organizatora spējas, sirsnīgums, cilvēcība, jaunas zināšanas; nomainīt dažus pasniedzējus pret tādiem, kuri ir cilvēcīgi un kuriem ir sirds 2. interneta piekļuve vairāk 3. visas nepieciešamās grāmatas lai atrodas skolas bibliotēkā; lv

K1X125 ; 01/18/07; 03/19/87; 20; 1; 16; darba plānošanas prasmes, referātu rakstīšanas prasmes (vai citu darbu); mana attieksme pret mācībām 2. pasniedzēju attieksme; ru

K1X126 ; 01/18/07; 07/19/87; 19; 1; 16; savai profesijai, apgūt zināšanas sev nepieciešamās; ; lv

K1X127 ; 01/18/07; 04/03/86; 21; 1; 16; mācībās, izglītībā, profesijā; ja būtu stipendija 2. ja būtu mazāka slodze mācībās 3. īsāks lekciju laiks; lv

K1X128 ; 01/18/07; 11/18/87; 19; 1; 16; izināt sevi, pilnveidoties, apgūt vairāk zināšanu, interesanti pavadīt laiku, attīstīt prasmes katrā nodarbībā; lekciju apmeklēšan 2. sagatavošana un atkārtošana katrai stundai 3. vairāk laika pievērst mācībām un literatūrai; lv

K1X129 ; 01/18/07; 10/22/86; 21; 1; 16; iemācīties uzstāties auditorijas priekšā; ja man nebūtu problēmu ar naudu; lv

K1X130 ; 01/18/07; 07/01/86; 20; 1; 16; lv

K1X131 ; 01/18/07; 03/02/87; 20; 1; 16; iegūt vairāk zināšanas par to ko studeju, paplašināt redzesloku, iegūt jaunu pieredzi, izmēģināt kaut ko jaunu, kas nav saistīts tieši ar izvēlēto prof. ; ja saņemtu stipendiju 2. dažādas "atlaides"; lv

K1X132 ; 01/18/07; 11/12/86; 20; 1; 16; studijas, pareiza macīšana, bērna psiholoģija, skolotāja iemaņas; vieglāka piekļuve pie interneta 2. vieglāk piekļūt pasniedzējiem; ru

K1X133 ; 01/18/07; 12/24/86; 20; 1; 16; patstāvīgi strādāt, uzzināt kaut ko jaunu, pacietību, būt saprotošam un iejūtīgam, izpalīdzēt pārējiem; ja studenti viens otram vairāk palīdzētu, ja kolektīvs būtu daudz draudzīgāks, ja studenti katrs varētu saņemt stipendiju atbilstoši viņu zināšanām; lv

K1X134 ; 01/18/07; 08/06/87; 19; 1; 16; saprast bērnus, mācīt pareizi un pasniegt stundas lai būtu interesanta; ja kopmītnes nebūtu tik tālu no augstskolas; lv

K1X145 ; 01/30/07; 06/13/86; 20; 1; 18; 2007.05.16; dejošana, svešvalodas, skolā, prakse laikā, stundu vadīšana; labāka veselība 2. mana personiskā attieksme 3. ja es veltītu laiku tikai skolai; lv

K1X146 ; 01/30/07; 01/15/87; 19; 1; 18; ; ; 19 grupa; attīstīt vairāk praktiskās iemaņas, radoši darboties, uzklaustīt citus, izteikties arī pašai, papildināt savas zināšanas; manas pašas attieksme 2. apkārtējie; lv

K1X147 ; 01/30/07; 06/14/86; 20; 1; 18 lv

K1X148 ; 01/30/07; 02/05/87; 19; 1; 18; sadarbošanās p., problēmu risināšanas p., valodas p., prasme plānot savu darbu, sevis apzināšanās; dator tehnika 2. automatiskā eksāmenu ieskaitīšana 3. lai bibliotēkā būtu pieejam vajadzīgā literatūra; lv

K1X149 ; 01/30/07; 03/18/86; 20; 1; 18; zināšanas psiholoģijā, pedagoga kompetences, svešvalodu zināšanas, izstrādāt zinātniskos darbus, apgūt zināšanas par citām kultūrām ; pieejami datori 2. stipendija 3. nepieciešamā literatūra augstskolas bibliotēkā; lv

K1X150 ; 01/30/07; 11/22/86; 20; 1; 18; problēmu risināšanas prasmi, refleksijas prasmi, prasmi kontaktēties ar citiem, spēju apzināties sevi, laika izjūtas p; ja dajos priekšmetos liktu semestra atzīmes automatiski 2. būtu pieejami labi datori (augstskolā) 3. ja jaun iepriekš brīdinātu un dotu eksāmena jautājumus(lai varētu gatavoties jau no kursa sākuma); ru

K1X151 ; 01/30/07; 12/16/86; 20; 1; 18; mācīt mācību stundas jeb vadīt, kā savas zināšanas pielietot praksē ; ja es paliktu vairāk apzinīgāka 2. neslinkotu; lv

K1X152 ; 01/30/07; 01/03/86; 20; 1; 18; ; savu profesiju, sadarboties ar pārējiem; jau grāk iegūtās zināšanas, kuras tiktu nostiprināts augstskolā 2. vairāk darboties praktiski; lv

K1X153 ; 01/30/07; 07/03/86; 20; 1; 18; lv

K1X154 ; 01/30/07; 01/07/86; 20; 2; 18; komunikāciju, pedagoģiju, līders, strādāt patstāvīgi, strādāt grupā ; vairāk darbību nekā teoriju 2. iespēja pašam lekcijās iejusties lektora ādā 3. arī lekcijas kas domātas atslodzei; lv

M. Gibona Pašnoteiktas mācīšanās apguves programma

(Gibbons, Becoming self-directed, 2009). Tulkojis G. Strods.

1. Nodaļa. Kādēļ Jums ir svarīgi apgūt pašnoteiku mācīšanos?

Kurš no šiem iemesliem vislabāk raksturo to, kā pašnoteikta mācīšanās padarīs Jūsu dzīvi labāku? Atzīmējiet atbilstošos iemeslus. Es sagaidu, ka:

1. Noteikšu kādas ir manas stiprās puses un kā tās izmantot efektīvi
2. Iemācīšos kā izvēlēties interešu jomu un kļūt informētam par to
3. Apgūšu savu veidu kā rīkoties grāmatveikala pašapkalpošanās nodaļā
4. Attīstīšu savas jaunu ideju radīšanas spējas
5. Apgūšu prasmi noteikt savus mērķus
6. Apgūšu kā izstrādāt savu uzdevumu izpildes plānus
7. Starp citiem, kas iesaka kā man jārikojas, atradīšu savu viedokli
8. Apgūšu kā noteikt kas vai kurš ir vēlams
9. Apgūšu kā tikt galā ar problēmām, ar kurām saskaros pildot uzdevumus
10. Noskaidrošu kā sevi aktivizēt un motivēt, lai kļūtu produktīvs
11. Noskaidrošu kā varu mācīties ātrāk un efektīvāk
12. Apgūšu kā katru dienu pilnveidoties lai dzīvotu pilnvērtīgu dzīvi
13. Noskaidrošu savu īpašo mācīšanās veidu lai kaut ko labi iemācītos
14. Izveidošu attieksmi pret panākumiem
15. Atradīšu dziļāku un bagātāku prieku un piepildījumu dzīvē
16. Iemācīšos kā apgūt iemaņas ko vēlos vai ir vajadzība apgūt
17. Uzņemšos atbildību par sevi un savu dzīvi
18. Apgūšu kā efektīvi organizēt laiku, resursus un pūles
19. Attīstīšu smalkas iemaņas kā noteikt maldus
20. Sasniegšu savus personiskos mērķus, kas ir ...

Atbildes Jums ļaus izprast savus iemeslus, lai apgūtu pašnoteiktu mācīšanos. Pašnoteiktas mācīšanās apguve jau ir sākusies, jo atbilžu izvēle bija paša pieņemts lēmums.

2. Nodaļa. Cik pašnoteikts/a mācīšanās procesā Jūs esat?

Apsveriet pašnoteiktas mācīšanās aspektus un novērtējiet sevi 10 punktu skalā, kur 1-„neesmu pašnoteikts” un 10 –„ļoti pašnoteikts”. Uz skalas starp 1 un desmit atzīmējiet punktu, ar kuru novērtējat sevi. Aptauja ir tikai Jūsu lietošanai, tādēļ rūpīgi apsveriet vērtējumu.

1. Piedāvējums: Manuprāt, cilvēki gūst sekmes dzīvē, jo ...
Tiem ir paveicies 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Tie to panāk paši
2. Iekšējā runa: Manas domas par maniem iespējamiem panākumiem parasti ir...
Negatīvas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Pozitīvas
3. Ietekme: Kad es izlemju kaut ko uzsākt, es visvairāk ietekmējos no
Citiem cilvēkiem 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Saviem lēmumiem
4. Pašapziņa: Manas zināšanas par manām stiprajām pusēm un iespējām ir...
Ļoti ierobežotas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Ļoti pilnīgas
5. Intereses: Man ir daudzas intereses, kurām es regulāri pievēršos...
Pareizi 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Nepareizi
6. Efektivitāte: Ja es nolemtu veikt izmaiņas savā dzīvē, es iespējams...
Nevarētu to izdarīt 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Sekmīgi to izdarītu
7. Zinātkāre: Dienas vai nedēļas laikā es pamanu, uzdošu sev jautājumus un meklēju uz tiem atbildes...
Ļoti reti 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Ļoti bieži
8. Skaidrība: Tas, ko es gribu tālāk darīt, parasti man ir...
Nezināms 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Skaidrs
9. Mācīšanās: Es saskatu jaunas zināšanas vai prasmes, kuras gribu iemācīties...

- Ļoti reti 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Katru dienu
10. Jaunrade: Man ir oriģinālas idejas, kuras ir vērts izteikt...
Ļoti reti 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Ļoti bieži
11. Mērķu izvirzīšana: Manā ikdienas dzīvē es...
Pieņemu notikumus kādi tie ir 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Regulāri izvirzu mērķus sasniegšanai
12. Izaicinājums: Es izaicinu sevi iesaistīties jaunās darbībās un sasniegt jaunu veiktspējas līmeņus...
Nekad 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Bieži
13. Plānošana: Kad man jāizpilda uzdevums, es izstrādāju stratēģisko plānu kā to izdarīt prasmīgi un efektīvi...
Nekad 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Katru reizi
14. Apņēmība: Kad darbojos projektā un darbs kļūst grūts, rodas problēmas vai cilvēki kļūst kašķīgi...
Es izstājos 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Es neatkāpjos
15. Organizēšana: Kad jāplāno manu laika grafiku, jānosaka prioritātes darbā, un jāsavāc nepieciešamos resursus, es esmu...
Bezcerīgs 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Prasmīgs
16. Atbalsts: Kad es plānoju un uzsāku projektu, es jūtu, ka cilvēki man apkārt-ģimene, kolēģi, draugi- vēlās...
Ignorēt vai noniecināt 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Atbalstīt un iedrošināt mani darbam
17. Mācīšanās: Īpaši, personiski veidi, kā es vislabāk iemācos ir ...
Man nezināmi 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Man zināmi un es tos izmantoju
18. Motivācija: Vai jūs varat motivēt sevi uzsākt jaunus projektus un turpināt, līdz tie ir pabeigti?
Nē 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Jā
19. Atvērtība: Kad parādās jaunas idejas, pieejas, tehnika vai iekārtas, es...
To ignorēju 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Tās iepazīstu
20. Palīdzība: Kad man vajadzīgs padoms vai palīdzība, es...
Cīnos pats 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Lūdzu palīdzību
21. Pašpārbaude: Kad esmu apjucis un jūtos nospiests...
Es domāju par kaut ko citu 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Es cenšos izdomāt, kas notiek
22. Procesu analīze: Kad projektā, kurā darbojos, rodas sarežģījumi, es...
Iztājos 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Noskaidroju iemeslus un tos novēršu
23. Prasmes: Es izmantoju ļoti efektīvus veidus, lai apgūtu jaunas prasmes...
Pareizi 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Nepareizi
24. Vīzija: Man ir nākotnes vīzija, ko es vēlos piepildīt...
Pareizi 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Nepareizi
25. Pašizziņa: Vai Jums ir viedoklis par lietām, savām jūtām, vērtībām, ieguldījumu, ko vēlaties sniegt-vai pazīstat sevi?
Nē 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Jā
26. Joma: Vai ir zināšanu joma (piemēram, astronomija), darbības joma (piemēram, sacerēt mūziku), profesija (piemēram, ārsts) vai darba (piemēram, uzņēmējdarbība), kurā Jūs vēlaties gūt panākumus ?
Nē 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Jā
27. Cerības: Kad es sāku projektu es parasti sagaidu
Neveiksmi 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Panākumus
28. Stratēģija: Ja vēlaties kaut ko panākt, vai Jums ir stratēģija kā to izdarīt?
Nē 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Jā
29. Svinības: Kad es sasniedzu mērķi, pabeidzu projektu vai sniedzu ieguldījumu...
Es pāreju pie nākamā uzdevuma 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Es to nosvinu
30. Prieks: Kad es darbojos vienā no maniem projektiem...
Tas ir drūms, nomācošs darbs 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Esmu laimīgs un piepildīts

Atbildes ir tikai Jums. Tās var sniegt priekšstatu par sekmīgu pašnoteiktu mācīšanos. Jautājumi, kuriem ir 6-10 punkti, norāda uz stiprajām pusēm, kas palīdzēs apgūt pašnoteiktu mācīšanos. Jautājumi, kuriem ir 1-5 punkti, norāda kam jāvelta vairāk uzmanības un darba. Šo aptauju var atkārtot pēc kāda laika un salīdzināt ar pirmo, lai redzētu kā ir mainījušas atbildes. Vislabāk, ja visiem 30 jautājumiem varētu piešķirt 10 punktus.

3. Nodaļa. Savas mācīšanās žurnāls

Mācīšanās žurnāls nav dienasgrāmata. Tā mērķis ir saglabāt idejas un plānus, kas palīdz Jūsu virzībai uz pašnoteiktu mācīšanos. Vairāki iemesli kāpēc šis žurnāls ir svarīgs:

- Tas ir veids kā saglabāt savas personiskās izaugsmes liecības un koncentrēties uz produktīvāku dzīves darbību.
- Žurnālā Jūs jebkurā laikā varat izsekot savai izaugsmei, atgriežoties pie iepriekšējās lappusēs veiktajiem ierakstiem.
- Iespēja saglabāt lieliskas idejas, kas parādās un izgaist kā sapņi, ja vien Jūs tās neierakstāt savā žurnālā.
- Visas svarīgākās liecības par Jūsu uzsāktajiem projektiem būs vienā vietā un nenāksies meklēt svarīgus pazudušus dokumentus.
- Žurnāla esamība rosina veikt ierakstus tajā.
- Būt produktīvam darbībās, kuras veicat žurnālā, ir labākais veids kā apgūt pašnoteiktu mācīšanos. Tas ir labs veids kā mācīties jebkurā laikā, vietā un vecumā un savā īpašā veidā.
- Tas būs Jūsu veidota mācību grāmata, jo saturēs tieši Jums svarīgas idejas, kas apkopos zināšanas Jūsu interešu jomā.
- Tas būs Jūsu darbības plānotājs, jo saturēs ierakstus par Jūsu darbību, par izmaiņām, ko nolēmāt darbības plānā veikt, un atziņas par to, ko iemācījāties īstenojot savu darbības plānu.
- Žurnāls būs personiska mācīšanās vieta, kurā Jūs pētīsiet procesu, kurā piedalījāties un sevi kā šī procesa izpildītāju. Šie pētījumi ļaus ieviest pārmaiņas savas darbības uzlabošanai.
- Žurnāls būs sarunu biedrs jebkurā laikā un vietā par to, ko Jūs domājat un darāt.
- Daudzi cilvēki veic pierakstus žurnālā, jo tas ir vairāk nekā teksts. Informācija un idejas, ko Jūs pierakstāt, ierosina Jūsu pašu ideju rašanos. Jūsu idejas ierosina darbību un stratēģiska plānošana padara darbību sekmīgu. Plānu īstenošanas gaitā, risinot radušās problēmas un veicot nepieciešamās izmaiņas, Jūs gūstat panākumus.

Tādā veidā cikls -ideja, darbība, refleksija-klūst par mašīnu, kas Jūs virza uz izcilību izvēlētajā jomā.

Apņemšanās

Ir labi, ja izlasot šo sadaļu guvāt dažas idejas un paši izšķirāties par kādu no piedāvātajām izvēlēm. Ja vēlaties gūt visas iespējas, ko nodrošina pašnoteiktas darbības sasniegumi, ir jādara vairāk. Sasniegumi tiek gūti smagā darbā. Ieguvums no smagā darba būs izvēlēta darbības joma-atbilstoši interesēm, spējām un iespējām, kurā darboties līdzināsies nevis darbam, bet vispatīkamākajai nodarbībai. Daudzi cilvēki uzsāk darbību izvēlētajā jomā un iemācās neatkāpties grūtību priekšā, pat ja darbības rezultāti izskatās slikti. Viņi iemācās pārvarēt grūtības un nonākt līdz priekam, kas slēpjas aiz tām. Nav jābūt maksimāli sakopotiem spēkiem visu laiku, bet tad, kad ir izvēlēta darbības joma, nedrīkst padoties. Kompetence noteiktā jomā nodrošina daudzus ieguvumus un priekšrocības. Piedāvājums-iekārtojiet žurnālu un strādājiet ar to 3 mēnešus. Pēc tam veiciet pārskatu, lai noteiktu kā Jūsu pašnoteiktā mācīšanās pilnveidojas. Lai atvieglotu žurnāla uzsākšanu uzrakstiet savu apņemšanos strādāt cik labi spējat un atsūtiet to man – es atgādināšu par šo apņemšanos un piedāvāšu vislabāko atbalstu kādu spēju:

Apņemšanās strādāt, lai noskaidrotu ko vēlos darīt

Apņemos nākošos 3 mēnešus darboties man piedāvātajās aktivitātēs lai atrastu un uzsāktu darbību jomā, ko atzišu par visnoderīgāko. Saprotu, ka Jūs man piedāvāsi vispiemērotākās un aizraujošākās darbības kādas spējat nodrošināt.

Datums

e-pasts

Paraksts

(Skolotājs var rosināt skolēnus šo apņemšanos sūtīt viņam vai kādam citam skolēna izvēlētam cilvēkam. Tulkotāja piezīme.)

4. Nodaļa. Atklāj ģēniju sevi

Katrs no mums ir potenciāls ģēnijs, ja mēs apkopojam savas labākās īpašības un tās stratēģiski izmantojam izvēlēta uzdevuma izpildei. Šī nodaļa palīdzēs atrast Jūsu stiprās puses un resursus, kas izmantojami kad izvēlaties darbību. Jums ir vairāk personīgo resursu nekā Jūs domājat. Jāgatavojas tos ne tikai atrast, bet arī palielināt.

Pozitīvs iekšējais dialogs

Ja Jūs neticat, ka Jums ir liels potenciāls un uzturat šo pārliecību, tad būs grūti panākt izaugsmi. Tāpēc, ja šaubāties par sevi, šis būs pirmais solis lai tuvotos pozitīvām, stiprām cerībām par savu veiksmi.

Tas, ko mēs sakām par sevi, bieži vien ietekmē mūsu sasniegumus - to apzīmē kā „iekšējo dialogu”. Sakot: „esmu par vāju lai...”, „es izgāzīšos”, „tas ir pārāk sarežģīti”, „ja izstāšos tagad, vismaz nebūs neērti...” vai tamlīdzīgi iekšējais dialogs darbojas pret Jums. To var mainīt ar spēcīgu domāšanu un sākt gūt panākumus. Izmantojiet pozitīvu mantru kā saukli – „Jā, es esmu cilvēks kurš var izdarīt un izdarīt labi”, „es varu ...izdarīt labi”, „es gribu... izdarīt labi” vai izveidojiet savu iekšējā dialoga saukli un lietojiet to. Tas ir svarīgs solis ceļā uz panākumiem. Sāciet pozitīvu iekšējo dialogu tūlīt: „Man ir daudz labu īpašību un es izveidošu savu aprakstu minot tajā tik daudz labo īpašību cik spēšu!”

Personiskā apraksta veidošana

Ar pozitīvu pieeju var sākt gatavot personisko aprakstu. Tas ir visu resursu izklāsts, ko izmantojat pašnoteiktas mācīšanās uzdevumos. Bieži tā izveidei nepieciešama rūpīga iedziļināšanās, bet tas ir to vērts jo:

- Tā sākas sevis atklāšana un zināšanas par sevi ir būtiskas pašnoteiktas mācīšanās apgūvē
- Tā dod iespēju izmantot jūsu stiprās puses un resursus kā ceļvedi darbībās
- Tā aicina pilnveidot savu personisko aprakstu lai tas būtu iespējami plašs un dziļš, jo tas ir kā skice tam, ko varat un kas vēlaties kļūt- ievērojams

Jums būs jāizmanto savu aprakstu un jāpilnveido visu programmas un savas dzīves laiku.

Kā noteikt savas stiprās puses

Daudzi cilvēki nepazīst savas īpašības un bieži vaicā kā noskaidrot savas iezīmes. Tālāk dažas vadlīnijas to noteikšanai.

Ikdienu notikumi var daudz par Jums pavēstīt. Padomājiet par konkrētām situācijām un atcerieties ko jūs domājat un darījāt un tad izlemiet ko tas Jums atklāj. Ar ko Jūs labprāt nodarbojaties, ko darot jūtaties labi? Ko jūs darāt kad esat laimīgs, kad esat pilnībā nodevies darbībai? Tie ir atklājoši līdzekļi.

Kādi sapņi par nākotni Jums ir bijuši dzīves laikā un kādi tie ir tagad? Mēs parasti sapņojam par to, kas mums šķiet, ka varam vai varētu izdarīt labi.

Atzīmējiet visas atkārtojošās domas, sajūtas vai darbības veidus un seciniet vai tās atklāj personiskās iezīmes. Uzticieties sev. Šo tematu –sevi- pašnoteiktā mācīšanās Jūs pazīstat vai varat pazīt vislabāk. Ja Jums ir draugs, ar ko sadarboties, Jūs varat intervēt viens otru.

Jūsu personisko resursu apraksts

Ierakstiet savā žurnālā piedāvātos jautājumus un mēģiniet ierakstīt iespējami daudz atbilžu. Atbildes visu laiku var papildināt.

a. Zināšanas: Par ko Jūs daudz zināt?

Savas zināšanas var būt par jebko un tās var nākt no jebkura avota, piemēram, no pieredzes, iestādes, darba, lasīšanas, televīzijas, eksperimentiem, pētījumiem, runas vai sarunām.

Piemēri: "Dzīvnieku slimības", "Veselīgs uzturs", "bērnu audzināšana," „akmens ēkas", "vietējā vēsture", " karatē ", "mūzikli", " izdzīvošana uz ielas ", " metināšanas roboti", "medības".

b. Prasmes: Ko Jūs protat izdarīt labi?

Te var ietvert prasmes ko ieguvāt un izmantojat darbā, mājās, sportā vai spēlēs, jūsu vaļasprieka vai izklaides darbībās, vai jebko, kas jums jādara.

Piemēri: suņa apmācība, laboratorijas eksperimenti, darījumi, peldēšanas sacīkstes, ātrlasīšana un atcerēšanās, mājsaimniecību finanses, komiteju vadīšana, akvareļu gleznošana, lāzera tehnoloģijas, tirdzniecība.

c. Priekšrocības: Personīgās īpašības, kas veicinās jūsu panākumus un produktivitāti.

Piemēri: "Es ļoti disciplinēti īstenoju manus mērķus," "Es uzņemos atbildību", "Man ir pozitīva attieksme," "Mana ticība uztur mani", "Esmu labs sarunu biedrs," "Es spēlēju lai uzvarētu", " Es esmu akurāts- es visu apsveru pirms uzsāku darbību ", " Es esmu iejūtīgs pret citiem. "

d. Spējas: Kādā jomā Jums ir talants, vai uzskatāt ka ir, ja būtu iespēja to izpaust?

Piemēri: "Man ir spēja atrisināt sarežģītumus", „Es viegli kontaktējos ar citiem cilvēkiem", „Vienīgais ko es domāju darīt ir futbols", "Man šķiet es varētu palīdzēt uztrauktiem cilvēkiem", "Es domāju, ka es varētu vadīt lielu organizāciju, ja man būtu iespēja.", "Cilvēki saka, ka esmu apdāvināts mūzikā, īpaši dziedāšanā".

Neuztraucieties par ierakstu pārklāšanos starp jebkurām no šīm kategorijām.

e. Intereses: Ko Jums patīk darīt, ko jūs esat sapņojis darīt, kāda ir jūsu vīzija?

Piemēri: "Es vienmēr esmu sapņojusi, ka mazā veikalā pārdodu bērnu drēbes, kam ir mans dizains un marka (varbūt ne visām no tām)", „Es nekad neesmu ceļojis ārpus kontinenta, es vēlētos ceļot uz kādu eksotisku vietu un tur strādāt", „Es gribu daudz naudas un dzīvot bagātu dzīvesveidu", "Es gribu satikt cilvēku ko mīlēt un būt mīlēta", "Es gribētu panākt pārmaiņas, palīdzot citiem", "Man vajag, es gribu, kļūt garīgi pilnīgāka".

f. Pieredze: Tas, ko Jūs esat paveicis savā dzīvē.

Ko jūs esat paveikuši, kas Jūs ir sagatavojis Jūsu izvēlēto nākotnes mērķu sasniegšanai, vai ir pavēris iespēju ? Ko esat paveicis pārliecinoši? Ko aizraujošu pieredzējis? Ko jūs esat paveikuši uz ko jūs varētu balstīties turpmāk?

Piemēri: "Es savācu balsis politiskā kampaņā", „dienēju armijā”, "Vidusskolā es strādāju arī pētījumu laboratorijā", „Spēlēju vidusskolas futbola komandā", "Es mācu vēsturi", "kopā ar grupu mācu veciem cilvēkiem lietot datoru", „es pavadīju 30 dienas cietumā par braukšanu dzērumā", "Es uzrakstīju rakstu vietējā laikrakstā pirms gada", „es brīvprātīgi palīdzu pensionātā".

g. Jūsu Kategorija: kategorija, kuru vēlaties pievienot savam aprakstam

Pievienojiet jebkāda cita veida datus, ko vēlaties pievienot savam aprakstam. Iekļaujiet visu, kas Jūs sagatavo darbībai, vai varētu atbalstīt kad rīkojaties.

Piemēri: Tēlniecība ir viens no maniem hobijiem un atsevišķa īpašību kategorija ko vēlos pilnveidot. Tā ietver modelēšanu mālā, rīku asināšanu, kokgriešanu, ideju radīšanu, tirgošanos, iekārtu montāžu, izstāžu iekārtošanu, portfolio veidošanu.

Kāds ieteica: "Kāpēc ne kategorijas ar jautājumiem uz kuriem es gribu atbildēt?"

Kāpēc ne?

Noteikt un izmantot savas izteiktākās spējas

Katrā kategorijā ar marķieri atzīmējiet pazīmes, ko jūs uzskatāt par savām stiprākajām pusēm. Tās ir galvenās iezīmes ar ko varat saskarties, kad gatavojaties rīkoties. Šīs galvenās iezīmes nosaka formu resursiem, kas ir Jūsu rīcībā, un ko apzīmē kā "produktīva personību."

Es aicinu jūs izmantot šo aprakstu gan darbībai šajā programmā gan izdarot izvēles jūsu dzīvē. Lai sāktu izmantot tagad, apskatiet savu aprakstu, pievēršot īpašu uzmanību svarīgākajām iezīmēm, ka jums ir izceltas. Nosakiet visas tēmas, kuras izceļas, un balstoties uz tām nosauciet

vairākas darbības, kuras varētu īstenot. Ierakstiet trīs līdz piecas savā žurnālā un tad izvēlieties vienu darbību, kur jūs uzskatāt par īstenošanas vērtu.

Piemērs: Apskatot ierakstus Āris redz, ka viena no viņa interesēm, ir "palīdzēt citiem" (E kategorija), ka viņš ir "iejūtīgs pret citiem" (C kategorija), ka viņš "viegli kontaktējas ar citiem cilvēkiem" (D kategorija). Saliekot šīs iezīmes kopā, Āris redz ka darbs kopā ar citiem ir skaidri saskatāms. Tas būs nopietns ceļvedis izvēloties darbību ko īstenot. Iespējamo darbību sarakstā viņš iekļāva:

Apmeklēt semināru par starppersonu attiecībām

Pieteikties par brīvprātīgo rehabilitācijas centrā

Uzņemties pienākumus baznīcas draudzē

Konsultēties ar karjeras konsultantu par savu darba attiecību uzlabošanu

Veltīt laiku attiecību uzlabošanai ar bērniem.

Āris izvēlējās pienākumus baznīcas draudzē, bet iespējamo darbību sarakstu papildināja ar vēl trijām no žurnāla ar domu, ka tās visas reiz īsteno.

Kopsavilkums par darbu ar personiskā apraksta veidošanu

1. Nosakiet 3-5 galvenās iezīmes katrā kategorijā, kuras uzskatāt par savām stiprajām pusēm.

Tās izmantojiet izvēles izdarīšanai.

2. Nosakiet visas tēmas, kuras izceļas, un balstoties uz tām nosauciet vairākas darbības, kuras varētu īstenot.

3. Ierakstiet trīs līdz piecas savā žurnālā un tad izvēlieties vienu darbību, kur jūs uzskatāt par īstenošanas vērtu.

Tas prasa daudz darba, bet tas ievērojami sagatavo uzsākt pašnoteiktu mācīšanos.

5. Nodaļa. Pašnoteiktās mācīšanās piedzīvojums

Personiskā apraksta izveidošana bija darbietilpīgs process un prasīja lielu piepūli. Tagad mainīsim darbības veidu un izmantosim savu iztēli. Piedāvāju doties iztēles ceļojumā, lai piepildītu Jūsu viskarstāko vēlēšanos - sapni par panākumiem. Nav jāiedomājas lidojums bez spārnēm no valsts uz valsti, bet konkrētas, pozitīvas lietas, kas varētu notikt Jūsu dzīvē jau tagad.

Tas nav pasaku stāsts, bet darbību, kuras drīz būs jāveic iztēlošanās. Virzība pašnoteiktā mācīšanās procesā ir došanās nezināmajā. Lai sekmīgi virzītos uz priekšu jāiesaista visa iztēle lai vizualizētu kas Jums ir jādara un kāds Jūs vēlaties kļūt.

Mūsu smadzeņu viena puslode atbild par racionālu domāšanu, bet otra par iztēli-šajā ceļojumā Jums nepieciešamas priekšrocības, ko nodrošina abas.

Kā uzsākt ceļojumu:

- Nosauciet Jūsu ceļojumu
- Atzīmējiet dažas domas par to
- Iztēlojieties ceļojumu
- Nosakiet konkrētu mērķi
- Izveidojiet stratēģisku plānu mērķa sasniegšanai
- Iztēlojieties, ka Jūsu ceļojums jau reāli notiek
- Iztēlojieties kādas grūtības ceļojumā rodas
- Pārvariet grūtības
- Atzīmējiet ko Jūs nākošajā ceļojumā uzlabotu

Procesa, kurš ir pamatā visai Jūsu darbībai, shēma:

Ideja→Darbība→Refleksija

Nosauciet Jūsu ceļojumu.

Lai nonāktu pie Jūsu ceļojuma idejas izmantojiet Brīvā raksta paņēmieni. Tas nozīmē uzrakstīt vismaz trīs lappuses bez apstāšanās, bez kļūdu labošanas un gandrīz bez pildspalvas atraušanas no papīra.

Rakstu var sākt ar vārdiem „sasniegums kuru visvairāk vēlos ir...” un tad pierakstīt visu kas par to nāk prātā. Visbiežāk tieši trešajā lappusē parādās īstās idejas. Neļaujiet Jūsu iekšējam kritiķim kavēt vispārīgāko ideju parādīšanos-svarīgi pierakstīt visu līdz uzdevums pabeigts. Nevar turpināt ilgstoši rakstīt neatklājot domas, par kuru esamību nezinājāt. Pārskatiet uzrakstīto un no tā vai sava personiskā apraksta izvēlieties visaizraujošāko ideju. Izvēlieties tieši Jums visaizraujošāko nevis praktiskāko.

Ierakstiet Jūsu izvēli žurnālā, sasaistot ar kādu iepriekš ierakstītu domu vai iezīmi no personiskā apraksta.

Izveidojiet darbību sarakstu, kas būtu jāveic tūlīt, lai tuvotos izvēlētajai piedzīvojuma īstenošanai. Tas ir radošs uzdevums. Izvēlieties 3 ļoti konkrētas un praktiskas darbības un 3 darbības, kuru īstenošana pa spēkam ļoti „enerģētiskai personībai”.

Vizualizējiet šīs idejas, salīdziniet un izvēlieties vienu praktiskai īstenošanai. Iztēlojieties, ka esat sasniedzis kāroto-kā jūtaties, kas notiek, ko saka citi? Viss, ko spējat iztēloties, var piepildīties! Ierakstiet šo vīziju žurnālā.

Nosakiet konkrētu mērķi ko varat sasniegt 1-5 nedēļās. Īsākas darbības apzīmējiet kā „notikums”, garākas kā „pasākums”. Vairāki notikumi veido projektu, vairāki projekti veido pasākumu un vairāki pasākumi veido interešu jomu. Labs mērķis ir izaicinājums, bet sasniedzams. Ja mērķim trūkst izaicinājuma, tas nebūs pietiekami iekārojams. Ja mērķis ir nerasniedzams, tad pastāv risks padoties to nerasniegušam.

Izveidojiet stratēģisku plānu mērķa sasniegšanai. Plāns ir pakāpenisks process kā sasniegt mērķi un ir iespējami precīzs un saistīts ar Jūsu stiprajām pusēm un veidu, kā vislabāk mācāties.

Iztēlojieties, ka Jūsu ceļojums uz sasniegumiem jau reāli notiek un kādas grūtības parādās, kā Jūs tās pārvarat. Tās ir plāna sastāvdaļas. Iztēlošanās notiek ar mērķi tuvoties īstenošanai.

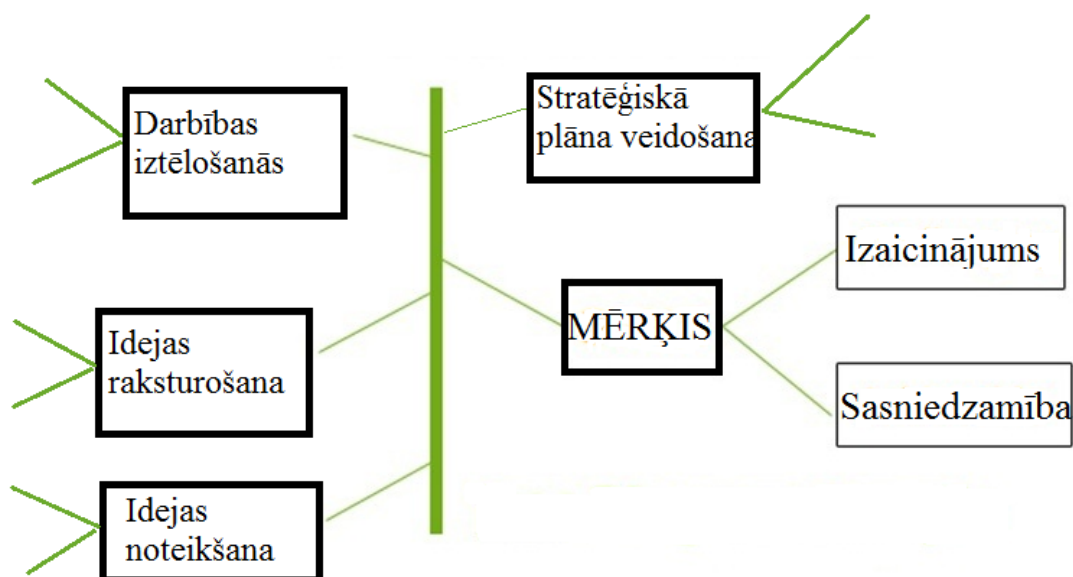
Pierakstiet žurnālā, kas Jūsu iztēles ceļojumā notiek. Prognozēšana ir svarīga plānošanas sastāvdaļa un iztēlojoties un raksturojot īstenošanas problēmas iespējams izprast ko varētu uzlabot.

Pārvariet grūtības, kas noteikti rodas tiklīdz uzsākat savu projektu-tas ir normāli. Grūtības dod iespēju iemācīties tās pārvarēt. Svarīgi ir neapstāties sastopoties ar pirmajām grūtībām-tas ir jāpieņem iesaistoties pašnoteiktas mācīšanās apguves programmā.

Savā žurnālā ierakstiet kā Jūsu iedomātais projekts īstenojās un kādas grūtības Jūs pārvarējāt. Atzīmējiet ko Jūs nākošajā ceļojumā uzlabotu un ierakstiet to žurnālā.

Atskatoties uz pašnoteiktās mācīšanās piedzīvojumu.

Jūs pabeidzāt savu ceļojumu uz iecerētajiem sasniegumiem savā iztēlē, bet tās bija darbības, kas nepieciešamas jebkurā pašnoteiktas mācīšanās projektā. Lai atcerētos un gūtu ierosmi darbības uzlabošanai uzzīmējiet šo procesu kā koku ar zariem. Katrs zars vienai darbībai ko veicāt iztēlotajā projektā. Pie katra zara atzīmējiet galvenās atziņas par darbību. Attēlā piemērs procesa attēlošanai. Veidojiet savu koku ar krāsām, kas palīdz Jums labāk atcerēties un izprast.



1.attēls. Pašnoteiktas mācīšanās projekta darbību attēlojuma piemērs

Idejas un prasmes uzkrājas un pilnveidojas. Svarīgi lai katra no tā Jums palīdz mācīties un gūt panākumus. Tas ko iemācāties tagad atmaksāsies tālākā programmas gaitā un dzīvē. Veiciet darbību pārņemšanu. Sāciet izmantot šīs idejas savā dzīvē.

Pamatuzdevums kļūst arvien apzinātāks. Pašnoteikts cilvēks rīkojas lai īstenotu vīziju un sasniegtu mērķi. Ja Jūs pabeidzāt šo nodaļu tad esat uz pareizā ceļa!

Uzdevums semināra dalībniekiem.

Kā 5. nodaļā minēto Jūs varētu īstenot ar savas klases skolēniem. Miniet piemērus.

6. Nodaļa. Pašnoteiktas mācīšanās 7 apņemšanās

Pašnoteikta mācīšanās var kļūt haotiska, ja neievēro zināmus noteikumus. Pašnoteiktu mācīšanos apgūstot var gūt niecīgas sekmes vai pat kļūt par prasmīgu noziedzīgās darbības. Nepieciešams nodalīt pozitīvu pašnoteiktu mācīšanos no negatīvas un sekmīgu no neveiksmīgas. Lai pašnoteikta mācīšanās būtu sekmīga un pozitīva pašam ar sevi jānoslēdz 7 līgumnoteikumi, kas jāievēro lai gūtu panākumus.

Katra līguma noslēgšanai ir nepieciešamas divas izšķiršanās. Pirmkārt, jāpieņem šīs apņemšanās kā pašnoteiktas mācīšanās likumīga norma un otrkārt, tām jākļūst par personiskām vadlīnijām.

Pēc katras apņemšanās iekļautie jautājumi paredzēti lai palīdzētu Jums mācīties, pieņemt lēmumus un atcerēties. Koncentrēties, veltīt pietiekamu laiku, darboties ar jēdzieniem ir svarīgi lai pieņemtu jaunas idejas.

1. Darboties apzināti

Tas nozīmē uzņemties atbildību, pieņemt lēmumus, izvirzīt mērķus un veidot plānus to sasniegšanai. Tas nenozīmē darboties apzināti konkrētā situācijā, bet visu savu dzīvi. Jāatsakās no vējrādītājam līdzīga dzīvesveida un jākļūst mērķtiecīgam kā nomērķēta bulta.

Savā dzīvē vairāk līdzinos:

a. Vējrādītājam

b. Bultai

c. Vidējais starp abiem iepriekšējiem

Vai Jūs vēlaties kļūt vairāk apzināts savā dzīvē?

a. Jā

b. Nē

c. Varbūt

Ierakstiet žurnālā ko Jūs varētu darīt lai savā dzīvē darbotos apzināti.

Apņemos savā dzīvē darboties apzināti

Datums

Paraksts

2. Uzņemties atbildību

Pašnoteiktā mācīšanās jūs esat vienīgais atbildīgais par to, kas un kā notiek. Pilna atbildība nozīmē ka nav atrunāšanās, alibi, nav citu vainošanas kad uzsāktās darbības neveicas. Nav raudulības, izvairīšanās, izstāšanās un atteikšanās no mērķa grūtību priekšā. Problēmu risināšana ir mācīšanās no labākās pieredzes. Pašnoteikta mācīšanās ir mācīšanās no pieredzes. Tā ir komunikācija ar citiem, kas atzīst Jūsu atbildību, nemēģinot deleģēt savu atbildību. Tas ir lepnums par pašnoteiktu mācīšanos.

- a. Vai Jūs piekrītat, ka ir svarīgi uzņemties pilnu atbildību par sevi?
 - a. Jā
 - b. Nē
 - c. Neesmu izlēmis
- b. Vai esat gatavs uzņemties pilnu atbildību par sevi un savu darbu?
 - a. Jā
 - b. Nē
 - c. Neesmu izlēmis

Ierakstiet žurnālā savas pārdomas par šo apņemšanos.

Uzņemos pilnu atbildību par sevi un savu darbu

Datums

Paraksts

3. Iepazīt sevi

Pašnoteiktā mācīšanās visi lēmumi balstās uz saviem iekšējiem resursiem. Jo labāk Jūs sevi pazīstat, jo labāku lēmumu pieņemsiet. Ja sevi pazīstat, rodas iespēja sevi mainīt un kļūt pārliecinātākam. Tas nodrošina pašnoteiktas attīstības ciklu: pārliecinātība par sevi-labāki lēmumi-pārliecinātība par sevi.

Sevis pazīšana nozīmē atklāt pasauli sevī. Iekšējās pasaules atklāšanu var sākt ar savas uztveres, domāšanas, jūtu un atcerēšanās izvērtēšanu. Tad izvērtēt savus uzskatus, vērtības, ticību, un uzskatus par sevi. Tālāk izprast savas spējas apsvērt, vizualizēt un radīt. Kā redzamu, bet pagaidām neizprotamu Jūs atklāsi savu intuīciju, iekšējās zināšanas, un sevī neapjausto. Sevis iepazīšanai visas pieminētās operācijas gan jāapzinās, gan jāpilnveido. Mūsu smadzenes ir neapjaustu iespēju pilns pašnoteiktas mācīšanās instruments. Pašnoteikta mācīšanās pieprasa prasmi to izmantot.

- a. Mēs varam iepazīt sevi un lai to izdarītu jāpievēršas savai iekšējai pasaulei. Jo labāk sevi pazīstam jo labāk varam noteikt savu darbību.
 - a. Piekrītu
 - b. Nepiekrītu
 - c. Neesmu izlēmis
- b. Kad pievēršos sevis iekšējai izvērtēšanai varu to pārtraukt, ja tas kļūst nepatīkami.
 - a. Jā
 - Iniciāli

Apņemos iepazīt sevi un izmantot šīs zināšanas lai pilnveidotu savu pašnoteikšanos.

Paraksts

4. Iemācīties koncentrēties

Mūsu spēki-uzmanība, dotumi, spējas un vēlmes bieži netiek izmantoti. Pašnoteiktai darbībai tie ir nepieciešami un jāmācās tos pārvaldīt. Lai to izdarītu jāspēj visu koncentrēt uz darbību, situāciju vai interešu objektu. Uzmanības koncentrēšanu var attīstīt vingrinoties. Izvēlieties kādu priekšmetu Jūsu tuvumā un laiku pa laikam koncentrējiet uz to visu uzmanību. Centieties saskatīt vissīkākās detaļas, centieties saklausīt skaņas, iedomājieties kā būtu tam pieskarties. Tad mēģiniet izprast kā tas darbojas, kā izveidots. Iesaistiet visus savus resursus domājot par šo priekšmetu. Pašnoteiktas mācīšanās gadījumā ir tie paši stāvokļi: koncentrēšanās, modrība, sasprindzinājums, pilnīga iesaistīšanās. Ir priekšrocība spēt iekšēji koncentrēties izmantojot vizualizāciju, atmiņu, argumentēšanu, radošumu un citas iekšējās spējas, kas nodrošina Mūsu attīstību.

Pārbaudes jautājumi par uzmanības koncentrēšanu. Atbildiet ar Pareizi vai Nepareizi.

- Mēs pievēršam uzmanību tikai kad jālabo santehniku: P N
- Uzmanības koncentrēšana paaugstina sajūtu un domāšanas modrību: P N
- Jāpānāk pilnīga saistība ar objektu, jautājumu vai situāciju: P N
- Mēs koncentrējamies gan iekšēji gan uz ārējiem objektiem: P N
- Somālija ir visu uzmanības centrā: P N

Atbildes: N,P,P,P,N. Ja Jums ir 3 vai vairāk pareizas atbildes piešķiriet sev vērtējumu „A”. Ja atbildes apskatījāt iepriekš, pievērsieties 6. apakšpunktam „Veido raksturu”.

5. Būt produktīvam

Pašnoteikta mācīšanās ir apzināta mērķtiecīga darbība, kura noved pie sasniegumiem, ideju rašanās, personiskās izaugsmes, uzlabojumiem, pārmaiņām, prieka-svarīgi ir saprast kādu rezultātu vēlaties un tad padomāt par veidu kā to sasniegt. Tādēļ svarīgi ir domāt par procesu, kurā Jums vislabāk padodas mācīšanās. Vieni vispirms noskaidro kā uzdevumu jāveic, citi uzreiz sāk darboties un visu noskaidro paši, vieni labāk darbojas vienatnē citi grupā, vieni labāk meklē savu veidu kā darbu paveikt, citiem labāk patīk, ja parāda priekšā. Lai sasniegtu rezultātu svarīgi būt organizētam-izveidot shēmu kurā iekļautu visu, kas nepieciešams rezultāta sasniegšanai. Jāparedz arī citu cilvēku palīdzība, piekrišana, atbalsts, padomi. Jo sarežģītāks uzdevums, jo rūpīgāk jāorganizē darbība. Ar katru nākošo uzdevumu šis process kļūst vairāk sistēmisks un iekšējs, patstāvīgāks, no citiem neatkarīgāks.

Viens no produktivitātes rādītājiem ir sparīgums. Lēciens no drošas mācīšanās uz atklājošu darbību ir dramatisks. Daudzi cilvēki to nekad neveic, citi pastāvīgi cīnās ar savu pretestību uzsākt darīt to, ko viņi vēlas. Lai uzsāktu pašnoteiktu mācīšanos bailes no patstāvīgas darbības ir jāpārvar. Bez rezultātiem pašnoteikta mācīšanās ir kā kāzu valsis bez partnera.

Pārbaudes jautājumi par produktivitāti. Izvēlieties labāko atbildi.

- a. Produktivitāte savā būtībā ir
 - a. Process
 - b. Stāvoklis
- b. Visi procesi starp cilvēkiem notiek ...
 - a. vienā veidā
 - b. daudzos veidos
- c. Lai process būtu produktīvs cilvēkam ir ...
 - a. jāmacās sparīgums
 - b. jābūt sparīgam
- d. lielākā problēma, kas jāpārvar lai process būtu produktīvs, ir...pretestība.
 - a. pašā
 - b. citu
- e. Vai mūsu darbība tiek veikta uz papīra vai mūsu iztēlē ir svarīgi...
 - a. plānot uz priekšu
 - b. deļot kāzu valsi vienatnē

Atbildes: a,b,b,a,a.

Ja arī šoreiz iepriekš apskatījāt pareizās atbildes, tad iespējams atbildējāt nepareizi

6. Veidot raksturu

Eksāmens priekšmetā, kurā galīgā atzīmē nosaka Jūsu nākotni. Skolotājs ir uz brīdi pievērsies sarunai un atrodas klases durvīs. Jums kabatā ir atbildes, kuras ļoti noderētu eksāmenā. Ko Jūs Darīsiet? Šādās situācijās atklājas mūsu raksturs-vērtības, par ko iestājamies un kas esam. Līdzīgas dilemmas dzīvē gadās bieži. Ja izmantosim atbildes kļūsim par cilvēku, kurš krāpies lai iegūtu to ko vēlas, ja neizmantosim, tad kļūsim par cilvēku kurš nekrāpj pat apstākļu spiests un pat ja paveras iespēja. Tas ir atkarīgs no Jūsu rakstura-ko Jūs darāt, kad neviens par to nezina. Tas ir saistīts ar pašnoteikšanos-sasnēgt labāko kas mēs varam kļūt. Izcilība iekļauj kvalitāti, raksturu, dzīves vērtības. Raksturs saistīts ar vērtībām, kuras pārstāvat un pēc kurām tiecaties. Izcilība nav savienojama ar kriminālām darbībām vai prasmju pilnveidošanu krāpšanai eksāmenos. Raksturs nepieciešams ambiciozu mērķu izvirzīšanai un sasniegšanai. Tādas rakstura īpašības kā drosme un noteiktība ir nepieciešamas pašnoteikšanās sasniegšanai. Kvalitāte parādās

darbībā-var izpildīt uzdevumu un var izpildīt uzdevumu vislabākajā veidā kāds iespējams. To nosaka Jūsu raksturs.

- a. Es apzinos, ka lai pašnoteikta mācīšanās būtu sekmīga man jāattīsta rakstura īpašības drosme un noteiktība
 - a. Jā
 - b. Nē
 - c. Neesmu izlēmis
 - b. Uzskatu, ka darboties pozitīvi un radīt pozitīvas vērtības ... svarīgi
 - a. Ir ļoti
 - b. Nav
 - c. Aprakstiet savā žurnālā rakstura attīstības uzdevumus, kurus uzskatāt par sev svarīgiem.
 - d. es pieņemu sava rakstura veidošanu kā pašnoteiktās mācīšanās apguves sastāvdaļu
 - a. Jā
 - b. Nē
- Paraksts
Datums

7. Kļūt

Dzīve piedāvā gan izaicinājumus gan iespējas katram attīstības posmam. Mācīšanās runāt, uzsākt mācības skolā, veidot savu identitāti, pamest vecāku mājas, atrast darbu, izveidot ģimeni un radīt bērnus, kļūt prasmīgam, doties atpūtā, pieņemt novecošanu un nāvi un visā uzskaitītajā saskatīt jēgu-tie ir uzdevumi, kas sasniedzami pašnoteiktā mācīšanās procesā. No šiem uzdevumiem ir grūti izvairīties un to neizpildei ir smagas sekas. Cik daudz mēs sasniegsim atkarīgs no izaicinājuma ko spējam un vēlamies pieņemt. Mēs visi pazīstam nelielu daļu no visām iespējām ko dzīve piedāvā. Šīs programmas mērķis ir mudināt Jūs apzināt pēc iespējas vairāk, sasniegt to, ko Jūs spējat, un kļūt par to, kas Jūs varat būt. Tad, kad Jūs pietuvojaties savai spēju robežai tā atvirzās tālāk. To dēvē par augšupejošu attīstības spirāli. Šajā programmā jūs tiek mudināti izvērtēt sevi un savu darbību lai atrastu iespēju nepārtraukti virzīties uz priekšu un ar katru nelielu soli darīt labāk to, ko darāt. Jūs jau virzāties pa šo ceļu!

- a. Es saskatu nepārtrauktu progresu gan kas es esmu gan ko es varu izdarīt
 - a. Jā
 - b. Nē
 - c. Pašlaik esmu ideāls
- b. Sadaļā „Darboties apzināti” Jūs tikāt aicināti apzināties savus mērķus. Kādi izaicinājumi Jums ir šobrīd? Aprakstiet žurnālā kā Jūs tiekat ar to galā.
- c. Svarīgi būt procesā lai kļūtu par to kas vari būt, un paveiktu labāko ko spēj
 - a. piekrītu
 - b. Nepiekrītu
- d. Savā žurnālā ierakstiet apņemšanos par progresu
Kad uzsākat mācīšanās uzdevumu Jūs varat izmantot nodaļā minētos pārbaudes jautājumus kā vadlīnijas. Krāsas, jautājumi, humors, personalizēšana, pielietošana un apņemšanās ir noderīgi veidi kā mācīties un atcerēties.

Vai varat aizvērt acis un nosaukt savas 7 apņemšanās?

7. Nodaļa. Pašnoteiktu mācīšanos rosinoši notikumi

Iepriekšējās nodaļās apskatīto iespējams īstenot atsevišķos pašnoteiktas mācīšanās notikumos. Tie var ilgt stundu, dienu vai atsevišķos gadījumos nedēļu. Projekti un pasākumi ir ilgāk īstenojami. Katru notikumu padara tīšu mērķis un kaut vai visīsākais plāns. Šo notikumu nolūks ir mudināt Jūs iesaistīties daudzveidīgākās darbībās lai sagatavotu Jūs nopietnāku izvēlu veikšanai un izvēlēties izaicinošākas iespējas nevis rutīnas situācijas. Pašnoteikta mācīšanās pamatojas uz darbību. Mācīšanās notiek gatavojoties darbībai, darbojoties un izvērtējot veikto darbību.

No piedāvātajiem notikumiem izvēlieties vismaz vienu no katras grupas. Vadlīnijas izvēlei:

- izvēlieties tikai notikumus, kas Jums ir pirmo reizi. Tie nedrīkst būt iepriekš piedzīvoti.
- Izvēlieties notikumus, kas Jums ir izaicinājums un prasa drosmi
- Paplašiniet izvēlu skaitu ko Jūs varat un vēlaties pārbaudīt
- Atverieties jaunām iespējām un izvēlieties jaunus, aizraujošus un jautrus notikumus. Tā ir sagatavošanās tālākajai darbībai pašnoteiktas mācīšanās apguves programmā.

A. Paredze

- Apmeklēt dabas vēstures muzeju, mākslas galeriju, vēstures vai ģeogrāfijas biedrību, automobiļu, iekārtu, ieroču, lidaparātu vai citu izstādi
- Apmeklēt kazino vai hipodromu, autosacīkstes
- Apmeklēt Jūsu vecuma vai interešu cilvēku pulcēšanās vietu tuvākajā apkārtnē
- Apmeklēt pilsētas daļu, ko nepazīstat un iepazīt to
- Apmeklēt Valsts iestādi
- Apmeklēt koncertu, izrādi vai lekciju
- Izmēģināt kādas tautas nacionālos ēdienus restorānā vai pagatavot
- Apmeklēt rūpniecisku objektu vai dabas rezervātu
- Jūsu paša ideja...

Kad izvēlējāties notikumu saplānojat kā to īstenot. Izvirziet savu mērķi un veidu kā to sasniegt. Piemēram: Kāpēc apmeklēt mākslas galeriju? – lai izvēlētos vienu gleznu, kuru Jūs vēlētos savā istabā, doties ar kādu, kurš pazīst mākslu un var pastāstīt, apskatīt kā izskatās romantisma stila darbi. Savā žurnāla ierakstiet īstenošanas plānu. Piemēram:

- Apmeklēt Latgales ainavistu izstādi Novadpētniecības muzejā
- Noskaidrot izstāžu zāles darba laiku-atrast internetā numuru un piezvanīt
- Vienoties ar Mākslas akadēmijas studentu Āriju par kopīgu apmeklējumu
- Veikt piezīmes par apmeklējumu žurnālā
- Pateikties Ārijai

B. Darbības notikumi

- Izmēģināt pilsētniecisku spēli-boulings, biljards, utt..
- Izmēģināt jaunu ierīci –transporta līdzekli, iekārtu, rīku, instrumentu. Vērot kādu kurš ar to darbojas, izmēģināt, iemācīties, pastrādāt ar to. Esiet uzmanīgi!
- Intervēt kādu, kurš pārzina to, kas Jūs interesē- kādreizējais dalībnieks, eksperts, oficiāls darbinieks.
- Izmēģināt jaunu sporta veidu ar iznomātu vai aizlienētu inventāru.
- Izmēģināt jaunu galda spēli.
- Piedalīties vienā nodarbībā-datori, dejas, mūzikas instrumenta spēle, svešvaloda.
- Izmēģināt meditāciju, jogu, pilates vai masāžu kādā specializētā centrā
- Nofotografēt skaistu dabas skatu-dārzs, jūra, kokaudzētava, neparasts skats-tuvākajā apkārtnē
- Apmeklēt ceļojumu biroju un saplānot ceļojumu
- Iemācīties kā izveidot Facebook, Skype webkameru savienojumu, blogu, vai interneta lapu
- Saplānot notikumu, kurš Jums liks skaļi smieties-pārgērbieties, iesaistiet citus, nebaidieties uzvesties nedaudz jocīgi
- Izvēlēties būtisku notikumu, kuru demonstratīvi atbalstīt lai sniegtu palīdzību
- Sazināties ar kādu, ar kuru bijāt zaudējis sakarus, un atjaunot attiecības vai atjaunot attiecības ar kādu, ar kuru bija nesaskaņas.
- Doties pastaigā pa lauku apvidu
- Jūsu paša ideja notikumam...

Atcerieties, ka jāizvēlas notikums, kas Jums ir pirmo reizi, un rūpējieties par savu drošību. Neuzsāciet riskantas darbības, kamēr neesat gatavs uzņemties pilnu atbildību par sevi-neviens cits nav vairāk atbildīgs kā Jūs. Izvēlieties vismaz vienu notikumu, nosakiet mērķi un ierakstiet īstenošanas plānu savā žurnālā. Aprakstiet notikumu žurnālā. Ja notikums nelikās aizraujošs nevainojiet citus- Jūs to padarāt vai nepadarāt sev aizraujošu.

C. Atrast un izprast

- Izvēlēties tematu un dodieties uz bibliotēku un atrodiat grāmatu, ko vērts izlasīt par šo tematu. Uzdevums izpratnei kā darboties ar bibliotēkas resursiem.

- Vēl labāk, ja pajautāsi bibliotekārei kādi resursi ir pieejami. Jūs varat lasīt žurnālus, avīzes un vēstnešus bibliotēkā.
- Uzrakstiet jautājumu uz kuru vēlaties atbildēt. Atrodiet telefonu grāmatā informācijas sniedzēju un piezvaniet. Izaiciniet sevi-piepūle tam ir piemērota.
- Izjauciet kaut ko lai izprastu kā tas darbojas. Pēc tam varat salikt atpakaļ? Šai gadījumā būs piemērotas vecas lietas.
- Izvēlieties savu interešu jomu. Atlasiet internetā vismaz 10 rakstus par to un atlasiet no tiem 3 visatbilstošākos. Savā žurnālā ierakstiet galvenās domas no tiem.
- Paņemiet kompasu un atrodiet kā ar to izveidot vienkāršu spēli. Pārliecinieties, ka Jūsu draugi vai bērni var tajā piedalīties.
- No cita cilvēka noskaidrojiet zivs pagatavošanas recepti. Pagatavojiet to pats vai kopā ar kādu.
- Atrodiet kādu, kurš sekmīgi uzsācis uzņēmējdarbību. Aprakstiet šo procesu savā žurnālā.
- Piedalieties nodarbībā par tematu ko nesaprotat vai baidāties uzsākt, bet vēlaties apgūt.
- Atrodiet vietu, kur paspēlēties ar bērniem, paspēlējieties un labi pavadiet laiku ar bērniem. Aprakstiet savā žurnālā ko Jūs iemācījāties esot kopā ar bērniem.
- Atrodiet kādu, kurš nodarbojas ar to ko Jūs vēlaties, un „ēnojiet” viņu.
- Atrodiet kādu lietpratēju, kas Jums iemācīs kā skicēt, gleznot, veidot vai radīt cita veida nelielu mākslas darbu
- Noskaidrojiet kurp ved taka, strauts, upe, ceļš, izsekojot kājām ejot.
- Izvēlieties interešu jomu un noskaidrojiet kur Jūs varat apgūt šo darbu. Ja neatbilstat šī darba prasībām, noskaidrojiet kas Jums jādara lai atbilstu.
- Apmeklējiet lekciju vai semināru par tematu kas Jūs interesē un atrodiet kaut ko, ko nevēlaties aizmirstiet. Izlemiet, kas Jums jādara lai neaizmirstu.
- Noskaidrojiet kā varat palīdzēt cilvēkiem, kam tas nepieciešams, un sniedziet palīdzību negaidot pateicību vai samaksu.
- Atrodiet instrumentu vai rīku demonstrējumus vai izmēģinājumu piedāvājumus un piedalieties tajā.
- Atrodiet kā iemācīties salsas, tango vai citas dejas pamatsoļus un iemācieties tos lai varat nodejot deju.

Cik dažādus veidus kā atrast un noskaidrot Jūs šajā sarakstā saskatat?

Izvēlieties vieni notikumu no sadaļas „Atrodi un izproti”, nosakiet mērķi, izveidojiet īstenošanas plānu, aprakstiet īstenošanu savā žurnālā. Aprakstiet ko Jūs iemācījāties, veicot darbību, par sevi, mācīšanos, pašnoteiktu mācīšanos.

Katra pieredze bagātina izaugsmes, mācīšanās un izveidošanās potenciālu, bet ir vajadzīgs laiks, lai to pieņemtu, saprastu un lietotu.

D. Izvērtējiet sevi

Izvēlieties Jums atbilstošo variantu:

Es izlasīju 7 nodaļu

Labi pastrādāts!

Es sapratu 7 nodaļu

Pārliecinieties, ka Jūsu izpratne padara Jūsu darbību stabilāku un vērtīgāku. Labi pastrādāts!

Es izpildīju uzdevumus

Ja Jūs izpildījāt uzdevumus un īpaši, ja izpildījāt 3 izvēlētās darbības, tad tas bija izaicinājums un tieši tas, ko vēlējamies lai piedzīvojat. Tas ir kolosāli-apsveicam!

Es paveicu vairāk

Jūs esat sapratis, ka tas viss ir lai darbotos labāk, un Jūs to darāt. Jūs patiešām esat uz sava ceļa!

8. Nodaļa. Būt prātīgam

Zināšanu spēks.

Ja Jūs meklējat darbu, bet nezināt kādi ir pieejami, vai nepazīstat darbu, ko vēlaties strādāt, pastāv iespēja pieņemt nepareizu lēmumu. Ja pazīstat daudzus darbus un zināt ko tie pieprasa,

lēmums būs daudz precīzāks. Zināšanas nosaka atšķirību visos pašnoteiktas mācīšanās un dzīves lēmumos. Esiet informēti un prātīgi.

Drīz būs jāpieņem svarīgs lēmums

Drīz Jums būs jāizvēlas projekts, ko īstenot, un kura laikā būs jāpieņem daudzi lēmumi. Jo informētāks Jūs būsi, jo sekmīgāka būs Jūsu darbība.

Kāds ir labākais veids kā vairot zināšanas

Ir divi galvenie veidi. Viens ir sameklēt nepieciešamās zināšanas, bet otrs ir radīt savas zināšanas. Nākošās darbības būs zināšanu radīšanai.

Esiet zinātkāri un meklējiet informāciju un idejas

Gudri cilvēki ir zinātkāri un uzdod jautājumus uz kuriem grib saņemt atbildes. Saņemtās atbildes padziļina izpratni un izpratne kļūst par zināšanām, kuras izmantojamas katrā situācijā, daļu. Gudra darbība balstās uz adekvātu informāciju.

Kā atrast pareizās atbildes?

Prātīgi cilvēki izmanto daudzus veidus kā iegūt atbildes. Tālāk minēti daži no tiem, ko varat iekļaut savā darbībā. Pamatveids ir zināšanu tīkls-personiskais žurnāls, grāmatas, internets un cilvēki.

Grāmatas var nopirkt, izņemt bibliotēkā vai lejupielādēt internetā. Internets piedāvā informāciju gandrīz visās jomās un gandrīz par visiem jautājumiem, piedāvājot gan precīzu gan neatbilstošu informāciju. Cilvēkus var satikt vai sazināties caur Internet lietojot Skype –tas ļauj uzrunāt erudītus cilvēkus visā pasaulē. Personiskais žurnāls apkopo visu personiski svarīgo informāciju-atsauces uz resursiem, idejas.

Zināšanas var iegūt caur tiešo pieredzi- novērojot, darbojoties, eksperimentējot un radot.

Vēl cita zināšanu sfēra ir iekšējās zināšanas-tas, ko zināt un tas, ko zināt, bet vēl neesat sev atklājis.

Citi veidi kā iegūt zināšanas:

- Avīzes, žurnāli, Internet žurnāli
- Televīzija, kino, video
- Sarunas, lekcijas, semināri
- Tiešā pieredze, sajūtu informācija
- Novērošana, pētījumi un eksperimenti
- Darbība, darbības maiņa, refleksija
- Analīze, loģika un spriešana
- Intuīcija, atklāsme, iztēle un radošums
- Izpratne, problēmu risināšana, alternatīvu noteikšana
- Rakstīšana, zīmēšana, filmēšana, tēlošana, veidošana
- Darba pilnveidošana, darbs komandā, ceļošana

Atzīmējiet 3-5 veidus, kurus izmantojat vai uzskatāt, ka Jums būtu piemēroti.

Lasīšana. Lasot atrodi svarīgākos citātus, kas izsaka grāmatas pamatdomu. Ierakstiet tos savā žurnālā vai ierakstiet domu saviem vārdiem. Sāciet ar vismaz trim dažādiem avotiem.

Ideju pierakstīšana. Pierakstiet savā žurnālā visas idejas, kuras uzskatāt par svarīgām, neatkarīgi no to avota. Sekojiet līdz procesam kā mainās Jūsu uzskati par to, kas ir svarīgs-Jūs pamanīsiet savu izaugsmi.

Piepildiet savu prātu kā dziļu aku-vāciet visu, ko iespējams par izvēlēto tematu.

Ziniet kaut ko par visu un visu par kaut ko. Zināt kaut ko par visu pašnoteiktā mācīšanās nozīmē uzzināt savā īpašā veidā, to ko skolas programma piedāvā visiem, bet par ekspertu kļūst savā izvēlētajā jomā.

Izmantojiet datoru-pat lietotāja pamata prasmju līmenī tā iespējas pašnoteiktā mācīšanās procesā ir ievērojamas.

Atzīmējiet savā žurnālā galvenās domas pēc šīs nodaļas pabeigšanas. Papildiniet izvēlētos zināšanu ieguves veidus ar pārdomām par to vērtīgumu un izmantošanu. Šīs nodaļas mērķis ir padarīt zināšanu ieguves dažādos veidus par Jūsu dzīves regulāru sastāvdaļu. (Gibbons, Becoming self-directed, 2009)

9. Nodaļa. Esiet radoši

Jums ir kvadrāta formas kartona glāzes paliktņis. Cik pielietojuma veidus tam Jūs varat izdomāt?

IQ un citos testos parasti jāizvēlas viena atbilde. Radošuma testā svarīgi cik daudz atbilžu Jūs varat piedāvāt un cik no tām ir Jūsu oriģinālās atbildes. Piemēram paliktņim var apsudrabort vienu pusi un pagatavot spoguļi, sagriezt un salocīt izveidojot kādu rotājumu, izmantot kā frīsbija lidojošo šķīvīti, izkrāsot kā logu.

Organizējiet prāta vētru par paliktņa izmantošanu un savāciet iespējami daudz ideju.

Izvēlieties vislabāko ideju.

Sekojošajiem norādījumiem jābūt īpaši radošiem, bet veicot pašnoteiktu mācīšanos tādiem jābūt. Radošums nepieciešams, izvēloties mācīšanās darbību un izskatot dažādos veidus kā to veikt. Darbības gaitā rodas grūtības, kuru pārvarēšanai nepieciešams radošums. Radošums nodrošina sekmīgu pašnoteiktu mācīšanos.

Par laimi visi cilvēki spēj būt radoši, jo viena smadzeņu puslode par to atbild. Diemžēl lielākoties izglītībā nodarbina otru puslodi, kas atbild par loģisko spriešanu. Šīs nodaļas mērķis ir iedrošināt Jūs radošai darbībai.

Mācīšanās saskatīt.

Loģiskā domāšana ir konverģenta (meklē kopējo dažādu avotu informācijā), radošā domāšana diverģenta (meklē atšķirīgo vien avota informācijā). Lai radoši domātu nepieciešama prasme skatīties uz objektu, sasaistoties ar to. Vienu objektu vērojot ilgstoši nonākt līdz atšķirīgam skatījuma uz to. Skatīšanās ar „svaigu skaitu” un atvērta domāšana par skatāmo objektu ir radošuma pamats.

Domu pilna novērošana.

Izvēlieties atsevišķu objektu novērošanai, kaut ko, kas Jūs piesaista-mehānisma detaļa, apģērbs, aprīkojums, ēka, augs, ligzda, akmens, trūdi, zivs, mākslas darbs, Tas var būt objekts, ko Jūs vēlētos par savu talismanu.

- Izvēlieties objektu un novietojiet to sev priekšā vai novietojieties tā priekšā
- Koncentrējieties uz objektu (apskatiet 6. Nodaļas 4. apņemšanos)
- Rūpīgi izpētiet objektu un atzīmējiet visu, ko spējat, par to
- Noturiet uzmanību uz to, sasaistieties ar to- 5 minūtes ir normāli, 15 minūtes labi un 30 minūtes teicami. Vai varat objektu iztēloties, turot acis aizvērtas? Krāsainu? Vai varat to savā iztēlē pagriezt par 360 grādiem?
- Izvirziet jautājumus par objektu-tā būtība, izmantošanas iespējas, apstrāde, ... Sasaistieties ar objektu.
- Ja jūsu uzmanība novirzās no objekta- atgriezieties. Kontrolējiet savus spēkus, nepadodieties. Vingrinieties.

Savā žurnālā atzīmējiet svarīgākās atziņas ko guvāt vērojot. Regulāri apstādiniet savu uzmanību uz to, kas izraisa Jūsu interesi. Jūsu domas lielākoties būs oriģinālas. Tie ir pamati radošai darbībai.

Izvēlieties objektu, kuru esat vērojis un kas aplicina Jūsu spēju koncentrēties, saskatīt un oriģinālo domāšanu, kā talismanu cīņai ar sevi. Sagatavojieties cīņai par savas dzīves kontroli-sāciet tagad. Ja Jūs nevarat vai negribat kontrolēt savus spēkus, Jūs nevarat veikt pašnoteiktu mācīšanos.

Iztēloties to, kas nav tuvumā.

Mēģiniet iztēloties nereālas lietas tā, it kā tās būtu blakus. Iedomājieties tās kā uz ekrāna. Viss, kas ir cilvēku radīts, sākumā parādījās kāda prāta ekrānā. Mēģiniet iztēloties rezultātu tam, ko darāt un, iespējams, iegūsi vairāk nekā cerat.

Iekārtojieties ērti. Atslābinieties, koncentrējoties uz elpošanu, un ar katru izelpu ļaujiet savam ķermenim „attālināties”.

Iekšējās Mājas.

Sāciet ar vietas, ko pazīstat un kur jūtaties labi, viegli un droši, iztēlošanos. Iztēlojieties tik skaidri un detalizēti cik spējat. Atvēliet laiku detaļu vizualizēšanai. Pārliecinieties, ka iztēlojaties

krāsas, skaņas, smaržas, sajūtas. Tās ir iekšējās Mājas-Jūsu iztēlošanās un vizualizēšanas sākuma un beigu vieta. Relaksācija uzlabo smadzeņu darbību un pašsajūtu, tāpēc vingrināšanās nokļūst iekšējās Mājas palīdz atpūsties. Vingrinieties kamēr iekšējās Mājas ir spilgtas un dzīvas. Tās ir iztēles ceļojumu sākuma vieta.

Izmantojiet vizualizēšanu Jūsu interešu jomā.

Nosakiet tematu. Iedomājieties, ka jau esat meistars izvēlētajā jomā. Iztēlojieties stāstu, kurā Jūs esat meistars savā jomā un gūstat lielus panākumus. Iztēlojieties visu, kas notiek. Noskatieties to cik skaidri spējat. Ļaujiet sev būt par tā skatītāju. Noskatieties šo stāstu vairakkārt lai vingrinātos vizualizēšanā. Aprakstiet to savā žurnālā. Praktizējiet vizualizēšanu regulāri.

Radošās darbības nav jāliek loģiskās spriešanas vietā-tās papildina viena otru.

Vārti pārejai uz dīvainu, neapgūtu, jaunu pasauli-Jūsu iekšējo tēlu pasauli.

Vērošana noved mūs līdz atklāsmei, vizualizēšana ļauj iztēloties ar noteiktu mērķi, un Vārti ļauj nokļūt iekšējā tēlainībā. Vārti, līdzīgi kā Zvaigžņu vārti, atveras citā pasaulē-Jūsu iekšējā. Tāpēc tie katram ir citādi. Jums jāizmēģina vairāki veidi līdz atrodat savu. Alise Brīnumzemē nonāk caur alu vai spoguļi.

Izpēlējiet Vārtu spēli. Iedomājieties trīs dažāda izskata vārtus. Tiem ir jāizskatās dažādi, jo aiz tiem ir trīs dažādu Jūsu iecerēto projektu notikumi. Jūs nezināt, kas aiz šiem vārtiem notiek kamēr caur tiem neiziesiet. Esiet pašpaļāvīgs. Iekārtojieties ērti, atslābinieties, elpojiet un, kad esat gatavs, izejiet caur vieniem vārtiem. Izbaudiet kas tur notiek. Kad esat gatavs atveriet otros vārtus un piedzīvojiet to, kas tur notiek. Tad tāpat izejiet caur trešajiem vārtiem. Bieži pārejot no vārtiem uz vārtiem radošā darbība pastiprinās un tēli un sajūtas kļūst spilgtākas. Dažreiz aiz tiem ir tikai zāliens.

Atrodiet savu ceļu uz asociatīvo domāšanu.

Šeit ir 5 līdzekļi lai nokļūtu cauri Vārtiem uz pasauli, kurā prāts izmanto asociācijas jaunu tēlu radīšanai:

Metaforas. Atrodiet asociācijas starp divām lietām, kas veicina jaunu ideju. Piemēram Tauriņcilvēks (6. Nodaļa), kas lido lai glābtu cilvēkus.

Stāsti. Izstāstiet stāstu par notikumiem, kurus vēlaties īstenot. Veidojiet interesantu sižetu. Piemēram, ja vēlaties uzsākt uzņēmējdarbību saceriet stāstu par cilvēku, kurš uzsāka darbību grūtos apstākļos, saskārās ar vienu problēmu pēc otras un beigās tās visas pārvarēja.

Prāta vētra. Tas ir labs veids kā precīzi nodefinēt problēmu un no risinājumiem, kas ir tradicionāli, nonākt pie oriģināliem risinājumiem.

Zīmēšana. Domu kartes par konkrēto jautājumu, ideju skices vai procesa diagrammas ir līdzekļi iztēles ierosināšanai. Zīmējiet to, ko iztēlojaties un vizualizējāt un nebaidieties zīmēt vēl neapgūto.

Meditācija, vīzijas, sapņi. Kad problēma ir skaidra un par to esat iemācījies visu, ko spējāt, atrodiet veidu kā ierosināt savu zemapziņu problēmas risinājumam. Šie trīs līdzekļi palīdzēs iedarbināt apziņas zemākos slāņus. Meditējiet-attīriet prātu un ļaujiet tajā ienākt jauniem tēliem. Ļaujiet prātam klejot no viena tēla pie otra un apturiet to, kad tēls jūs interesē. Visbeidzot sapņojot apstipriniet ko Jūs vēlaties-varat pat nosaukt problēmu. Nolieciet sev tuvumā savu žurnālu lai tūlīt pēc pamošanās varētu tajā pierakstīt to, ko nosapņojāt. Ja nepierakstīsiet atbildes pazudīs no atmiņas.

Pilnveidojiet savu radošo darbību.

Radošās domāšanas 3 pamati –domu pilna vērošana, tēlaina vizualizēšana un asociācijas jaunu tēlu radīšanai.

Izmēģiniet piedāvātās tehnikas, pat ja tās liekas ļoti grūtas. Neviens apraksts nevar aizstāt Jūsu paša pieredzi. Šīs spējas Jūsu smadzenēm ir –uzdodiet tām saprātīgus un radošus uzdevumus. Ka Jums būs sava pieredze veidojiet savu radošo stilu. Regulāri lietojiet izvēlētas tehnikas.

Lai mūsu prāts mūs pārsteigtu tas ir jāsapagatavo. Kad visas sagatavošanās darbības ir veiktas radošs risinājums parādās kā dāvana. Esiet radoši.

10. Nodaļa. No idejas uz darbību

Procesa, kurš ir pamatā visai Jūsu darbībai, shēma:

Ideja → Darbība → Refleksija = Produktivitāte

- Informācijas par sevi un pasauli apkopošana
- Mērķu izvirzīšana, plānu veidošana un darbības uzsākšana
- Refleksija par sevi un darbību - palīdz mācīties no panākumiem un grūtībām, noteikt savas priekšrocības un atrast darbības uzlabošanai nepieciešamo
- Šis process nodrošina produktivitāti. Turpinot šo ciklu nonāksiet līdz izcilībai.

Pārvērst ideju darbībā.

- Izvēlieties ideju-darbību, kuras rezultāts ir prieks, lepnums un citi ieguvumi
- Sasniegumu vizualizēšana
- Mērķa izvirzīšana

Tās ir sagatavošanās darbības projektam. Atsevišķi pašnoteiktas mācīšanās notikumi-tie var ilgt stundu, dienu vai atsevišķos gadījumos nedēļu. Projekti ir notikumu secība, kas noved līdz noteiktam rezultātam un ilgst 1-5 nedēļas. Temats sastāv no vairākiem projektiem. Interesu joma ir pastāvīgs temats, kas kļūst par dzīves darbu.

Lai izvēlētos, kuru ideju realizēt, izmantojiet darbības, kas minētas 4. Nodaļā (Atklāj ģēniju sevī) un iepriekšējās nodaļās.

Savā žurnālā apskatiet iepriekš aprakstītās intereses un pievienojiet tās, kas Jums ir radušās vēlāk.

Lai izlemtu, kuru no daudzajām idejām īstenot, izvēlieties piecas. Tās parasti visvairāk atbilst Jūsu šī brīža vajadzībām.

Novērtējiet katru ideju trijās skalās ar punktiem no 1 līdz 10:

- Personiskais svarīgums
- Aktualitāte un nepieciešamība
- Gatavība īstenošanai. Cik gatavs šobrīd esat, lai ideju īstenotu

Ideja	Svarīgums	Aktualitāte	Gatavība īstenot
Apgūt Web lapu veidošanu	8	8	7
Iemācīties nospēlēt dziesmu ar ģitāru	5	2	7
Apmeklēt spāņu valodas nodarbību	4	4	8
Iemācīties kā darbojas akciju tirgus	6	3	5

Izmantojot rezultātu tabulu izvēlieties divas idejas ar lielāko punktu skaitu. Savā žurnālā ierakstiet pirmo ideju un zem tās izveidojiet divas sadaļas- Par un Pret. Sadaļā Par atzīmējiet visus ieguvumus, ko šīs idejas īstenošana dos, bet sadaļā Pret visas grūtības kas sagaida īstenošanā. Tad to pašu izdariet par otro ideju.

Web lapu veidošana

Par	Pret
Iespēja izvietot savus materiālus un piesaistīt jaunus klientus	Datora programmas maiņas izdevumi

Izmantojot apsvērumus par abām idejām pieņemiet lēmumu. Ja vēl nevarat izšķirties starp divām idejām izmantojiet monētu. Nosakiet katru monētas pusi vienai idejai. Uzmetiet monētu. Ja jūtaties vīlies par rezultātu, tas nozīmē, ka zemapziņā savu izvēli jau bijāt izdarījis. Tad īstenojiet monētas rezultātam pretējo ideju.

Ierakstiet savu izvēli žurnālā.

Vizualizējiet vislabāko rezultātu.

Kad esat izvēlējis īstenojamo ideju jānoskaņojas uz vislabāko rezultātu. Iekārtojieties ērti, atslābinieties, aizveriet acis, koncentrējieties uz elpošanu. Iztēlojieties savas iekšējās Mājas, tad

domājiet par savu ideju, ko un kā darīsiet, par vislabāko ko spējat iedomāties. Kad būsiet redzējis labāko vīziju aprakstiet to savā žurnālā.

Vīzijas īstenošanas posmi:

- Jūs jau izvēlējāties ideju īstenošanai un noskaņojāties uz vislabāko rezultātu.
- Izvirziet sava projekta mērķi, kas visvairāk atbilst vīzijai. Izveidojiet mērķu sarakstu, jo ja ir tikai pirmais mērķis, kas ienāk prātā, tad panākumi var būt mazāki, nekā izvēloties starp vairākiem mērķiem
- Mērķim jābūt ļoti konkrētam-skaidri jānosaka, kas ir jāpaveic. Piemēram: Es vēlos strādāt mobilo sakaru nodaļas vadītāja amatā. Šo mērķi var uzlabot: Es noskaidrošu kas jāprot mobilo sakaru nodaļas vadītājam, izveidošu plānu šo prasmju apguvei, īstenošu izveidoto plānu.

Pašnoteiktas mācīšanās, produktivitātes vai personiskās izaugsmes pamatā ir darbība. Darbību vislabāk ierosina skaidrs un iekārojams mērķis. Mērķu izvirzīšana ir pamata prasme.

- Labs mērķis motivē darbībai, vada darbības laikā un norāda kad ir saniegt.
- Labs mērķis ir neatvairāms-mēs vēlamies to sasniegt
- Labs mērķis ir izaicinājums augstāka līmeņa domāšanai un darbībai
- Labs mērķis ir grūts, bet sasniedzams. Mēs to sasniedzam, ja ticam, ka mums tuvie cilvēki atbalsta mūsu pūles un sasniegumus.

Savā žurnālā ierakstiet mērķi, ko izvirzījāt savam projektam. Pārliecinieties, ka tas atbilst Jūsu interesēm un ir svarīgs. Mērķu piemēri:

- Pierakstīšos bibliotēkā, saņēmsu lasītāja karti, izņēmsu grāmatu un to izlasīšu
- Noskaidrošu kā darboties ar interneta lapām un atradīšu kā atjaunot vecos auto
- Izvēlēšos savu dziesmu, uzaicināšu klausītājus un izvēlēšos dienu, kad viņiem to nospēlēšu
- Atradīšu spāņu valodas kursus, izvēlēšos labākos un šonedēļ kopā ar draugu pieteikšos
- Izvēlēšos vienu no manām tērpu skicēm un šomēnes to novedīšu līdz gatavam tērpiem
- Izstudēšu stādu audzēšanu un šonedēļ iekārtošu uz sava balkona stādu kastes
- Atradīšu kādu, kas man palīdzēs apgūt Excel grāmatvedības programmu

Svarīgi, lai mērķī būtu minēts izpildes laiks.

Atcerieties nodaļas saturu un apdomājiet ko nozīmē: izvēlēties ideju, ko pārvērst darbībā; pieņemt lēmumu, vizualizēšana, mērķa izvirzīšana.

Šīs darbības jāizmanto un jāpildveido Jūsu dzīves laikā. Tās visas nepieciešamas pašnoteiktas mācīšanās procesā.

Jūs atrodaties uz robežas lai uzsāktu darbību. Kurā posmā Jūs šobrīd atrodaties?

- Es izlasīju visu, neko vēl neesmu no tā izdarījis. Man pretestība uzvarēja. Es varu parunāties, bet nelūdziet man uzņemties atbildību. Ne pārāk labi
- Esmu piestūkēts ar informāciju cik iespējams un kad varēšu to visu sašķirošu, bet ne pārāk aizrāvies esmu. Es saprotu cik tas ir noderīgi, bet kuram ir laiks ar to visu ņemties? Apmierinoši
- Esmu iesaistījies un daudz mācos. Ne vienmēr visu ko Jūs vēlaties, bet to ko es vēlos. Man jāatzīst, ka sevi pārāk neizaicinu, bet es to vēlos izdarīt. Labi
- Esmu pūlējies un tagad esmu uz ceļa! Es tiešām darbošos ar šo programmu. Man ir lieliska plāns un es nevaru gaidīt. Es sāku saskatīt patiešām aizraujošas nākotnes iespējas. Teicami.

Izlemiet, kas visvairāk atbilst Jums. Atcerieties, ka Jūs varat vēlēties novērtēt sevi augstāk. (Gibbons, Becoming self-directed, 2009)