

LATVIJAS UNIVERSITĀTE
PEDAGOĢIJAS, PSIHOLOĢIJAS UN MĀKSLAS FAKULTĀTE

Pedagoģijas nodaļa

SVEŠVALODAS APGUVES KOMPONENTU
INTEGRĀCIJA
STUDIJU PROCESĀ

(Augstskolas pedagoģija)

Promocijas darbs pedagoģijas zinātņu doktora grāda iegūšanai

Promocijas darba autore

Diāna Liepa

Promocijas darba vadītāja

Dr. habil. paed., profesore **Tatjana Koķe**

Rīga 2011

Saturs

Ievads	3
1. Svešvalodas apguves komponentu raksturojums	14
1.1. Svešvalodas apguves metodoloģijas vēsturiskā attīstība	14
1.2. Studenta kā darbības subjekta raksturojums studiju procesā	26
1.3. Svešvalodas mācīšanās un lietošanas teorētiskais pamatojums	40
1.4. Integrētas svešvalodas apguves kritēriji	60
2. Integrētas svešvalodas apguves pilnveide studiju procesā	83
2.1. Studentu mācīšanas un mācīšanās procesa raksturojums	83
2.2. Svešvalodas studiju pedagoģiskie pamatprincipi	95
3. Empīriskā pētījuma organizācija un rezultātu analīze	102
3.1. Svešvalodas studiju process un tā analīze	102
3.2. Angļu valodas apguve studiju procesā	145
3.3. Svešvalodas komponentu integrācija studiju procesā	173
Nobeigums	210
Izmantoto avotu un literatūras saraksts	213
Vārdnīca	224
Attēlu saraksts	226
Tabulu saraksts	228
Pielikumu saraksts	229

Ievads

Pēdējo trīsdesmit gadu laikā pasaulē vērojamas sociālas un politiskas pārmaiņas. Krasas izmaiņas tehnoloģijās un informācijas jomā rada jaunas iespējas un izvēles, bet reizē arī nedrošību par nākotni. Arvien lielāka kļūst atšķirība starp izglītotu un kvalificētu cilvēku iespējām un tiem, kas nespēj apgūt visu jauno. Izglītības sistēmai nepieciešams sekot pārmaiņām tehnoloģijās, informācijas pieaugumam un politiskajām izmaiņām, lai uzturētu konkurences spējas gan izglītības sfēras pakalpojumu laukā, gan pasaules darba tirgū.

Zinātnes un izglītības jomās īpaši aktuāla kļūst valstu kopdarbība, izstrādājot mūsdienas izglītības koncepciju. Par sadarbības pirmo soli kļuvis Boloņas process, kas aizsākās 1999. gada 19. jūnijā, kad 29 Eiropas valstu izglītības ministri parakstīja Boloņas deklarāciju. Kopš otrās ministru apspriedes 2001. gada maijā Prāgā Boloņas procesa dalībvalstu skaits ir pieaudzis līdz 33 valstīm. Boloņas deklarācijā par stabilu, mierīgu un demokrātisku sabiedrību nostiprināšanās pamatu tiek atzīta izglītība un sadarbība izglītībā. Eiropas dimensiju raksturo studentu mobilitāte, izglītības iestāžu sadarbība Eiropas mācību programmās. Pieaug komunikatīvo un svešvalodu prasmju nozīme (*Boloņas deklarācija, 1999*).

Lisabonā 2000. gada martā notikušajā Eiropas Padomes sanāksmē tika pieņemts Eiropas Savienības (ES) stratēģiskais mērķis. Lisabonas stratēģija ir Eiropas Savienības attīstības modelis, kas nosaka ES ekonomiskās attīstības virzienus līdz 2010. gadam. Tās pamatmērķis ir panākt, lai ES kļūtu par viskonkurētspējīgāko un dinamiskāko zināšanās balstīto ekonomiku pasaulē, kas spēj ilgtspējīgi attīstīties, radot arvien vairāk darbavietu un lielāku sociālo vienotību (*Lisabonas stratēģija, 2000*).

2001. gads tika pasludināts par Eiropas Valodu gadu, kurā katra Eiropas valsts rīkoja Valodu gadam veltītus svētkus, konferences un seminārus. Eiropas Padome šajā gadā izvirzīja visu Eiropu aptverošu projektu – Eiropas Valodu portfeli. Tajā iesaistījās 43 Eiropas Padomes dalībvalstis, arī Latvija. Valodu portfelis sastāv no trim daļām: valodu pases, biogrāfijas un dosjē (*Eiropas Valodu portfelis pieaugušajiem, 2005*).

Lisabonas Eiropas Padomes sanāksmē par valodu daudzveidības veicināšanu un valodu apguvi uzsvērts, ka

- valodu zināšanas ir viena no pamatiemaņām, ko nepieciešams apgūt, lai efektīvi iesaistītos Eiropas zināšanu sabiedrībā un veicinātu sabiedrības integrāciju;

- visas Eiropas valodas ir vienlīdz vērtīgas un cienījamas, tās veido būtisku Eiropas kultūras un civilizācijas sastāvdaļu (*Council Resolution, 2002*).

Arī Latvija kā ES dalībvalsts ir uzņēmusies saistības realizēt Lisabonas stratēģiskos mērķus. Lai veicinātu iedzīvotāju, visas ES labklājību, lai tiktu uzlabota ES izglītības sistēmas kvalitāte un efektivitāte, lai nodrošinātu izglītības pieejamību visiem un sniegtu iespēju to iegūt visā pasaulē, ir izstrādāti vairāki uzdevumi, kas virzīti uz mūžizglītību. Sistēmās jāpanāk uzlabojumi visās jomās, t. sk. skolotāju izglītībā, komunikāciju tehnoloģiju integrācijā, pamatprasmju un valodu apguvē. No šīm prasībām izriet, ka zināšanas arvien vairāk kļūst par vienu no sabiedrības attīstības pamatfaktoriem. Vadošo ekonomisko sistēmu pieredze rāda, ka ir svarīgi ieguldīt kapitālu sabiedrības izglītošanā. Īpaši būtiski tas ir tagad, kad Latvija līdz ar pārējām Eiropas valstīm ir deklarējusi zināšanu sabiedrības izveidi ES telpā.

2003. gada Eiropas Padomes sēdē tika pieņemts darbības plāns svešvalodu mācīšanās aktivizēšanā, kur atkārtoti uzsvērta valodu daudzveidības veicināšanas nozīmība Eiropas Savienībā. Svešvalodu prasmes ir nepieciešamas visiem Eiropas iedzīvotājiem, jo tās nodrošina iedzīvotājiem iespēju brīvību strādāt vai studēt kādā no Eiropas Savienības dalībvalstīm, sekmē Eiropas darba tirgus izveidi. Visiem studentiem vajadzētu studēt ārzemēs vismaz vienu semestri un apgūt svešvalodu studiju programmas ietvaros. (*Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006:18–20*)

Eiropas Kopienas ietvaros tika izveidota izglītības programma *Socrates*, kuras darbība iesākās 1995. gadā. *Socrates* programmu veido virkne akciju izglītības jomā: *Erasmus, Gruntvig, Lingua, Minerva*. Akciju ietvaros tiek sekmīgi realizēts viens no programmas mērķiem: valodu mācīšanas un apguves kvalitātes uzlabošana (*Promoting Language Learning and Linguistic Diversity. An Action Plan 2004–2006*).

Pēdējos gadu desmitos arvien vairāk uzmanība tiek pievērsta ne tikai jaunām tehniskām iespējām, bet arī jaunām pieejām un metodēm svešvalodu apguvē.

70. gados attīstījās funkcionālā pieeja. Valoda vairs netika uzskatīta par lingvistisku sistēmu, bet par semantisku sistēmu, tātad galvenā uzmanība veltīta nozīmes izteikšanai. Precīzas valodas konstrukciju un vārdu mācīšanas vietā stājās sociāli pieņemamu komunikācijas formu apguve. Uzmanība tika pievērsta komunikācijas sociālajiem un personiskajiem aspektiem. Tomēr valoda, kas lietota reālu situāciju imitācijā, bija samākslota un attālināta no autentiska dialoga. Izmantojot interaktīvo pieeju, valodas apguve saistīta ar reālu personisko komunikāciju starp valodas apguvējiem. 90. gados

Kanādā popularitāti sāka iegūt integrētā valodas apguve, kas aptver gan strukturālo, gan funkcionālo pieeju (*Beikers, 2002:245*).

80. gados ASV tika veikti eksperimenti, integrējot valodu apguvi ar matemātiku, dabaszinātnēm, sociālajām zinātnēm u. c. jomām (*Crandall, 1987*).

Austrijas Izglītības likums 1986. gadā ierosināja palielināt bilingvālo skolu skaitu, lai papildus varētu mācīt svešvalodas izglītības programmas ietvaros. Savukārt Francijā 70. gados tika izveidotas dažas vidusskolas, kur sporta un mākslas stundas apvienoja ar svešvalodu apguvi. 1992. gadā „Eiropas sekciju” aizbildnībā daudzās skolās (līdzīgi kā Austrijā) sākas dažādu priekšmetu mācīšana svešvalodās (angļu, vācu, spāņu un itāļu). 1996. gadā Francijas licejos kopumā jau bija 152 Eiropas sekcijas, 68 no tām tika apgūta angļu valoda (*Kennedy, 1999:84*).

Svarīgākie šo programmu mērķi:

- attīstīt skolēnu lingvistisko kompetenci, radot iespēju vairāk laika veltīt svešvalodu apguvei;
- sniegt zināšanas par valstīm, kurās attiecīgā valoda ir dzimtā valoda;
- apgūt izvēlētos priekšmetus svešvalodā.

„Eiropas sekcijas” Francijā guva apbrīnojamus panākumus. Paaugstinājās valodu apguve vidusskolās, uzlabojās skolēnu un skolotāju attiecības, izzuda starppriekšmetu barjeras, pilnveidojās mācību metodes (*Kennedy, 1999:84*).

1994. gadā tika izveidots Eiropas Padomes Moderno valodu centrs (EMVC), lai pievērstu īpašu uzmanību valodas apguves praksei, veicinātu valodu speciālistu dialogu un pieredzes apmaiņu. Lai īstenotu šos mērķus, EMVC organizē četrgadīgas programmas, izstrādā projektus, rīko seminārus un konferences, izdod un publicē informatīvos materiālus. Semināri un konferences ir veltīti dažādiem valodu apguves aspektiem, pieredzes apmaiņai (*Eiropas Moderno valodu centrs, 2010*).

Pēc šiem pamudinājumiem daudzi zinātnieki, pedagogi nāca klajā ar priekšlikumiem efektīvai svešvalodu apguvei. Pētījumā īpaši tiek aplūkota S. Krašena teorija. Pirmkārt, valodas mācīšanas mērķis ir sniegt saprotamu lingvistisko informāciju, lai bērns vai pieaugušais viegli varētu apgūt valodu. Labs skolotājs atvieglina valodas mācīšanos, lingvistisko informāciju piemērojot sapratnes līmenim. Otrkārt, mācību procesam jāsatgavo valodas apgūvēji reālām komunikatīvām situācijām. Treškārt, veicināma valodas apgūvēju pašapziņas veidošanās. Ceturtkārt, formālas gramatikas mācīšanas nozīme nav liela. Būtu jāiemācās tikai vienkāršākie likumi, jo sarežģītus likumus valodas

apguvējs neizmanto ne apzināti, ne neapzināti. Piektkārt, kļūdu labošanai var būt negatīva psiholoģiska iedarbība.

Valodas apguvē tiek ieteikts izmantot dabisko pieeju, kas pamatojas uz šādiem apsvērumiem: valodas mācīšanas mērķis ir komunikācija; vispirms jāattīsta valodas saprašana, tad aktīva tās producēšana. Nozīmīgāka ir valodas apguve, nevis formāla valodas mācīšanās. Valodas apguvē svarīga ir labvēlīga attieksme, pozitīva motivācija, pašpaļāvība. (*Krashen, 1989:7–25*) S. Krašena idejas daudzkārt kritizētas, taču tās sniegušas daudz jaunu ierosmju gan zinātniekiem, gan skolotājiem.

R. Eliss uzskata, ka valodas apguve atkarīga no pieciem savstarpēji saistītiem faktoriem: situācijas, uztverama satura, individuālajām atšķirībām, mācību procesa un atdeves. Situācija (kas, ar ko, par ko, kur un kad runā) lielā mērā ietekmē valodas apguvi. Valodas apguves tempu un kvalitāti ietekmē arī lingvistiskās attieksmes, motivācija, mācīšanās stratēģija, valodas apguvēja personība. (*Ellis, 2003:221*)

Ļ. Vigotskis uzsver, ka valodas apguve ir cieši saistīta ar tās mērķiem, meklējot saikni starp domu un vārdu – nozīmi, kurā nevar atdalīt domu no vārda. Vārds bez nozīmes ir tukša skaņa. (*Vigotskis, 1934, 2002:307*)

Dž. Kamins šķir spēju tekoši runāt kādā valodā no dziļākas valodas sistēmas izpratnes. Dž. Kamins lieto šādus terminus:

- saziņas valodas prasme;
- akadēmiskā valodas kompetence.

Saziņas valoda tiek lietota noteiktā kontekstā dažādās ikdienas situācijās. Akadēmiskā valodas kompetence ir kognitīvi noslogota komunikācija. Saziņas valoda attīstās ātrāk. Apzinoties grūtības ar akadēmiskās valodas apguvi, pedagogiem jārod iespēja valodas apguvējiem strādāt ar īpaši sagatavotiem, kognitīvi attīstošiem uzdevumiem. (*Cummins, 2001:90–91*)

D. Larsena-Frīmane uzskata, ka valoda tiek apgūta sekmīgāk, ja tās saturs ir valodas apguvējiem interesants un personīgi nozīmīgs. (*Larsen-Freeman, 2000:143*)

Katra teorija piedāvā savu risinājumu efektīvākai svešvalodu apguvei. Ir svarīgi saistīt individuālo un sociālo aspektu; nav nošķirams arī lingvistiskais, socioloģiskais un psiholoģiskais aspekts. Jāanalizē katra valodas apguvēja individuālās atšķirības, apgūtās valodas prasmes, vajadzības un intereses.

Zināšanu sabiedrības veidošanās ir saistīta ar augsti kvalificētu speciālistu sagatavošanu, tāpēc augstskolas piedāvā iespējas tālākizglīties. Augstākās izglītības sistēmas attīstību ietekmē gan iekšējie, gan ārējie faktori, no kuriem svarīgākie ir

ekonomiskie, demogrāfiskie un ar iestāšanos ES un ar informācijas tehnoloģijām saistītie faktori. Būtiskākie augstākās izglītības attīstības virzieni ir visiem un visur pieejama izglītība, izglītības kvalitātes un efektivitātes uzlabošana, izglītība darba tirgum, personāla attīstība, infrastruktūras attīstība, mūžizglītība un e-izglītība. „Ceļš uz zināšanu sabiedrību vislielākajā mērā atkarīgs no izglītības ieguldījuma sabiedrības veidošanā. Savukārt izglītošanās procesā ir jāspēj attīstīt audzēkņu dzīves prasme, kas viņiem ļautu būt pilnvērtīgiem zināšanu sabiedrības locekļiem.” (Koķe, Muraškovska, 2007:27) „Zināšanu sabiedrības izaicinājumi – augsta līdždalības pakāpe un augsta inovāciju pakāpe – ir vienlīdz nepieciešami mūžizglītības specifisko uzdevumu risināšanai, pievienotās vērtības radīšanai un ilgtspējīgas attīstības nodrošināšanai.” (Koķe, Muraškovska, 2007:140) Augstskolu uzdevums ir sagatavot kvalificētus speciālistus, lai tie būtu spējīgi konkurēt plašajā darba tirgū. Tāpēc mūžizglītības īstenošanā liela nozīme ir kvalitatīvi sagatavotiem pieaugušo izglītības speciālistiem augstākās izglītības sektorā, kuri ir gatavi pārmaiņām mūsdienu mainīgajā sabiedrībā, nodrošinot un veicinot izglītības kvalitāti, sadarbību ar citām augstskolām (arī ārvalstīs), īstenojot Eiropas augstskolu darbības pamatvirzienus:

- pieaugošā pieprasījuma apmierināšana pēc augstākās izglītības pakalpojumiem;
- efektīvas sadarbības attīstība starp augstākās izglītības iestādēm un ražošanu.

„Dinamiskas un daudzveidīgas izmaiņas pasaulē un straujā zināšanu sabiedrības veidošanās liek cilvēkiem skaidri apzināties, saskatīt pasaules ainu, kuras pamatā jābūt fundamentālām zināšanām par sabiedrības un cilvēka paša būtību. Turklāt, jo daudzveidīgāka ir apkārtējā pasaule, jo cilvēkiem un sabiedrībai arvien vairāk nepieciešamas zināšanas un prasmes, kas ļauj darboties kā sociāliem subjektiem.” (Meņšikovs, 2007:225)

Lai sekmīgi pildītu savus uzdevumus, izglītībai jāietver četri mācīšanās veidi: mācīšanās zināt, mācīšanās darīt, mācīšanās dzīvot kopā un mācīšanās būt. Tas nozīmē pāreju no izglītības uzskatīšanas par procesu, kas ļauj sasniegt noteiktus mērķus, uz viedokli, kas uzsver personības attīstību, īsi sakot, mācīšanos būt. (Delors, 1998:21)

„Kopveseluma pieeja izglītībai ir saistīta ar cilvēka personības attīstību, ietverot gan zināšanas un prasmes, gan dažāda veida kompetenci, vērtību apzināšanos, pārliecību, attieksmes. Līdz ar to jebkurai problēmai izglītības jomā ir komplekss raksturs.” (Blūma, 2006:16)

Lai efektīvi reaģētu uz straujajām izmaiņām sabiedrībā un darba tirgus prasībām, jaunas darba formas tiek izmantotas arī Latvijas augstskolās, piemēram, Ventspils Augstskolā to izmanto profesionālajās bakalaura un maģistra studiju programmās. Kursā

„Projektu vadība” angļu valodas docētāji rosina studentus apspriest projektu vadības jautājumus angļiski. Daudzi studenti jau strādā, tāpēc uzskata šo iespēju par interesantu un praktiski nozīmīgu.

Latvijas Lauksaimniecības universitātes Tehniskajā fakultātē studenti apgūst speciālos terminus angļu valodā un lasa ar specialitāti saistītus tekstus.

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijā dažādu programmu topošie skolotāji saskaņā ar pedagoģijas programmām apgūst dažādus tematus par pedagoģiju angļu valodā.

Jaunās pieejas aktualizējas ikgadējās studentu zinātniskajās konferencēs, prakses atskaites konferencēs, vieslektoru lekcijās un praktiskajās nodarbībās.

Pētījuma aktualitāte

Eiropas Savienībā norit strauji integrācijas procesi starp valstīm un tautām. Cilvēku konkurētspējā izšķirošā nozīme ir svešvalodu prasmēm. Svešvaloda kā vērtība ir svarīga un aktuāla ikvienam darba tirgū, īpaši augstskolu absolventiem.

Pētījuma problēma

Neraugoties uz interaktīvās pieejas paplašināšanos svešvalodu studijās, augstskolu beidzēji ne vienmēr ir spējīgi lietpratīgi izmantot svešvalodu profesionālajā darbībā. Latvijā ir veikti pētījumi par profesionālās angļu valodas apguvi (I. Rudzinska, I. Lūka, I. Norvele, D. Rumpīte, I. Tomme u. c.). Esošie pētījumi veltīti atsevišķām jomām, taču nav vēl raduši ierosinājumus problēmas risinājumam kopumā.

Promocijas darbā aktualizētas un risinātas šādas pedagoģiskas pretrunas:

- pretruna starp studentu mācīšanās pieredzi un svešvalodas profesionālās lietošanas vajadzībām;
- svešvalodas docētāju un studentu uzskatu atšķirības par svešvalodas studiju mērķiem, līdzekļiem un valodas lietošanu;
- svešvalodas studijās nav vienotu kritēriju valodas apguves prasmju vērtēšanā.

Pētījuma objekts

Svešvalodas studiju process augstskolā.

Pētījuma priekšmets

Studentu svešvalodas mācīšanās pieredze.

Pētījuma mērķis

Integrēta svešvalodas apguves modeļa izveide studentu svešvalodas mācīšanās pieredzes pilnveidošanai atbilstoši lietošanas vajadzībām.

Pētījuma hipotēze

Studentu svešvalodu mācīšanās pieredze pilnveidojas, ja

- studenti ir aktīvi līdzdalībnieki studiju satura izvēlē atbilstoši savām vajadzībām, interesēm un izpratnei par mācīšanās personisko nozīmīgumu;
- studiju procesā tiek realizēta svešvalodas apguves komponentu vienība, kas nodrošina valodas lietošanas – rakstīšanas un runāšanas prasmju attīstību;
- studiju procesā studenti apzinās pedagoģisko un psiholoģisko nosacījumu kopumu, kas mērķtiecīgi sekmē pieredzes bagātināšanos valodas lietošanā profesionālajā darbībā.

Pētījuma uzdevumi

- Izpētīt un analizēt pedagoģisko, filozofisko, vēsturisko un metodisko literatūru par svešvalodas apguvi.
- Izstrādāt integrēta svešvalodas studiju satura jēdzienu un tā struktūras shēmu.
- Izstrādāt integrētu svešvalodas apguves modeli un pašnovērtēšanas un vērtēšanas kritērijus, noteikt reālo valodas apguves un lietošanas līmeni.
- Izveidot pedagoģiskās sadarbības shēmu svešvalodas studiju procesā.
- Pārbaudīt sadarbības organizācijas efektivitāti studiju procesā un noteikt pedagoģiskos nosacījumus patstāvīgi iegūtas pieredzes pilnveidošanā.

Pētījuma novitāti veido teorētiskās atziņas un to izmantojamība praksē.

Teorētiskais devums:

- izveidota jauna pieeja integrētas svešvalodas apguves izpratnē, kurā individuālie, institucionālie, sabiedriskie mijiedarbības komponenti ir savstarpēji saistīti;
- valodas apgūvē tiek integrēti tās komponenti: mācīšanās, saturs, lietošana, pieredze un faktori, kas to nodrošina – mērķi, vajadzības, vērtības, un kompetences;
- definēts integrēts svešvalodas studiju satura jēdziens un izveidota tā struktūra;
- formulēti sadarbības pedagoģiskie pamatprincipi studiju procesā: studenta pieredzes apzināšanas un pašapzināšanas princips, mērķtiecības princips, sistēmiskuma un sadarbības princips, personiskā nozīmīguma princips, patstāvīgas darbības princips un reflektēšanas princips.

Pētījuma nozīmība praksē:

- izveidoti svešvalodas integrētas apguves nosacījumi;
- izstrādāti studentu valodas prasmju apguves pašnovērtējuma kritēriji, rādītāji un līmeņi;
- izstrādāti ieteikumi vienotas svešvalodas studiju koncepcijas izstrādei: kursu aprakstu veidošanā, studiju plānošanā un organizēšanā un darba mapes izveidē;
- izveidots integrēts svešvalodu studiju modelis, kura pamatā ir studentu svešvalodas mācīšanās pieredzes pilnveidošana atbilstoši lietošanas vajadzībām.

Pētījuma teorētiskais pamats

- Valodas un domas vienojošais posms – jēga, iekšējā un ārējā runa – Ļ. Vigotskis.
- Iedzimtā universālā gramatika – N. Čomskis.
- Dabiskās pieejas teorija valodas apgūvē – S. Krašens.
- Veseluma pieeja valodas apgūvē – D. Lieģeniece un I. Nazarova.
- Mācīšanās daudzveidības izpratne integratīvo procesu teorijā – I. Maslo.
- Integratīvo prasmju veidošanās – Z. Čehlova.
- Ekspansīvās un defensīvās mācīšanās teorija – J. Helds.
- Pašpieredzes apguve – A. Špona.

Pētījuma mērķa sasniegšanai izvēlēta interpretatīvā pētīšanas paradigma. Tā atbilst humānpedagoģijas principiem, jo akcentē katra indivīda vajadzības un iespējas, vienlaikus paaugstinot līdzdalības un atbildības par rezultātu aspektus.

Pētījuma posmi un stratēģija

1. posms (2007–200)

Pamatojoties uz pētījuma teorētiskajām un metodoloģiskajām atziņām un konceptuālo vienotību, izveidots zinātniskais aparāts, pētījuma process un tā struktūra un izvēlētas tā realizācijas formas.

Šajā pētījuma posmā pēc zinātniskās literatūras analīzes izstrādāts svešvalodu apguves modelis, noskaidroti pieaugušo studiju pedagoģiskie nosacījumi, izveidoti kritēriji. Tika veikta pašnovērtēšanas un vērtēšanas kritēriju aprobācija praksē.

2. posms (2008–2009)

Lai apzinātu reālo situāciju un pārbaudītu praksē gūtās teorētiskās atziņas, tika veikts pilotpētījums, veidojot no ģenerālkopas studentu grupām nevarbūtīgu izlasi ar ērtuma metodi. Analizējot dokumentus un pilotpētījumā iegūtos rezultātus, veikta situācijas izpēte, kontentanalīze, iztīrīts statistiskais datu sadalījums.

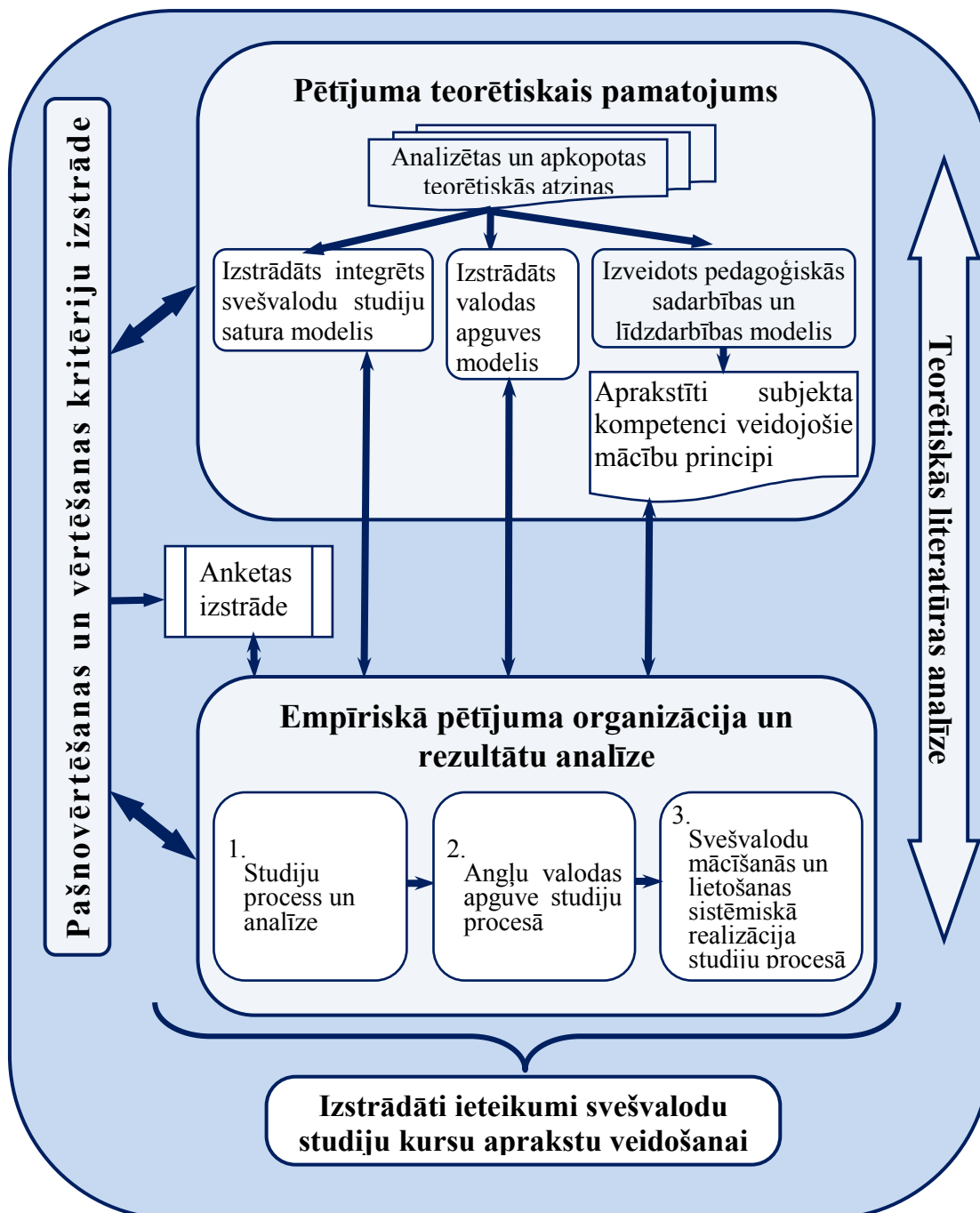
3. posms (2009–2010)

Izmantojot statistiskās metodes, analizēta datu izmaiņas dinamika, veikts rezultātu izvērtējums un vispārināšana, balstoties uz datu mijsaikārbu izpēti, izmantojot kvantitatīvās matemātiskās statistikas programmu *SPSS 17.0 (Statistical Package for Social Sciences)*. Izstrādātas pedagoģiskās rekomendācijas un vadlīnijas.

Promocijas darba rezultātu validitāti un ticamību nosaka atbilstošu pētījuma metožu izvēle, atšķirīgu grupu vērtējumi (studentu un docētāju), secinājumu atbilstība un lietderība. Lai iegūtu vispārināmu informāciju par pētāmo lauku un vienlaikus ievērotu studentu individuālās atšķirības, pētījumā izmantotas jauktās pētniecības metodes – kvantitatīvās metodes nodrošina datu skaitlisko interpretāciju, bet kvalitatīvās sniedz iespēju precīzāk raksturot iegūtās likumsakarības.

Pētījuma metodes

- Teorētiskās metodes: zinātniskās, metodiskās literatūras analīze, esošās prakses analīze, modelēšana.
- Empīriskās metodes:
 - datu ieguves metodes – novērošana, aptaujas, pārrunas, anketēšana, testēšana, eksperiments, dokumentu analīze un interpretācija;
 - datu apstrādes un analīzes metodes: kvalitatīvās (kontentanalīze, iegūto datu kodēšana, grupēšana un apstrāde), kvantitatīvās (datu grafiska attēlošana, datu biežuma noteikšana, datu analīze, izmantojot analītisko datu apstrādes programmu *SPSS 17.0*).



1.attēls. Pētījuma procesa struktūras shēma

Pētījuma bāze

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija (RPIVA) un Latvijas Universitāte (LU). Pētījumā piedalās 212 RPIVA un LU studenti. Pētījumā pārstāvētās pedagoģijas studiju programmas:

LU Sociālais pedagogs, LU Mājturības un mājsaimniecības skolotājs, LU Vizuālās mākslas un kultūras vēstures skolotājs, RPIVA Pirmskolas un sākumskolas skolotājs, RPIVA Pirmskolas skolotājs, RPIVA Deju un ritmikas skolotājs. RPIVA Skolvadība.

Rezultāti iegūti, veicot kvalitatīvo pētījumu, dokumentu analīzi. Pētījumā tiek analizēti Latvijas Universitātes, Daugavpils Universitātes, Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas, Biznesa augstskolas Turība, Liepājas Universitātes, Rīgas Stradiņa universitātes, Rēzeknes Augstskolas studiju kursu apraksti. Pētījuma avots – „Augstākās izglītības kvalitātes novērtēšanas centra” datubāzē atrodamie pašnovērtējumu ziņojumu dokumenti (<http://www.aiknc.lv>).

1. Svešvalodas apguves komponentu raksturojums

Nodaļā aplūkoti valodas apguves teorētiskie pamati, filozofiskās, psiholoģiskās un pedagoģiskās teorijas. Nodaļas mērķis ir sniegt integrētas svešvalodu apguves skaidrojumu, atspoguļot tā vēsturisko attīstību.

1.1. Svešvalodas apguves metodoloģijas vēsturiskā attīstība

2005. gadā sākta diskusija par sabiedrības integrācijas politikas īstenošanu. Diskusijā atklājusies nepieciešamība zinātniski pamatot jaunu pieeju integrācijas jēdziena izpratnē, kas balstīta uz pastāvošo teoriju salīdzinošo pētniecību Eiropas valstīs. Konstatēts, ka tādas pieejas nepieciešamība tiek saskatīta tieši tajās valstīs, kur integrācijas procesi noris veiksmīgi. Tā Somijā un Spānijā uzsvāru liek uz katra indivīda, grupas, organizācijas pašnoteiktas līdzdalības iespējām visās dzīves darbības jomās, izprotot integrācijas procesus kā jaunu perspektīvu, nevis ierobežojumu. Integratīvo procesu teorijā tiek izvirzītas četras integrācijas procesu dimensijas: individuālie, mijiedarbības, institucionālie un sabiedriskie procesi. Visas četras dimensijas ir nepieciešamas reālās integrācijas īstenošanai un ir savstarpēji saistītas. Integrācija ir nebeidzams process, un tās gala rezultātus nevar plānot. (*I. Maslo, 1996:8*) Attīstot Kleina integratīvo procesu teoriju sistēmkonstruktīvajā pieejā, pedagoģijas zinātnē tiek tuvāk pētīti mācīšanās individuālie procesi mijiedarbības, institucionālo un sabiedrisko procesu kontekstā. I. Maslo aplūko individuālo mācīšanās procesu kā intrapersonisko, interpersonisko un introspektīvo procesu, kas ir integrācijas pamatā. (*I. Maslo, 1996:27–28*) Indivīda mācīšanos kā intrapersonisku un interpersonisku procesu pamato neiropsiholoģijas atziņas par cilvēka smadzeņu darbību. Gārdnera vairāku domāšanas veidu teorijas ļauj secināt, ka mācīšanās ir intrapersonisks process un pastāv tā daudzveidība. Šīs atziņas ļauj izprast to, ka tradicionālajā skolā pamatā tiek respektēti tikai divi domāšanas veidi – verbālais un loģiski matemātiskais. Tradicionālais mācīšanās ceļš, ko sauc par racionālo mācīšanos, ir saistīts ar smadzeņu kreisās puslodes darbību. Gārdners aplūko mācīšanās ceļus, kuri saistīti ar emocionālo mācīšanos. Cilvēku ar dominējošo labo smadzeņu puslodi virzība uz zināšanām sākas ar attieksmi. Rodas attieksme, kas izraisa darbības vajadzību, kuras veikšanai nepieciešamas zināšanas un prasmes. Darbība kļūst personiski nozīmīga. Šie procesi noris nevis lineāri, bet gan cikliski.

Zinātniskās paradigmas jēdziena aktualizēšanās un maiņa ir saistāma ar modernisma laikmeta beigām un postmodernisma situācijas veidošanos. Pasaules pedagoģiskajā somā

dominē trīs pieejas postmodernisma vērtējumam. Visradikālākā pieeja pasludina modernisma pedagoģiskās apziņas galu, tiek pārvērtēta autonomās harmoniski attīstītās personības ideja. Otra pieeja traktē postmodernismu kā provokāciju, kas palīdzētu izbeigt stagnāciju un rosinātu jaunu teoriju meklēšanu izglītībā. Trešā akcentē pedagoģiskās domāšanas pievilcību un tās iespēju paplašināšanos. Latvijā pašlaik mijas trīs pedagoģijas zinātniskās paradigmas: modernisma, postmodernisma un jaunmodernisma. Tās transformējas caur katra cilvēka atšķirīgo izglītības, mācīšanās un mijiedarbības pieredzi, tādējādi padarot Latvijas inovācijas ieviešanas situāciju vēl sarežģītāku.

Izglītība un arī valodu mācīšanas metodoloģija balstās gan uz tradīcijām un vēsturiski gūto pieredzi, gan uz jauninājumiem (inovācijām). Mūsdienu vajadzību apzināšanā un inovāciju ieviešanā svarīga nozīme ir vēsturiskās pieredzes izpratnei un analīzei.

Senās Grieķijas (8.–1. gs. pr. Kr.) periodā augstāko izglītību varēja iegūt tikai grieķu valodā, svarīga bija valodas lietošanas prasme. Grieķu valodu plaši izmantoja tādās sabiedriskās dzīves jomās kā politika, reliģija, filozofija un bizness. Izglītotie iedzīvotāji varēja tekoši runāt, lasīt un rakstīt grieķu valodā. Skolotāji lietoja tiešo pieeju, lai padarītu studentiem saprotamu valodas formu un informatīvo saturu. Tiešā pieeja raksturīga ar to, ka skolotājam nebija nepieciešamības zināt studentu dzimto valodu, jo nodarbību laikā tā netika lietota. Stundas sākās ar dialogiem, anekdotēm un sarunām. Nozīmes skaidrošanai tika izmantotas darbības un attēli. Literārus tekstus lasīja izklaidei, un tie netika gramatiski analizēti. Sarunvalodas temati bija saistīti ar dažādām zinātnes un sabiedriskās dzīves jomām. (*Celce-Murcia*, 1991:6)

Seno romiešu augstmaņu bērniem grieķiski jau no mazotnes mācīja grieķu kalps vai vergs, izglītība bieži tika turpināta pie grieķu izcelsmes skolotāja. Šo valodas mācīšanas veidu varētu uzskatīt par agrīnu mūsdienu bilingvisma jeb divvalodības aizsākumu. (*Kestere*, 2005:37)

Viduslaikos (5.–13. gs.) „valoda” nozīmēja latīņu valodu visas Eiropas mērogā. Latīņu valoda bija izglītoto ļaužu valoda, ar kuras starpniecību sapratās franču, spāņu, angļu, vācu un citu zemju garīdznieki un zinātnieki. Viduslaikos valoda tika uztverta saistībā ar cilvēka attiecībām ar Dievu. Tas bija līdzeklis, kā nodot tālāk dievišķās zināšanas. Jebkurš cilvēku komunikācijai pakļauts lietojums bija sekundārs. Sākot ar 12. gadsimtu, pilsētās parādījās jauna veida mācību iestādes – universitātes (Boloņā, Parīzē, Oksfordā). Universitātēs mācības notika latīņu valodā, tāpēc dažādu zemju iedzīvotāji varēja doties uz jebkuru no tām, taču zinātnes atziņas izplatījās tikai šaurā latīņu valodas

pratēju lokā, ar roku uz pergamenta rakstītās grāmatas bija dārgas un pieejamas tikai retajam.

Universitāšu studenti klausījās lekcijas, bet nedēļas beigās piedalījās disputos par dzirdēto. Retorika zaudēja agrāko nozīmi. Universitāte bija grāmatu mācību iestāde. Drukātais vārds bija galējā neapstrīdamā autoritāte. (*Žukovs, 1999:73*)

Renesanses laikā (13.–17. gs.) jaunums bija tas, ka cilvēki lasīja un klausījās Bībeli. Agrāk tas bija pieejams tikai nedaudziem izglītotajiem, kuru Bībeles interpretācija vienkāršajiem cilvēkiem bija nešaubīgi jāpieņem. Lielas izmaiņas radās līdz ar grāmatu iespiešanas mākslas atklāšanu. 15. gadsimta vidū vācietis Johans Gūtenbergs izgudroja jaunu paņēmienu grāmatu iespiešanai, tādēļ grāmatas kļuva lētākas un pieejamākas. Pateicoties šim izgudrojumam, grieķu un latīņu valodas gramatiku studēšana kļuva arvien populārāka. Tajā pašā laikā tika arī atklāts, ka latīņu klasisko tekstu gramatika lielā mērā atšķiras no sabiedrībā lietotās. Renesanses laikā Dieva un cilvēka attiecības joprojām bija svarīgas, tomēr radās arvien lielāka interese par valodas saistību ar nāciju/valsti. Klasisko latīņu valodu sabiedrībā lietoja arvien mazāk, bet popularitāti ieguva dažādas vietējās valodas, ko sekmēja pārmaiņas vēlo viduslaiku ekonomiskajā un politiskajā dzīvē. Lēņa valstu vietā izveidojās valstis ar noteiktām, apsargātām robežām, palielinājās iedzīvotāju skaits, strauji auga pilsētas, attīstījās tirdzniecība. Latīņu valoda izzuda no sabiedrības dzīves.

Tā kā pieauga atsevišķu Eiropas tautu valodu nozīme, radās arī nepieciešamība mācīties kaimiņu valstu valodas ikdienas lietošanai. (*Kestere, 2005:45*)

Svarīga kļūst valodas loma cilvēku savstarpējās attiecībās, nevis rakstos par valodu, tomēr tai vēl netiek piešķirta liela nozīme. Tās vēl galvenokārt ir attiecības ar kaut ko absolūtu – skaistumu, patiesību. Atklātas diskusijas, kā valoda ietekmē cilvēkus to savstarpējās attiecībās, līdz 18. gadsimtam vēl reti sastopamas.

17. gadsimts ir slavens ar visu laiku ievērojamākā pedagoga J. A. Komenska vārdu, kurš uzskatīja, ka svarīgākais nosacījums sabiedrības pārveidošanā ir izglītības tuvināšana dzīvei, bet valodu mācīšanās ļoti cieši saistīta ar apkārtējās pasaules izzināšanu.

„Valodas tiek apgūtas nevis kā izglītības vai gudrības daļa, bet gan kā līdzeklis, lai smeltos zināšanas un nodotu tās citiem.

Valodu apguvei jānotiek paralēli lietu apguvei, lai mēs iemācītos valodu tik daudz, cik daudz iepazīstam lietas; lai iemācītos izteikt domas tik daudz, cik daudz zinām par lietām. Mēs taču veidojam cilvēkus, nevis papagaiļus.

Nevajag mācīties lietu nosaukumus atsevišķi, jo arī lietas nepastāv atsevišķi un netiek uztvertas atsevišķi.

Durvis uz valodām, kur vārdi sakārtoti teikumos, vienlaikus atklāj arī lietu sakarības.” (*Komenskis*, 1632, 1992:150–151)

19. gadsimta sākums svešvalodu mācīšanā atsākas ar sistemātisku klasiskās latīņu valodas gramatikas un tekstu studēšanu Eiropas skolās un universitātēs.

Gramatikas un tulkošanas pieeja kļuva par noteicošo ne tikai latīņu valodas, bet arī moderno valodu apguvē. Pirmais gramatikas – tulkošanas kurss angļu valodas mācīšanai tika uzrakstīts 1793. gadā, autors J. Fiks (1763–1821). Šī pieeja tika aprakstīta vācu zinātnieka K. Plotsa (1819–1881) darbos, kura ietekme svešvalodu mācīšanā bija visai ievērojama gan viņa dzīves laikā, gan arī pēc tam. (*Howatt*, 1997:131) Izmantojot minēto pieeju, norādījumi valodas klasē tika sniegti dzimtajā valodā. Valodas apguves procesa pamatā bija gramatikas apguve, grūti lasāmu tekstu tulkošana, vārdu mācīšanās no galvas. Skolotājam nebija jāmāk runāt mērķa valodā, runas māku neapguva arī lielākā daļa skolēnu.

19. gadsimta beigās savu nozīmi svešvalodu mācīšanā atgūst tiešā pieeja, kuras pamatideja ir valodas lietošana, nevis tās analīze. Valodu nevar mācīt, var tikai radīt apstākļus tās apgūšanai. (*Celce-Murcia*, 1991:4)

20. gadsimta sākumā tiešo pieeju sāka izmantot arī ASV, taču tur tā neguva panākumus, jo pedagogu, kas tekoši runātu apgūstamajā svešvalodā, bija pārāk maz. Tādēļ tika izveidota Amerikas Moderno valodu asociācija, kas apstiprināja jaunu pieeju svešvalodu mācīšanā – lasīšanas pieeju. Tā balstījās uz tekstu lasīšanu un tulkošanu mācību laikā. (*Celce-Murcia*, 1991:6)

Otrā pasaules kara laikā nepieciešamība pēc efektīvākām svešvalodu mācīšanas pieejām un metodēm pieauga, tāpēc radās audiolingvālā pieeja, kas balstās uz dialogu iegaumēšanu. Valoda tiek uzskatīta par automatiski reproducējamu sistēmu. Sākumā apgūst vienkāršākas gramatikas konstrukcijas, vēlāk – sarežģītas. (*Larsen-Freeman*, 2000:35)

Kognitīvā pieeja izveidojas kā reakcija uz biheiviorisma iezīmēm audiolingvālajā pieejā. Svešvalodas mācīšanās ir noteikumu apgūšana, nevis ieradumu veidošana. Gramatika vispirms jāapgūst ar likumu palīdzību, tikai vēlāk praktizējoties. Norādījumiem jābūt individuāliem, skolēniem jābūt atbildīgiem par mācīšanās rezultātiem. (*Celce-Murcia*, 1991:7) Kognitīvā mācīšanās ir uz formu orientēta mācīšanās, kurā vajadzīga studentu apzinātība un reflektēšanas spējas, kas saistītas ar svešvalodas sistēmu.

Komunikatīvā pieeja – valodas mācīšanas mērķis ir spēja komunicēt, valodas apguvēji mērķa valodu uztver kā saskarsmes līdzekli. Valodas apguvi kontrolē drīzāk pats apguvējs nekā skolotājs, tā pamatojas uz domu, ka nav nepieciešamības pievērst uzmanību apgūstamās valodas gramatikai. Valodas attīstība tiek uztverta kā netiešs gramatisko likumu apguves process, bet ne apzināta runas paradumu veidošana. (*Cook*, 2003:36)

Uz saturu orientētas mācīšanas skaidrojumi un definīcijas ir atšķirīga.

„Uz saturu orientētā mācīšanās ir kāda mācību priekšmeta norise svešvalodā.” (*E. Maslo*, 2003:123)

„Uz saturu balstīta valodas mācīšana-mācīšanas metodika palīdz apgūt otro valodu caur tādu saturu, kas nav raksturīgs valodas, mācību stundām. Būtībā tā ir bilingvālā mācība, jo par tās sekundāro mērķi uzskata pilnvērtīgu valodas apguvi. Skolotājs, izmantojot daudzveidīgus pasniegšanas paņēmienus, vienlaikus ar mācību priekšmetu paplašina skolēna valodas prasmes.” (*Alijevs, Kaže*, 2001:16)

Uz saturu orientēta svešvalodas apguve, izmantojot kāda cita mācību priekšmeta saturu, rada iespēju valodu skolotājam bagātināt valodas apguvi. Piedāvājot arvien interesantāku mācību materiālu, skolotājs stimulē studentus apgūt attiecīgajai nozarei atbilstošu valodu. Valodas lietošanā nozīmīga ir komunikatīvā kompetence, kas iever spējas lasīt, diskutēt, rakstīt par vēstures, dabaszinātņu, matemātikas un citiem jautājumiem. (*Crandall*, 1987:8)

Uz saturu orientētā mācīšana ir svešvalodas mācīšanas metode, kuru izmantojot svešvalodas stundās tiek apgūti mācību programmās iekļautie temati no citu mācību priekšmetu jomām. (*Curtain, Martinez*, 1991:8)

Valodas mācīšanas pieeja orientēta uz apgūstamo saturu vairāk nekā lingvistisko programmu. (*Richards, Rodgers*, 2001:204)

Skolotājs, izmantojot daudzveidīgus mācīšanas paņēmienus, dažādojot uzdevumus, pielietojot modernas tehnoloģijas, vienlaikus ar mācību priekšmetu paplašina studenta svešvalodu prasmes.

Svešvalodas apguves saturs tiek definēts kā noteiktai zinātnes, tehnikas vai mākslas jomai atbilstošs sniedzamās informācijas, apgūstamo zināšanu, attīstāmo prasmju, iemaņu un attieksmju apjoms.

Lielākā daļa pētījumu informatīvā satura nozīmīgumu uzsver otrās valodas apguvē (*Ellis*, 1987; *Crandall*, 1987; *Curtain, Martinez*, 1991; *Snow*, 1991; *Richards, Rodgers*, 2001; *Marsland*, 1999; *Marsh*, 1999).

Otrā valoda ir valsts valoda, kura nesakrīt ar kādas iedzīvotāju daļas dzimto valodu. Otrā valoda atšķiras no svešvalodas ar to, ka tā tiek lietota bilingvāli mācību procesa laikā citu priekšmetu apgūvē vai arī aizvietojošot dzimto valodu. Valoda, kas skolēniem ir – un lielākajai daļai būs nepieciešama visā turpmākajā dzīvē. (*Alijevs, Kaže, 2001:15*) Studenti, kuru dzimtā valoda ir arī valsts valoda, kādu no svešvalodām var mācīties kā otro valodu.

Svešvaloda ir valoda, kas tiek apgūta kā atsevišķs mācību priekšmets, to mācās vidē, kur šo valodu nelieto. Svešvalodas apguvi ietekmē cilvēka dzimtā valoda, personiskās dzīves un mācīšanās pieredze un motivācija, kurai tiek piešķirta noteicošā loma svešvalodu apgūvē. (*E. Maslo, 2003:113*)

Svešvalodas un otrās valodas apgūvē ir daudz kopēja. Atšķirīgi ir valodas apguves apstākļi. (*Bakejūra, Mangerūda, 1999:11*)

Mūsdienās dažādu valstu augstskolās svešvalodu apguves procesā samērā plaši tiek izmantota un attīstīta valodas integrēta apguve. Modeļi atšķiras ar

- mācību vidi;
- mācību programmās ietvertajiem mērķiem un uzdevumiem;
- mērķa grupām.

Valodas apguves mērķi nosaka šo modeļu iedalījumu trijās galvenajās grupās:

- uz saturu orientēts valodas apguves modelis, kura mērķis ir attiecīgā mācību priekšmeta apguve;
- valodas un attiecīgā mācību priekšmeta apguve;
- valodas apguve.

Viens no šādiem plaši pazīstamiem modeļiem ir Kanādas imersijas programmas (*Immersion Education*).

Imersija (iegremdēšana) – koncentrēta mācību priekšmeta mācīšanās īsā laika posmā attiecīgā mācību priekšmeta vidē. Valodas apgūvējs atrodas apgūstamās valodas pratēju vidē, turklāt dzimtās vai pirmās valodas lietošana tiek maksimāli ierobežota. Imersijas programmas tiek izmantotas Kanādā franču valodas mācīšanai, Somijā, Austrālijā, Īrijā, Spānijā, Ķīnā un citur. Imersijas programmu daudzveidīgums ļauj tās iedalīt divās grupās: pilnīgā imersija, kur pirmā valoda tiek pilnīgi izslēgta no mācību procesa, un daļējā imersija, kur skolēni drīkst izmantot arī pirmo valodu. (*Marsh, Marsland, 1999:28*)

Imersijas programmu raksturīgākās iezīmes:

- pamatojas uz domu par pirmās valodas neapzinātu apguvi;

- uzmanība tiek veltīta mācību priekšmeta saturam;
- valoda kā sistēma tiek apgūta tad, kad valodas apgūvējs tajā jau spēj sazināties;
- tās vairāk attiecas uz vecākajām klasēm un pieaugušajiem valodas apgūvējiem;
- pedagogs izmanto valodas apgūvēju līmenim atbilstošas un saprotamas valodas struktūras un tematus;
- valodas apguves procesā netiek patstāvīgi labotas kļūdas, jo valodas kļūdas ir normāla un svarīga valodas apguves procesa sastāvdaļa, ar laiku tās izzūd pašas no sevis, biežāk neuzkrītoši jālieto pareizā forma;

Atsevišķu mācību kursu apguve svešvalodā (*Sheltered model*). Šis modelis tika izveidots un pilnveidots Otavas Universitātē kā alternatīva svešvalodu tradicionālajai apmācībai augstskolā. Svešvalodu apguve tiek integrēta ar atsevišķu augstskolas kursu apguvi. Studentiem tiek dota iespēja izvēlēties kādu no kursiem svešvalodā. Kursa apguve notiek svešvalodā. Kursu vada studenti, kuru dzimtā valoda ir pārējiem kursabiedriem apgūstamā svešvaloda, pedagogi palīdz viņiem sagatavoties un vadīt nodarbību. Kursu vada docētāji, kuri ir sagatavoti šīs pieejas izmantošanai. Valodas apguvei izmantotie kursi tiek saskaņoti ar attiecīgajām programmām, tajās noteiktajiem mērķiem un uzdevumiem. (*Marsh, Marsland, 1999:19*)

Lielākās grūtības šī modeļa realizēšanā saistās ar pedagogu sagatavošanu attiecīgajā līmenī, kas atbilstu gan valodas, gan kursa satura prasībām, kā arī mācību materiālu sagatavošanā.

Uz tematu orientēta otrās valodas mācīšana (*Theme-Based*). Svešvalodas apguves procesā tiek izmantoti atsevišķi temati. Izvēlētajiem tematiem dabiski jāiekļaujas valodas apguves procesā. Tematiem jābūt saistītiem ar apgūstamo mācību programmu. Pedagogs izvēlas tādas valodas darbības, kuras dabiski iekļaujas izvēlētajā temata apgūvē. Šis modelis ir piemērots studijām augstskolās, jo studentiem jau ir apgūtas valodas pamatprasmes un noteiktas intereses. Temati un valodas apguves saturs ir jāsaista ar studentu interesēm, vajadzībām, izglītības un attiecīgās institūcijas mērķiem un prasībām.

Aprakstītie modeļi ir tikai nedaudzi no valodas apguves veidiem, kuros par līdzekli valodas apgūvē tiek lietots kāda cita mācību kursa saturs. Viens no šādiem modeļiem ir arī bilingvālā izglītība, kurā par sekundāru mērķi tiek izvirzīta pilnvērtīga valodas apguve. Izmantojot dažādus paņēmienus, uzdevumus, modernas tehnoloģijas, vienlaikus ar mācību priekšmetu tiek pilnveidotas otrās valodas prasmes. (*Alijevs, Kaže, 2001:9*)

Specifiska tematiska satura kā līdzekļa izmantošana svešvalodas apgūvē ir cieši saistīta arī ar angļu valodas mācīšanos ar speciālu mērķi (*English for specific purposes*). Šīs valodas apguves pieejas galvenais mērķis ir radīt valodas apgūvējiem iespēju saprast attiecīgo jomu tekstus, lekcijas, spēt izteikt viedokli diskusijās, semināros un konferencēs. Šīs valodas apguves veids attiecas uz zinātni, ekonomiku, medicīnu, inženierzinātni u. c. nozarēm. (*Kramiņa, 2000:37*)

Laika gaitā ir izveidojušās un tiek izmantotas dažādas valodas mācīšanas un mācīšanās pieejas, piemēram:

- tiešā pieeja;
- lasīšanas un tulkošanas pieeja;
- audiolingvālā pieeja;
- situatīvā mācīšana;
- fiziskās reakcijas pieeja;
- dabiskā pieeja;
- funkcionāli jēdzieniskā pieeja;
- informatīvi komunikatīvā pieeja;
- sociāli komunikatīvā pieeja u. c.

Šīs pieejas tiek aprakstītas un analizētas dažādu autoru darbos. Autoru viedokļi par to, kura no tām ir pieeja, bet kura – metode atšķiras, piemēram, gramatikas un tulkošanas metode vairāku autoru darbos tiek skaidrota gan kā pieeja, gan kā metode (*Celce-Murcia, Crandal, Howat, Larsen-Freeman, Richards, Rodgers, Harmer, Cook, Widdowson, Marsh, Marsland u. c.*).

Ņemot vērā valodas apguves procesā izmantotās pieejas, metodes un paredzamo mācību rezultātu, valodas mācīšanas metodoloģiju var iedalīt divās daļās:

- valodas lietošana (runāšana un saprašana);
- valodas analīze (gramatikas likumu mācīšanās). (*Celce-Murcia, 1991:3*)

Arī mūsdienās valodas apguves procesa organizācija notiek, pamatojoties uz trim galvenajiem valodas apguves mērķiem:

- leksikas, gramatikas, pareizas teikuma struktūras apgūšana;
- komunikatīvo prasmju apgūšana;
- informācijas apmaiņa.

Valodas mācīšanā izšķir trīs atšķirīgas pamatpieejas: strukturālā, funkcionālā un interaktīvā pieeja.

Strukturālā pieeja pamatojas uz domu, ka valoda jāapgūst kā sistēma, svarīga ir pareizas valodas lietošana. Pieejā tiek izmantotas galvenokārt gramatikas un tulkošanas metode un audiolingvālā metode. Šī valodas mācīšanas pieeja ir orientēta uz formu, pamatojas uz zināšanām par valodas sistēmu un tās komponentiem, piemēram, par leksiku un gramatiku un to apguvi. Izmantojot minēto valodas mācīšanas metodoloģiju, studentu uzmanība tiek vērsta uz lingvistiskajiem komponentiem, kuru apguve ir mācīšanas mērķis. (*Widdowson, 1991:157*)

Funkcionālās valodas pieejas pamatā ir komunikācijas formu apguve un ikdienas dzīves vajadzības. Valodas apgūvē saturam tiek pievērsta lielāka nozīme nekā valodas struktūras vienībām. Valoda tiek apgūta netieši, neformāli. Valodas apgūvēju sasniegumi tiek vērtēti pēc atbilstības kontekstam un izteikumu saprotamības. (*Widdowson, 1991:160*)

Šī pieeja ir cieši saistīta ar valodas galvenajām funkcijām, informācijas iegūšanu un nodošanu. Valodai ir trīs galvenās funkcijas: komunikatīvā, integratīvā un ekspresīvā. Valoda tāpat noder par informācijas tālāknodošanas līdzekli, atspoguļo piederību noteiktai sociālai grupai, dod iespēju izteikt indivīda jūtas, idejas, personību.

Saskaņā ar funkcionālo pieeju, valoda ir jāmacās reālās ikdienas dzīves vajadzībām. Valodas apguves pamatā ir reālo vajadzību analīze. Par svarīgu tiek uzskatīta komunikācijas konteksta, kā arī sarunbiedra īpatnību izpratne. Izmantojot situatīvos uzdevumus, valoda tiek apgūta ar mēģinājumu un kļūdu metodi. Valodas apgūvēju sniegums tiek vērtēts galvenokārt pēc atbilstības kontekstam un izteikumu saprotamības, nevis pēc formāli lingvistiskas precizitātes. Strādājot pāros vai grupās, valodas apgūvēji iemācās sazināties pat tad, ja valoda vēl apgūta vāji. Tādējādi otrā valoda tiek apgūta tieši un neformāli. (*Beikers, 2002:245*)

Minētās un arī citas valodas funkcijas ir veidojušās un attīstījušās reizē ar valodu. Pieaugot valodas lomai sabiedrībā, tās tiek izmantotas kā indivīda, tā arī sabiedrības interesēs. Svarīgākās no tām, izziņas un saziņas funkcijas, ir sastopamas jau kopš senatnes. Tā kā valoda ir izziņas un informācijas nodošanas līdzeklis, tā ir cieši saistīta ar izzināmās un nododamās informācijas saturu, bet šī informācija tiek nodota ar formas palīdzību.

Interaktīvās pieejas pamatā tiek uzsvērtā ne tikai informācijas apmaiņa, bet arī savstarpējās attiecības. Valoda ir saziņas veids, un svarīgi ir izvēlēties komunikācijas stratēģiju konkrētā situācijā.

Viens no mēģinājumiem apvienot dažādus valodas apguves mērķus parādās integrētās valodas apguves pieejā. Valodas mācīšana aptver gan strukturālo, gan

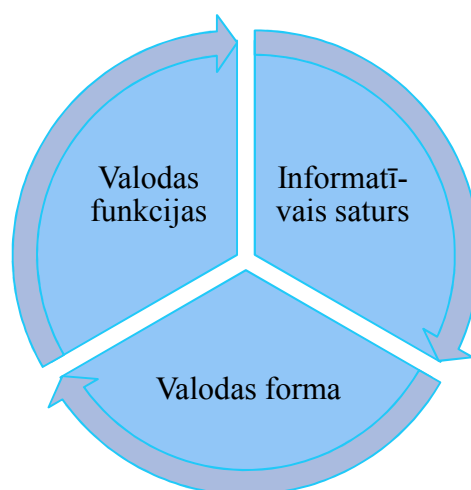
funkcionālo pieeju. Uzmanība tiek pievērsta gan formai, gan funkcijai, gan kontekstam. (Marsh, Marsland, 1999)

Zinātnieku darbos tiek apskatīts jautājums par attiecībām starp valodas struktūru un valodas lietojumu. Sastopami gan viedokļi par to, ka valodas struktūra un valodas lietojums ir savstarpēji nesaistītas daļas, gan uzskati, kuros uzsvēta struktūras noteicošā loma un valodas lietojuma sekundaritāte visās nozīmēs.

Edinburgas Universitātes profesors Dž. Džozefs uzsver, ka īstenībā ir tieši pretēji. Valodas lietojums ir reāls, un primārais – šo darbību veic visi, šīs darbības rezultātā tiek gūtas zināšanas par valodu, ko gramatiķi vēlāk organizē struktūrā. „Gramatiķi neatklāj darbības vārdu konjugācijas, nedz viņi arī tās izgudro, īstenībā mums trūkst vārda, lai apzīmētu to, ko viņi dara. Vienkārši neviens gramatiķis nekad nav reģistrējis visu to variantu spektru, kādā fleksīvas valodas runātāji loka tās darbības vārdus. Drīzāk viņi nosaka paradigmu, loģisku, pareizu, darbības vārdu locīšanas veidu, pamatos balstoties uz kādu noteiktu lietojumu. Pēc tam gramatiķu definētā paradigma ar izglītības sistēmas palīdzību tiek formāli noteikta pārējiem iedzīvotājiem. (Džozefs, 2008:36)

Valodas struktūra ir veidojusies ciešā saistībā ar cilvēku reālo dzīvi un valodas lietošanu.

Valodas apgūvē forma, funkcija un saturs ir savstarpēji saistīti jēdzieni (2. att.), izmantojamās metodes un tehnikas izvēlētas atkarībā no tās apguves mērķiem – valodas lietošanas vai analīzes, līdz ar to mainot izpratni par saturu.



2.attēls. Saistītie jēdzieni valodas apgūvē

Valodas apguve notiek integrēti. Uzmanība tiek pievērsta gan valodas formai, gan funkcijām, gan informatīvajam saturam. Gramatikas apguve un analītiskā pieeja valodai

tiek apvienota ar komunikatīviem vingrinājumiem. Valodas apguve notiek pakāpeniski, uztverot valodas apgūvējam saprotamu, nozīmīgu un interesantu informatīvo saturu. Lingvistiskais un informatīvais saturs ir vienlīdz svarīgi. Valodas apguves modeļi atšķiras ar mācību vidi, programmu mērķiem, mērķa grupām un darba organizāciju.

Lingvistika, kas kopš 19. gadsimta pastāv kā zinātniska valodas pētniecības nozare, norāda, ka valodas lietojums nosaka valodas formu. „Tas, kā tieši lietojums funkcionē, ir pilnīgs noslēpums, kas tomēr neaizkavē lingvistus zinātniekus analizēt [literāro valodu], it kā tā būtu apolitiska, dabiska parādība, un ar neuzticību raudzīties uz jebkuriem mēģinājumiem konkrēti ielūkoties tās mehānismā.” (Džozefs, 2008:24)

Valodas apgūvē forma un informatīvais saturs ir savstarpēji saistīti. Valodas forma, kas netiek izmantota, nespēj eksistēt. Valodas forma, tās lietojums ir saistīti ar informatīvo saturu, kas mainās tāpēc, ka notiek nepārtraukta sabiedrības attīstība, tiek ieviesti jauni zinātnes atklājumi, pārveidojas ekonomiskā un politiskā situācija, izmainās cilvēka vērtību sistēma. Mācot valodas formu, izmantojot neaktuālu un neinteresantu saturu, netiek radīta iespēja valodas apgūvējiem to izmantot reālajā dzīvē.

„Vēlme kontrolēt valodas formu attiecībā uz tās standarta akcentu, vārdu krājumu un leksikonu ir cieši saistīta ar vēlēšanos pārraudzīt valodas robežas – kas ir un kas nav valoda, un arī pāriet tendencē kontrolēt valodā izteikto domu.” (Džozefs, 2008:226:27)

Tomēr neviena vārdnīca nespēj aptvert valodu pilnībā. Arī vārdnīcā, kurā mēģina iekļaut jaunus aizguvumus, slengu, tehniskus terminus, nebūs iekļauti rītdienas jaunvārdi. Paliek posms starp jauna vārda radīšanu un procesu, kā tas ienāk valodā. Šis posms ir individuāls, katrā atsevišķā gadījumā saistīts gan ar globāla rakstura jautājumiem, gan ar atsevišķu indivīdu vajadzībām, īpašībām un interesēm.

Tāpat svešvalodas mācīšanās pieeju un modeļu vēsturiskais apskats sekmē izprast esošo situāciju, veikt teorētiskus secinājumus, lai uzlabotu darbu, palīdzētu studentiem, kursantiem un kolēģiem pilnveidot svešvalodas apguves mācību procesu, izmantotu vispiemērotākās pieejas, metodes, tehnikas svešvalodas apguves procesā darbā ar pieaugušajiem.

Secinājumi

- Ņemot vērā valodas apguves procesā izmantotās pieejas, metodes un paredzamo mācību rezultātu, valodas mācīšanas metodoloģiju var iedalīt divās daļās: valodas lietošana (runāšana un saprašana) un valodas analīze (gramatikas likumu mācīšanās).
- Valodas mācīšanā izšķir trīs atšķirīgas pamatpieejas: strukturālo, funkcionālo un interaktīvo pieeju.
- Valodas apguves modeļi atšķiras ar mācību vidi, programmu mērķiem, mērķa grupām un darba organizāciju. Valodas apguve ir saistīta gan ar globāla rakstura jautājumiem, gan ar atsevišķu indivīdu vajadzībām, īpašībām un interesēm.
- Izveidojusies jauna pieeja integrācijas jēdziena izpratnē, kurā tiek izvirzītas integrācijas procesu četras dimensijas: individuālie, mijiedarbības, institucionālie un sabiedriskie procesi, kas ir savstarpēji saistīti.

1.2. Studenta kā darbības subjekta raksturojums studiju procesā

Mūsdienās daudzi pedagogi vienlaikusmāca gan bērnus skolā, gan pieaugušos dažādos izglītības centros, augstskolās,ursos. Neizpratne par vecumposmu atšķirībām sarežģī pedagoģisko procesu, jo valdošā tradicionālā pieeja darbam ar bērniem skolā un studentiem ir viena un tā pati – studenti tiek mācīti tāpat kā bērni. Tāpēc svarīgi ir izprast atšķirības starp skolēniem un studentiem un to, kā šīs atšķirības ietekmē mācību procesu.

Pieaugušo vecumposma iestāšanos nevar noteikt tieši. E. Eriksons (*Eriksons*, 1981, 1998) uzskata, ka agrīnā brieduma vecumposms sākas 20–24 gadu vecumā. Agrīnais briedums tiek raksturots ar nepieciešamību uzņemties atbildību, risināt problēmas un izdarīt izvēles. (*Svence*, 2003:11) Mūsu sabiedrībā brieduma posma iestāšanos lielā mērā nosaka sociāli ekonomiskā situācija, tādēļ par pieaugušo uzskata arī personu, sākot no 16 gadiem. „Pieaugušais citādi mācās, un tam ir citādas izglītošanās vajadzības nekā jaunāka vecuma cilvēkiem. Tāpēc pieaugušo izglītība prasa īpašu organizāciju, metodes un programmas neatkarīgi no lomām, kas jāpilda pieaugušajam cilvēkam.” (*Lieģeniece*, 2002:33)

„Katrs periods cilvēka dzīvē ir unikāls, tam ir sava vērtība jaunas pieredzes apguves ziņā, gatavojoties nākamajai dzīves stadijai. Līdz ar to katrs posms būtu jāizdzīvo pilnvērtīgi, gūstot pieredzi, bagātinot attieksmes un vērtības, labāk iepazīstot sevi pašu visdažādākajās dzīves situācijās.” (*Koķe*, 1999:9)

Studiju laiks ir īpašs periods cilvēka dzīvē (no 18 līdz 25 gadiem), tas ir brieduma sākuma posms, nevis noslēgums bērna attīstības periodiem. (*Зимняя*, 2002:101) Apgalvojumam var piekrist tikai daļēji, jo studentu vecumposms mūsdienās neaprobežojas ar 25 gadu vecumu, studentu vecums ir atšķirīgs.

Students ir persona, kas ir uzņemta (imatrikulēta studijām) augstākajā (vai vidējā) mācību iestādē un ir oficiāli iesaistījies bakalaura, maģistra vai profesionālajā studiju programmā (klātienē vai neklātienē students). Augstākajā mācību iestādē studenti iestājas, lai iegūtu noteiktu kvalifikāciju, to paaugstinātu vai pārkvalificētos. Tādēļ studentu vecums bieži vien ir atšķirīgs pat vienas grupas ietvaros. Pedagogu pamatuzdevums, strādājot ar studentiem, kuru vecums, pieredze, vajadzības un intereses ir atšķirīgas, ir veicināt un radīt nosacījumus katra studenta spēju optimālai realizācijai.

Studentus var iedalīt vairākās grupās:

- studenti, kuri studē pirmo reizi; viņu mērķi un mācīšanās motīvi var būt atšķirīgi, arī šauri personiski, bez intereses par apgūstamo profesiju;

- studenti, kuri dažādu iemeslu dēļ papildina jau iepriekš iegūto izglītību (kvalifikācijas celšana, interese par izvēlēto jomu, pārmaiņas sabiedrībā un ekonomikā u. c.);
- studenti, kuri apgūst jaunas jomas, kas nav saistītas ar iepriekšējo izglītību un darbību; šīs izvēles iemesli galvenokārt saistīti ar izmaiņām darba tirgū, kā arī sevis meklējumiem.

Pirmo studentu grupu pārstāv galvenokārt cilvēki no 18 līdz 20 gadiem, kuriem studiju laiks ir saistīts ar ekonomiskas neatkarības iegūšanu, attālināšanos no vecāku mājām, savas ģimenes nodibināšanu, profesionālo interešu un attieksmju izveidošanos. Mūsdienās pirmo reizi studē arī gados vecāki cilvēki, kuri ir sapratuši izglītības nepieciešamību savā turpmākajā attīstībā un profesionālajā darbībā. To studentu vecums, kuri izglītību papildina vai apgūst jaunas jomas, ir atšķirīgs. Tāpēc augstāko mācību iestāžu mācībspēku uzdevums ir apzināt un ievērot studiju procesā pieaugušo pedagoģijas sasniegumus un nosacījumus.

Pieaugušo pedagoģijas attīstības pirmsākumi meklējami jau Senajā Grieķijā (Sokrats), bet kā patstāvīga zinātne tā sāk veidoties tikai 19. gadsimtā Dānijā, Francijā un Anglijā. Praksē pieaugušo izglītība realizējās kā kvalifikācijas paaugstināšana un pārkvalificēšanās. Krievijā pieaugušo izglītība veidojās galvenokārt kā ārpuskolas izglītība. Pieaugušo pedagoģijas teorētiskos pamatus veidojuši un attīstījuši N. Noulis, E. Holtons, P. Džarvis, R. Svansons, T. Koķe, D. Lieģeniece, S. Zmejevs u. c.

Pieaugušo pedagoģija tiek saukta par andragoģiju, zinātne un mākslu, kā palīdzēt cilvēkam mācīties. Tās pamatā ir pieaugušo dzīves pieredzes, vajadzību ievērošana un katra cilvēka personības cienīšana.

Viņš izvirza galvenās atšķirības mācību procesā bērniem un pieaugušajiem:

- bērns ir atkarīgs no pieaugušā, apgūst to informāciju, kuru ir izvēlējis pieaugušais;
- pieaugušajam raksturīga pašnoteikšanās, viņš izjūt vajadzību uzņemties atbildību par studijām, patstāvīgi mācās daudz nopietnāk un dziļāk. Pieaugušajam ir bagāta dzīves pieredze, kuru viņš izmanto mācību procesā;
- bērns mācību procesu uztver kā ieguldījumu nākotnē;
- pieaugušajam ir svarīgi apgūtās zināšanas un prasmes spēt izmantot reālajā dzīvē. Mācīšanās tiek mazāk orientēta uz priekšmeta apguvi, vairāk – uz problēmu risinājumu. Pieaudzis cilvēks vēlas apgūt tās zināšanas un prasmes,

kas varētu viņam palīdzēt atrisināt uzdevumus un problēmas reālajā dzīvē.
(*Knowles, Holton, Swanson, 1973, 2005:65*)

Gatavību mācīties iespaido arī dažādās lomas pieaugušā dzīvē, tās var būt saistītas ar profesiju, karjeru, ģimeni, aizraušanos u.c. Lomas parāda pieaugušā attiecības un pienākumus. Skaidrs lomu sadalījums rada līdzsvarotu sistēmu. Līdzsvars starp tām nenozīmē vienādu laika sadalījumu visu lomu veikšanai, bet gan to, ka visas lomas darbosies vienā veselumā ar mērķi īstenot kopēju uzdevumu. (*Kovejs, 2007:87*) Dzīve nesastāv tikai no darba, ģimenes vai attiecībām, to veido viss kopā un savstarpējā saistībā.

Pieaugušais ir personība, kurai ir dzīves pieredze, sociālais briedums, ekonomiskā neatkarība un iekšējā brīvība. Pieaugušais apzinās sevi kā patstāvīgu, pašapzinīgu personību. Pieaugušo mācību darbību nosaka laika, telpas, sadzīves, profesionālie un sociālie faktori. (*Jurgena, 2002:39*)

Mācību procesā jāņem vērā katra pieaugušā individuālās atšķirības, vajadzības, prasmju un zināšanu līmenis un mācīšanās stils. Ikviens valodas apguvējs ir īpašs ar atšķirīgām interesēm, spējām, temperamentu un veselību, kā arī ar tikai sev raksturīgu mācīšanās stilu.

Mācīšanās stila zināšana var palīdzēt cilvēkam, kas mācās, labāk izprast sevi, bet docētājiem – plānot nodarbības, ievērojot studentu individuālās atšķirības, vēlmes un prasmes. Mācīšanās stils ietekmē cilvēka mācīšanos, darbošanos grupā, attiecības ar citiem, problēmu risināšanas veidu u. c. (*Lieģeniece, 2002:67*)

D. Kolbs uzskata, ka cilvēka mācīšanās balstās uz pieredzi un prasmēm gūt pieredzi, to reflektēt, konceptualizēt un eksperimentēt. Prasmes ir saistītas ar konkrēti abstrakto domāšanu un aktīvi reflektīvo domāšanu, no to mijiedarbības ir atkarīgs indivīda mācīšanās stils. (*Kolb, 1984*)

Pazīstamākais ir mācīšanās stilu iedalījums aktīvistos, reflektētājos, teorētiķos un pragmatīķos.

- Aktīvistiem raksturīga darbība, viņi mācās no jaunas pieredzes un problēmu risinājuma. Tiklīdz vienas darbības radītais emocionālais pacēlums beidzies, viņi meklē nākamās darbības iespējas. Pārāk ilga viena un tā pati nodarbošanās viņus garlaiko. Aktīvistu parasti vēlas būt nodarbību centrā.
- Reflektori pārdomā un vērtē, viņiem patīk novērot, analizēt, rakstīt ziņojumus.
- Teorētiķi vēlas apgūstamo vielu redzēt kā sistēmas daļu, lai varētu izpētīt savstarpējās sakarības, izprast sarežģītas situācijas.

- Pragmatiski par nozīmīgu uzskata teorijas un prakses saistību.

Ar mācīšanās stilu tiek saprastas ne tikai valodas apguvēju individuālās atšķirības un to ietekme uz viņu izturēšanos studiju procesa norisē, bet arī spēja plānot mācības, lietderīgi izmantot laiku, sistemātiski, apzināti un patstāvīgi strādāt.

H. Gardners uzskata, ka mācīšanās stili ir atkarīgi no septiņām spējām: lingvistiskajām, loģiski matemātiskajām, telpiskajām, kinētiskajām, interpersonālajām, intrapersonālajām un muzikālajām. (*Gardner, 1999*) Plānojot nodarbības, pedagogam jāparedz visu spēju aktīva iesaistīšana mācību procesā: uzskates materiālu lietošana, filmu skatīšanās, mūzikas klausīšanās, dziedāšana, ķermeņa valodas izmantošana, grupu un individuālie darbi, eksperimentu veikšana u. c.

Darbā ar studentiem ieteicams apspriest katra mācīšanās stila pozitīvās un negatīvās iezīmes, kā arī izstrādāt valodas apguvēju pašu ieteikumus valodas mācīšanās stila īpatnību izmantošanai un attīstīšanai. Svarīgi, lai studenti izprastu sevi, savas vajadzības un uzvedību mijiedarbībā ar pārējiem valodas apguvējiem un pedagogu. Svešvalodas apguves procesa gaitā mācīšanās stili pilnveidojami, attīstot katra valodas apguvēja patstāvīgu, mērķtiecīgu un plānveidīgi organizētu darbību.

Lai mācītos efektīvāk, studentiem būtu ieteicami daži praktiski padomi mācīšanās stila pilnveidošanā.

Aktīvista mācīšanās stils:

- + ar entuziasmu uztver visu jauno, aktīvi darbojas;
- + svešvalodu apgūst, klausoties un vērojot cilvēkus, kuriem tā ir dzimtā valoda, skatoties televīziju un filmas svešvalodā;
- + cenšas sarunāties svešvalodā ar draugiem, veikalos, transportlīdzekļos;
- + ar prieku darbojas pāru, grupu un projektu darbos;
- + runāšanas prasmes attīstītas labāk nekā rakstīšanas, valodas lietojuma un lasīšanas prasmes;
- vienmēr vēlas būt centrā, nepacietīgs, ne vienmēr spēj paveikt visu līdz galam;
- par svarīgāko uzskata komunikāciju, iespēju izrādīties.

Padomi aktīvista stila pārstāvjiem:

- mācīties vērot un ieklausīties grupas biedros;
- nepārtraukt citus runātājus;
- gatavoties nodarbībām rūpīgi, izmantot papildmateriālus, bibliotēku, internetu, pārrunāt ar grupas biedriem attiecīgo tematu;

- vairāk laika veltīt rakstu darbiem;
- censties izprast visus viedokļus;
- katru darbu paveikt līdz galam;
- plānot un ievērot plāna izpildi.

Reflektora mācīšanās stils:

- + nepieņem lēmumu bez rūpīgas iepriekšējas datu vākšanas un to analīzes, apdomīgs;
- + patīk gramatikas un lasīšanas uzdevumu veikšana;
- + dod priekšroku mācībām vienatnē;
- + nopietni strādā ar savām kļūdām, konsultējas ar docētāju;
- + labākus panākumus gūst valodas lietojuma un lasīšanas uzdevumu izpildē;
- darba gaitā vairāk klusē, mēdz ieņemt atsvešinātu pozīciju;
- lēnāk attīstās runāšanas prasmes, grūti komunicēt ar pārējiem grupas biedriem.

Padomi reflektora stila pārstāvjiem:

- pievērst vairāk uzmanības savām darbībām;
- pieteikties nolasīt ziņojumu;
- pirmajam sākt sarunu;
- censties atbalstīt citu ieteikumus;
- pārrunāt izlasīto grāmatu, žurnālu u. c. ar grupas biedriem;
- dažādās grupu darbībās neapmierināties ar novērošanu un ziņojumu rakstīšanu, censties ieņemt arī galveno lomu.

Teorētiska mācīšanās stils:

- + analizē un sintezē, meklē katra jautājuma jēgu;
- + patīk mācīties gramatiku, lasīt;
- + kārtīgi visu pieraksta, iekārto vārdnīcas;
- nav elastīgs attiecībā uz dažādām situācijām un pieejām, nesaprot to, kas neiederas viņa loģiskajā sistēmā;
- vēlas, lai pedagogs paskaidro pēc iespējas vairāk;
- neizprot komunikācijas un sadarbības nozīmi mācību procesa gaitā, mācīšanos uztver tradicionālā, autoritatīvā veidā.

Padomi teorētiska stila pārstāvjiem:

- censties saprast citu viedokļus;

- pārrunāt ar grupas biedriem savu viedokli, pieņemt dažādu variantu iespējamību;
- apzināties, ka neviena teorija nav pilnīga, teorijas papildina cita citu un mainās atkarībā no apstākļiem;
- vairāk uzmanības veltīt tematiskajam saturam;
- paust savu viedokli dažādās pārrunās, diskusijās;
- aktīvi piedalīties pāru, grupu darbos, projektu gatavošanā un prezentācijā.

Pragmatika mācīšanās stils:

- + patīk eksperimentēt, pieņemt lēmumus un risināt problēmas;
- + patīk dažādi darbības veidi, piemēram, spēles, video, internets u. c.
- + cenšas lietot svešvalodu arī ārpus nodarbības, runā, sarakstās ar draugiem citās valstīs u. tml.
- mēdz būt nepacietīgs, ja rezultāts nav tūlītējs un pārdomu periods ieilgst.

Padomi pragmatika stila pārstāvjiem:

- nebaidīties no neveiksmes, no kļūdām mācās;
- ja neizdodas iecerētais, iesākt kaut ko citu;
- jaunu paņēmienu izmantošanā iesaistīt grupas biedrus, kolēģus;
- censties iesāktu novest līdz galam neatkarīgi no rezultāta.

M. Holodnaja, attīstot tālāk domu par mācīšanās stiliem un piemērotu mācīšanas metožu izvēli, norāda, ka mācīšanās stils, pretēji tradicionālajam uzskatam, nav patstāvīga personības iezīme. Mācīšanās stils ir cieši saistīts ar pieaugušā sociāli ekonomisko stāvokli, mācību iestādes veidu (autoritāra, tradicionāla, inovatīva), pedagoga darbības stilu. Mācīšanās stila izmaiņas ir atkarīgas no mācību procesa organizācijas. Pieaugušajiem ar dažādiem mācīšanās stiliem ir jāsniedz iespēja izvēlēties mācīšanās veidu, radot apstākļus personisko mācīšanās stilu pilnveidošanai un papildināšanai. Mācību procesa rezultātā tiek veidots personiskais izziņas stils. Tas notiek apzināti un mērķtiecīgi, tādējādi samazinot individuālā mācīšanās stila nozīmi. (Холодная, 2004:345) M. Holodnaja apraksta eksperimentu ar studentiem, kur teorētiska un aktīvista stila pārstāvjiem mācības notiek lekciju un prakses orientētu projektu veidā. Tika plānots, ka teorētiska stila pārstāvjiem rezultāti būs labāki rakstiskajos testos, bet aktīvistu labāk sevi spēs izpaust prakses orientētos projektos. Rezultāti neapstiprinājās. Neapstiprinājās nepieciešamība saskaņot mācīšanās stilus ar mācīšanas metodēm. (Холодная, 2004:342)

T. Koķe, analizējot pētījumus par pieaugušo mācīšanos, secina, ka pieaugušie dod priekšroku konkrētām metodēm:

- analogiju meklēšana, izmantojot savas un citu iepriekšējās zināšanas un pieredzi, meklējot līdzības, tiek noteikts mācību situācijas atbilstošākais risināšanas veids;
- saturiski nozīmīgu vienību izveide, kur jaunas zināšanas tiek koncentrētas ap jau zināmo, apgūto un pieredzēto (princips no zināmā uz nezināmo);
- vienlaikus pieaugušie mazāk paļaujas uz atmiņu un mehānisku iekalšanu;
- pieaugušajiem mazāk nekā jauniešiem raksturīga imitācijas izmantošana, jo pārsvarā pieaugušajiem ir tendence uz neatkarību, nevis konformismu, kas lielā mērā saistīts ar atdarināšanu. (Koķe, 1999:49–50)

Cilvēka mācību darbība sākas ar vajadzību, bet tās virziens ir atkarīgs no motīviem. Vajadzības stimulē uzvedību, kas tiek virzīta uz to apmierināšanu. Cilvēkam piemītošās vajadzības var raksturot kā materiālās un garīgās kultūras kopumu. Fiziskās vajadzības – piemēram, nepieciešamība pēc pārtikas, apģērba, dzīvesvietas. Sociālās vajadzība – piemēram, nepieciešamība uzturēt saikni ar citiem, mīlēt, tikt atzītam, mīlētam u. c. Intelektuālās vajadzības – nepieciešamība mācīties, pilnveidoties, augt. Garīgās vajadzības - vēlme izjust jēgu, mērķi, iekšēju saskaņu, sniegt ieguldījumu. Katra no šīm vajadzībām ir svarīga un saistīta ar pārējām. (Nikiforovs, 2007:157)

„Pašpieredzes pilnveidošanās avots ir cilvēka iekšējais konflikts starp esošo pieredzi un jaunām vajadzībām, pedagoga uzdevums ir sekmēt iekšējā konflikta atklāšanu un apzināšanos, kas ir stimuls tālākizglītības motivācijai.” (Koķe, 1999:43)

Studentu mācīšanos nosaka motīvi. Motivācijas veidošanās pamatā ir nepārtraukts izvēļu un lēmumu pieņemšanas process, tas ir cilvēka attieksmju un situācijas mijiedarbības rezultāts. Mācīšanās motivācija – motīvu kopums, kas rosina un pamato pieauguša cilvēka mācību darbību, attieksmes, vajadzības, intereses u. c.

Motīvs – iekšējs rosinošs faktors, pamudinošs iemesls, kas izraisa noteiktu personas rīcību, būdams pamatā darbībai, kura vērsta uz noteikta mērķa sasniegšanu.

„Motīvs ir darbības iekšējais dzinējspēks, subjektīvs komponents, kas katram ir individuāls, atšķirīgs.” (Špona, 2006:101)

Par personības attīstības motivējošiem faktoriem var uzskatīt motīvu kopumu, kas rosina un pamato studējošā darbību, uzvedību, attieksmes, kā arī rosina viņa vajadzības un intereses par inovatīviem procesiem, kas ir pamatā cilvēka dzīves darbībai, uzvedībai,

attieksmēm. Augstskolā studējošās personas motivāciju veido dažādi faktori: audzināšana, pedagogu un studiju biedru attieksme, studiju process un paša profesionālās darbības rezultāti. (*Kulberga, 2007:68*)

Motīvi tiek iedalīti sasniegumu un izziņas procesa motīvos. Sasniegumu motīvu pamatā ir materiālo apstākļu uzlabošana, karjera, sabiedriskais stāvoklis u. c., tie darbojas īslaicīgi un mainās atkarībā no ārējiem apstākļiem. Savukārt izziņas procesa motīvi balstās uz vēlmi pilnveidoties, iegūt izglītību, interesi par kādu jomu, tie ir daudz noturīgāki un nepakļaujas ārējo apstākļu izmaiņām, jo tos ietekmē personības vērtību izpratne (vērtības – īpašību kopums, kas saistīts ar garīgo jomu, kultūru, morāli, mākslu, estētiku, cilvēku savstarpējām attiecībām u. c.). Sasniegumu motīvi var pārveidoties par izziņas motīviem. Izziņas motīvi attīstās docētāja un studenta sadarbības un attiecību rezultātā.

Mūsdienu straujajā un mainīgajā pasaulē nepārtraukti rodas prasības pēc jaunām zināšanām un prasmēm, tādēļ izglītības turpināšana joprojām ir aktuāla. Tās ierosinātāji visbiežāk ir sasniegumu motīvi, konkrētu vajadzību apmierināšana.

Mācīšanās motīvi tiek iedalīti trijās galvenajās grupās:

- ar mācību saturu saistītie motīvi (vēlēšanās apgūt jaunas zināšanas, uzzināt ko jaunu, iedziļināties kāda jautājuma būtībā);
- ar mācību procesu saistītie motīvi (vēlmē izrādīt aktivitāti, pārvarēt grūtības);
- motīvi, kas saistīti ar personības sociālo apkārtni (pienākumi un atbildība pret ģimeni, draugiem, kolektīvu). (*Vorobjovs, 1996:164*)

Sociālie motīvi var būt arī šauri personiski (vēlme būt līderim, būt citu ievērotam).

Pie motīviem pieder arī pasaules uzskats, zināšanu un uzskatu sistēma par pasauli, kas nosaka cilvēka ideālus, mērķus un vērtību orientāciju.

Interese izpaužas attieksmē pret saturu, darbību. Sākumā rodas situatīva interese, pēc tam tās uzturēšana ir atkarīga no stimulēšanas, labvēlīgas attieksmes, atzinības. Noturīgas intereses pamatā ir pozitīvs emocionāls stāvoklis. Ja cilvēka darbībai nav panākumu, negatīvas emocijas var kļūt par cēloni intereses zudumam. Centiena pamatā ir objekta nozīmīgums personībai. (*Vorobjovs, 1996:164*) Studentu interešu ievērošana rada motivāciju mācīties. (*Tileston, 2004:12*)

Liela loma ir tiem motīviem, kas veidojas tieši mācību procesa laikā un ir atkarīgi no tuvākajiem uzdevumiem, mācību satura, metodēm, organizācijas: izziņas intereses, gandarījums, ko rada intelektuālā piepūle, problēmas risinājuma kolektīvi meklējumi, grūtā darbā gūtais prieks u. c. (*Skatkins, 1983:59*)

Savukārt A. Leontjevs uzskata, ka vajadzības izjūta vēl nenozīmē to, ka tiek apzināts priekšmets, kas to var apmierināt. Priekšmets, kas nepieciešams vajadzības apmierināšanai, ir jāatrod. Tas nav zināms līdz pat pirmajai reizei, kad vajadzība tiek apmierināta. Tikai šī procesa rezultātā vajadzība iegūst priekšmetiskumu, bet pieņemtais vai iedomātais priekšmets iegūst darbību pamudinošo un virzošo funkciju, kļūst par motīvu.

Vajadzība var realizēties tikai darbībā. Sākumā vajadzība ir kā darbības priekšnosacījums vai apstākļi. Tiklīdz subjekts sāk darboties, tā sāk transformēties, no darbības priekšnosacījuma pārtopot par rezultātu. (*Leontjevs, 2005:145*)

Teorētisko darbu analīze apstiprina pētījumā izteikto hipotēzi. Studentu svešvalodu mācīšanās pieredze pilnveidojas, ja

- studiju satura izvēle saistīta ar studentu vajadzībām un veicina intereses veidošanos, aktualizē valodas apguves personisko nozīmīgumu;
- studiju procesā tiek veicināta studenta izpratne par mācīšanās personisko nozīmīgumu.

H. Longs studentus iedala trijās grupās:

- studenti, kuri orientējas uz mērķi, viņu iesaistīšanos izglītībā nosaka katra indivīda konkrētās vajadzības;
- uz darbību orientētie studenti ir ieinteresēti attiecību veidošanā ar grupas biedriem, mācībspēkiem un savu spēju, talantu pilnveidošanā un realizēšanā darbībā;
- uz mācīšanos orientētie studenti mācīšanos uztver kā dzīvesveidu, mācīšanās viņiem sagādā prieku. Šiem studentiem ir svarīgs apgūstamais saturs, tā nozīmīgums. (*Long, 2002:53*)

Studenti, kuru motīvi ir saistīti ar saturu, interesi par jaunu zināšanu un prasmju apguvi, ir nopietni, atbildīgi un ieinteresēti attiecas pret mācībām. Viņi ir labi grupas biedri, labprāt apmainās ar informāciju, gatavi uzņemties atbildību. Šādi motivēti studenti ir atvērti visam jaunajam, jaunās zināšanas un prasmes izmanto, sistematizē, analizē.

Pieredze darbā ar šādi motivētiem studentiem ļauj secināt, ka parasti viņi ir pozitīvi noskaņoti, vērsti uz pašattīstību, gatavi mērķtiecīgam darbam. Šiem pieaugušajiem ir svarīgi darboties ar viņus interesējošu, nozīmīgu saturu. Saturam ir jābūt saskaņotam ar viņu profesionālajām interesēm un dzīves pieredzi.

Pieaugušais patstāvīgi lemj par to, kur un kā turpināt mācības. Svešvalodu studijās studenti dažkārt sastopas ar grūtībām, kas kļūst par cēloni tam, ka viņi pamet mācības vispār vai pāriet uz citām grupām. Studentu valodas prasmju līmeņi ir atšķirīgi, tāpēc

vienotas prasības visiem nav pamatotas un to izpilde nav iespējama. Pedagoģa uzdevums ir orientēties uz šādiem studentiem, dot viņiem iespēju pilnveidoties atbilstošā vidē un ļaut sajūst savu varēšanu, līdz ar to arī radīt vēlmi mācības turpināt. Studentu svešvalodas apguves kvalitāti ietekmē psiholoģiskais mikroklimats nodarbību laikā un ārpus tām. Viena no lielākajām problēmām svešvalodas apguves procesā ir valodas apguvēju zems pašvērtējuma līmenis, neticība saviem spēkiem, kautrība un neuzņēmība. Negatīvās īpašības saistītas ar iepriekšējo valodas apguves un dzīves pieredzi un dažādo valodas apguves līmeni. Studenti baidās runāt svešvalodā, baidās jautāt un kļūdīties, viņiem ir grūti iesaistīties komunikācijā. Šiem studentiem ir mazs svešvalodas vārdu krājums, nav pieredzes, kā tos sasaistīt, un dažkārt nav arī zināšanu par atbilstošo tematu, daudz rakstības un izrunas kļūdu. Turklāt daudzi studenti dažādu iemeslu dēļ nejūtas labi pašā mācību procesā, tas var būt saistīts ar pārtraukumu mācībās, aizspriedumiem par mācīšanu un mācīšanos. Bieži vien viņiem ir saglabājušies ieradumi un pasīva nostāja par mācību procesu. Iemesls negatīvai pašsajūtai var būt arī pārāk jauns mācībaspēks, kuru daudz vecākam cilvēkam ir grūti pieņemt. Students uz nodarbību parasti ierodas ar noteiktām gaidām, cerību par to, ko viņš vēlas sagaidīt no paša darbības, attiecībām ar grupas biedriem, docētāju, par to, ko un kā viņi mācīsies. Gaidas parasti saistītas ar iepriekšējo pieredzi un paradumiem, kas ierobežo iespējamo mācību rezultātu. Ja studentu cerības netiek attaisnotas, viņi var sākt izjust negatīvu attieksmi pret notiekošo un skolotāju. Docētājam jādomā par pozitīvas, nepiespiestas, brīvas vides radīšanu, lai stimulētu radošu un aktīvu studentu darbību mācību procesā. Negatīvu emociju iespaidā students var justies kā neveiksminieks un no mācībām atteikties. Šādā situācijā docētājam papildus jāpalīdz – jātulko, jāizskaidrot vārdu nozīmi u. tml.

Ja studenti neatkarīgi no viņu specialitātes gūst prieku no tā ko viņi dara, viņi cenšas mācībās. Sekmīgai valodas apguvei svarīga ir arī docētāja motivācija materiālu un darbības sagatavošanā (*Cives-Enriquez, 2003:240*).

Sarežģītāks uzdevums jāveic docētājiem, ja studenta motivācijai ir šauri personisks vai materiāls raksturs, šādā gadījumā docētājam ir jādaraviss iespējama, lai radītu studentā interesi par apgūstamo saturu un paša aktivitāti mācību procesā.

Lielākā daļa studentu apmeklē lekcijas, nodarbības tāpēc, ka izjūt vēlmi to darīt, taču viņu mācības bieži vien kavē pienākumi ģimenē un darbā. Pedagoģa uzdevums darbā ar studentiem ir pozitīvas vides radīšana, kas spētu aizraut, radītu darbīgu un radošu attieksmi, spētu saglabāt studējošo skaitu.

Pedagogs var būt atraktīvs un interesants, tomēr nodarbību apmeklētība ir atkarīga no studējošo pārliecības par rezultatīvu studiju procesu. Visbiežāk pieaugušie neapmeklē nodarbības, ja viņu kā studiju procesa subjektu vajadzības netiek apmierinātas.

Mācību iestādes, augstskolas sniedz ne tikai iespēju apgūt zināšanas un prasmes, bet dod arī iespējas iegūt draugus, sadarboties un nostiprināt ar viņiem attiecības, kas ir saistītas ar vienotiem mācību mērķiem, profesionālajām interesēm un iespējām tās radoši izmantot.

Studentu mācību motivācija pamatojas uz apziņu, ka svarīga ir pašapliecināšanās un savu vajadzību apmierināšana, personības pilnveidošana, lai nodrošinātu iegūto zināšanu, prasmju un vērtību saglabāšanos un jaunu apgūšanu, kas panākams ar mērķu noteikšanu un to plānveidīgu sasniegšanu.

Jaunās mācīšanās kultūras saturs pamatojas uz pieredzes sasaisti ar jaunajiem personiski nozīmīgiem mācību satura komponentiem un vērtībām. (*Kulberga, 2007:68*)

Pieauguša cilvēka darbību nosaka vērtības, kuras veidojas visas cilvēka dzīves laikā un pauž attieksmi pret dažādām dzīves jomām: Dievu, sabiedrību, dabu, pašam pret sevi u. c. Vērtību pamatā ir mīlestība un cieņa pret pasauli un tās daudzveidīgajām izpausmēm.

Lielākā daļa mūsdienu cilvēku vadās no nostādnes „man vajag, man trūkst”, neizprotot sava darbošanās procesa nozīmīgumu, neizjūtot par to gandarījumu.

„Tūkstošiem cilvēku
Tūkstošiem cerību lolo,
Veiksmīgi piepildās vienas,
Bet citas izgaist bez pēdām.
Es vienīgi tādu, kam dzīve
Ir saulaina šodien,
Par laimīgu saucu.”

(*Eiripīds, 5. gs. p. m. ē., 1984: 318*)

Mēs dzīvojam materiālistiskā pasaulē, kurā pat izglītības iegūšana un personiskā attīstība tiek saistītas ar vajadzību apmierināšanu, bet to kļūst arvien vairāk un vairāk. Cilvēks neprot apstāties, viņam vajag vēl un vēl. Rezultātā cieš daba un mēs esam globālas katastrofas gaidās. Ikvienam ir jācenšas apzinīgi un labprātīgi mazināt, nevis vairot savas vajadzības. Mācīšanās pamatā ir tieksme pēc izaugsmes, pilnveidošanās un kalpošanas cilvēcei. „Nekā pārmērīga!” šāds uzraksts redzams Delfu tempļa frontonā. Šajā tēzē

izpaužas grieķu klasiskajai kultūrai raksturīgā pašierobežošanās, kas aicināja polisas¹ pilsoni būt pieticīgam pret priekšmetisko pasauli, aicināja tēlniekus, gleznotājus un arhitektus vairīties no visa liekā, bet vārda meistarus – saudzīgi izturēties pret vārdu. Viņiem ļoti svarīgs bija brīvais laiks, kas nepieciešams dzīves galvenā mērķa īstenošanai – kalpošanai sabiedrībai un sevis pilnveidošanai. Uz to aicināja Sokrats: „... centos ikvienu no jums pārliecināt, lai viņš nerūpējas par savu mantu, pirms nebūs parūpējies par sevi pašu, proti, lai viņš kļūtu jo krietnāks un prātīgāks, nedz par valsts dzīves jautājumiem, pirms nebūs parūpējies par pašu valsti” (*Platons*, 427.–347. g. pr. Kr., 1987:34).

Franču apgaismotāja Šarla Luija de Monteskjē (1689–1755) darbā „Persiešu vēstules”, kas iznāk 1721. gadā Amsterdamā Ž. Debora spiestuvē, rosina pārdomāt par sabiedrības attīstības pamatnosacījumiem. Monteskjē sacerējis skaistu alegoriju par troglodītiem („alu iedzīvotāji”). Troglodīti tēloti kā neliela tautiņa Arābijā. Viņi gāzuši valdnieku un nolēmuši dzīvot bez valdības, tieši tā, kā liek dabiskie instinkti. Tāpēc ikviens sācis rūpēties tikai par savu labumu un nav licies ne zinis par citu interesēm. Monteskjē, risinādams šo problēmu, parāda, ka tāda dzīve novedusi troglodītu tautu postā un ka sabiedrības labklājība ir atkarīga no tā, kādi tikumi tajā valda. (*Monteskjē*, 1721, 198:43)

1720. gadā Anglijas sabiedrisko domu satrauca „Dienvidjūras kompānijas” bankrots. Valdības ieceltā komisija atklāja daudzas nelikumības. Angļu filozofs Džordžs Bērklis (1685–1753) šo situāciju uzskatīja nevis par Lielbritānijas saimnieciskās dzīves cēloni, bet tikai par vienu no nelaimju izpausmēm. Situācijas uzlabošanai viņš ieteica stiprināt sabiedrības darbaprieku, godīgumu, vienkāršību, reliģiozitāti. (*Bērklis*, 1721, 1989:104) Dž. Bērklis šo notikumu iespaidā uzrakstīja sacerējumu „Eseja par to, kā aizkavēt Lielbritānijas sabrukumu”.

Vācu filozofs ideālists Johans Gotlībs Fihte (1762–1814) attīsta zinātniskās pieejas principu attiecībā uz cilvēka iekšējās pasaules izzīni. Viņš saka: „Jāsāk ar to, ka Es esmu.” Fihte attēlo cilvēka brīvības izpausmi kā pienākuma apziņu un uzsver, ka atbildības mērs nav pilns, ja mēs neuzņemamies atbildību par citiem. (*Fihte*, 1800, 1991:15)

1986. gada maijā Rainis sāk rakstīt eksromptus par sabiedrības attīstības gaitu, par indivīda vietu šajā gaitā, par nākotnes cilvēku. Rakstīšana turpinājās arī 1897. gada vasarā, kad Rainis atradās Paņevēžas, Liepājas un Rīgas cietumā. Rainis un Aspazija tos dēvē par „Nākotnes cilvēka materiāliem”. Tajā Rainis grib ietvert jaunās sabiedrības morāles teoriju. Iecerētajam darbam jāaptver atziņas par indivīda un viņu aptverošās sabiedrības

¹ Hellādā un sengrieķu kolonijās Apenīnu pussalā sociāla kopiena, komūna ar kopēju teritoriju un reliģiskiem rituāliem.

ētiskās pārveidošanās nepieciešamību. Lai patiesības atklāsme būtu pēc iespējas dziļāka un pilnīgāka, Rainis uzsver nepieciešamību analizēt pašiem sevi. 1897. gada 14. jūnijā Aspazija raksta Rainim: „Katrs indivīds savā attīstībā pārdzīvo visas pasaules attīstības pakāpes, bet neapzināti. Reti kāds spēj izsaukt savu, arī visas pasaules attīstību. Reti kāds atzīst, ka attīstība cilvēkā ir tas augstākais. Par šīm nesaskaņām, neziņas, varēšanas un zināšanu starpā jau ir runājuši Gēte un citi, tomēr viņi neatrada ļaunuma atslēgu. Tas viss jāsaista nākotnes cilvēkam pašam. Šis gudrības asins ķermenīši jau cirkulē kopš grieķu filozofu laikiem, bet vēl nekur nav izveidojuši sistēmu, un tā ir īstā patiesība, kura atrodas visur un gaida sakopotāju.” (*Viese*, 1990:50)

Pedagogu ietekme uz studenta jaunu zināšanu, prasmju un vērtību apguvi ir nenovērtējama. Attieksme pret studējošo kā sociāli nobriedušu personību liek rēķināties ar viņa uzskatu sistēmu par dzīvi un viņa vietu tajā.

„Mācīšana ir cilvēka ievadīšana kultūras vērtību pasaulē, attīstot viņā snaudošos garīgos un fiziskos spēkus, lai izglītotu personību vispārības kopībai.” (*Pētersons*, 1931:105)

„Un ja man būtu pravieša dāvanas, un ja es zinātu visus noslēpumus un atziņu dziļumus, un ja man būtu pilnīga ticība, ka varētu kalnus pārceļt, bet nebūtu mīlestības, tad es neesmu nekas.” (*Pāvila pirmā vēstule korintiešiem, 1. gs. pēc Kr.*, 1988)

P. Dāle darbos „Cilvēka dvēsele un centrālā nervu sistēma”, „Gara problēmas” u. c. uzsver, ka svarīgākā ir nevis prāta izglītība, prasmju un iemaņu veidošana, bet gan rūpes par iekšējo cilvēku. Savus uzskatus viņš pamato ar Platona radīto Sokrata tēlu: „Seno grieķu skaistuma ideāls bija cilvēks, kura samērīgi izveidotā un veselā ķermeņa formās un kustībās izpaudās veselīgi un harmoniski attīstīts gars. Viņu kalokagatijas (skaisti labā) nojēgumā skaistais cieši savijas ar tikumiski labo.” (*Dāle*, 1935, 1994:166) Bagāta un daudzveidīga ir skaistuma pasaule. Skaistais var būt ne tikai forma, bet arī domas, idejas, sapņi kā dvēseles ilgu iecerējumi – bez jebkāda jutekliska veidojuma. Skaistas ir apgarotas domas, kas runā ne vien uz prātu, bet arī uz sirdi. Skaisto mēs vērtējam tieši un intuitīvi. Maz ir cilvēku, kas spēj saskatīt iekšējo, dvēselisko skaistumu un priecāties par to. (*Dāle*, 1935, 1994:159)

Izglītība vispirms tiek saprasta kā prāta izglītība, teorētisko zināšanu krāšana un vairošana. Mūsdienās prāts tiek attīstīts uz tikumības rēķina. Pārāk liela nozīme tiek pievērsta zināšanām. Cilvēkā jācenšas attīstīt abas puses – prāts un sirdsapziņa. Ar audzināšanu mēs varam panākt gara uzvaru pār miesu, prāta un labās gribas uzvaru pār ķermeni. (*Students*, 1930:6)

Īstais ceļš uz gudrību, kas vienīgā dara cilvēku pilnīgāku, nāk no cilvēka dvēseles.
(*Obšteins*, 1929:27)

Garīgi nobriedis cilvēks spēj pārvarēt pieķeršanos materiālām lietām, fiziskai labklājībai un arī attiecībām ar citiem. Garīgs cilvēks spēj atnest piesaisti gan mantām, gan pagātnē iemīļotiem stāvokļiem, gan vēlmēm, kas sola pilnību un sirdsmieru ārpus sevis paša. Šāds cilvēks spēj iegūt iekšējo brīvību, palikt uzticīgs saviem ideāliem, vērtībām neatkarīgi no izmaiņām sabiedrībā, ekonomikā, ģimenē u. c.

Pedagoģiskā procesa uzdevums ir palīdzēt veidot personības vērtīborientāciju. Vērtīborientācija ir uzskatu, nostājas un ar to saistītās rīcības, darbības virzība uz noteiktām vērtībām, kvalitātēm, kuru izpratnes pamatā ir uzkrātās zināšanas, attieksme pret pasauli, dzīvi, sabiedriskajām norisēm. Vērtīborientācija ir saistīta ar prasmi norobežot būtisko no nebūtiskā, svarīgo no mazsvarīgā cilvēka dzīvē. Vērtīborientācijas pamatā ir brīvība izvēlēties, kā dzīvot, kā izturēties pret apkārtējo vidi, cilvēkiem, kā rīkoties. Stabila vērtīborientācija nodrošina noturīgu uzvedību un darbību, stabilizē interešu un vajadzību virzību, regulē personas rīcības motivāciju.

Pieaugušā vērtību sistēmas apzināšana un pieņemšana sekmē viņa kā studiju procesa subjekta apziņas attīstību, sabiedrībai nepieciešama un vērtīga profesionāļa radīšanu, ikvienai personībai noderīgu sabiedrības vērtību izplatītāju.

„Personības morālajās vērtībās uzkrāta cilvēces pieredze, tāpēc tās ir mūžīgās vērtības. Mūžīgas tās ir arī tāpēc, ka risina principā neatrisināmas pretrunas starp jābūtību un esamību, nepieciešamību un nejaušību, nepieciešamo un brīvību, personisko un sabiedrisko, galīgo un bezgalīgo u. c. Šis risinājums vienmēr atšķiras gan katrā laikmetā, gan personībā, bet vienmēr paliks patiesība: Tev jābūt labākam.” (*Milts*, 1985:23)

Mācību process nevar noritēt bez atbilstoša satura – informācijas un vingrinājumu sistēmas, ko pedagogs mācību procesā transformē izglītības saturā. Pieaugušo pedagoģijas specifika pieļauj iespēju veidot nestandarta saturu. Tā atlasei vajadzētu būt individualizētai, saistītai ar katra studenta pieredzi, sagatavotības līmeni, vajadzībām, individuālajām atšķirībām.

Svešvalodu studiju saturu nosaka studentu motīvi, vērtības, intereses, vajadzības, pieredze, noteiktie mērķi un uzdevumi, kā arī apgūstamais mācību priekšmets.

Secinājumi

- Students ir īpašs studiju darba subjekts – aktīvs cilvēks, darbības procesa veicējs, kas izzina apkārtējo pasauli, rīkojas un iedarbojas uz dažādiem apkārtējās pasaules objektiem saskaņā ar savas rīcības motivāciju. Studenta mācīšanās balstās uz pieredzi un prasmēm gūt jaunu pieredzi, to reflektēt, konceptualizēt un eksperimentēt.
- Pieaugušā studiju darbība aplūkojama kā paškonstruktīvs process. Students apgūst valodu, interpretējot jauno pieredzi iepriekšējās kontekstā, nosakot vajadzības, darbojoties, rodot jaunus motīvus, akcentējot spēju lietot valodu dažādās dzīves situācijās, veidojot pāreju no studiju procesa uz valodas lietošanu reālajā dzīvē.
- Studentu zināšanas par profesiju ir saistītas ar viņu attieksmi pret mācībām: jo vairāk students zina par profesiju, jo pozitīvāka ir viņa attieksme pret mācībām. Nodarbību apmeklētība ir atkarīga no studējošo pārliecības par rezultatīvu studiju procesu.
- Teorētisko darbu analīze apstiprina pētījumā izteikto hipotēzi. Studentu svešvalodu mācīšanās pieredze pilnveidojas, ja studiju satura izvēle saistīta ar studentu vajadzībām un veicina intereses veidošanos, aktualizē valodas apguves personisko nozīmīgumu un ja studiju procesā tiek veicināta studenta izpratne par mācīšanās personisko nozīmīgumu.

1.3. Svešvalodas mācīšanās un lietošanas teorētiskais pamatojums

Jautājums par valodas apguvi ir cieši saistīts ar valodas apguves procesa organizāciju. Cenšoties rast atbildes uz jautājumiem par to, kas ir valoda, kādos apstākļos tā tiek apgūta noteiktā līmenī, rodas idejas, kas transformējas metodiskās vadlīnijās. Katra no aplūkotajām teorijām piedāvā risinājumu efektīvākai valodas apguvei. Ir svarīgi sasaitīt individuālos un sociālos, lingvistiskos, socioloģiskos un psiholoģiskos valodas apguves aspektus.

Valodas izpratne gadsimtu gaitā ir mainījusies, tās būtiskākās atšķirības ir valodas un domāšanas attiecību skaidrojumā. Daudzu filozofu, psihologu, pedagogu, valodnieku viedokļi par valodu un domāšanu ir atšķirīgi. Idejas par valodas un domāšanas savstarpēju saistību parādās jau Senajā Grieķijā. Plūtarhs darbā „Par Sokrata daimoniju” raksta, ka cits cita domas uzzinām ar balss starpniecību. „Gais uzņēmis atsevišķas skaņas, apvienojis tās vārdos, aizvada līdz klausītāja dvēselei zināmu domu.” (*Plūtarhs*, ap 46. g. pēc Kr.,

1987:179) Tāpat kā citi autori, vēl daudzus gadsimtus vēlāk arī Plūtarhs domas rašanos saista ar dievišķo izcelsmi, ko viņa aprakstītais Sokrats sauc par daimoniju. No visām cilvēciskajām vajadzībām vienīgi prāta vajadzības nav apmierināmas bez domāšanas, un nez vai domāšana būtu iespējama, ja nebūtu vārdu, kuru jēga ir jau zināma. (*Platons*, 427–347. g. pr. Kr., 2006:)

Domāšanas operācijas ir cieši saistītas ar valodu. Tās runā var izteikt kā informācijas nesējus, izmantojot valodas līdzekļus – skaņas, vārdus un teikumus. „Cilvēka psihiskās darbības augstākā forma ir domāšana, kas nenoliedzami ir saistīta ar runu.” (*Kramiņš*, 2005, 343)

Doma veidojas nevis no citas domas, bet gan no cilvēka apziņas, kas aptver vajadzības, intereses un emocijas.

Reālistiem, kuru priekštecis ir Platons, valoda ir domas ietērps bez tās ietekmes uz saturu. Valoda pauž realitāti, kas eksistē neatkarīgi no tās. Saskaņā ar filozofa mācību par idejām, apkārtējā pasaule ir tikai nepilnīgs ideju pasaules atspulgs. **Nominālisti**, kurus pārstāv Aristotelis (431–404. g. pr. Kr.), valodai piešķir jau daudz lielāku nozīmi kā savienotājai starp patiesībām, kas piemīt atsevišķiem indivīdiem, un zināšanām par šīm patiesībām cilvēku prātos. No Aristoteļa uzskatiem par materiālās pasaules objektīvo eksistenci rodas secinājums, ka valoda atspoguļo objektīvi eksistējošo pasauli, nevis nepilnīgus ideju pasaules atspulgus, kā māca Platons. **Konceptuālisti**, kurus pārstāv stoiķi, uzskata, ka valodai ir galvenā nozīme, jo vispārējās patiesības reāli sāk eksistēt tikai tad, ja tām piešķir nosaukumus/vārdus. (*Džozefs*, 2008:147)

Tradicionālā izpratnē valoda tiek uztverta kā domas izteiksmes līdzeklis, kas nodrošina saziņu. Mūsdienu zinātnieki atzīst, ka uzskatīt valodu tikai par līdzekli ir nepietiekami, tiek uzsvērtā cilvēka esamība valodā. (*Kūle, Kūlis*, 1996:547)

„Mēs visi nonākam pie saprāta tikai caur valodu un pie valodas – caur tradīciju, caur ticību tēva vārdam. Kā visdumjākais valodas skolnieks būtu tas, kurš jau no pirmā vārdu lietojuma prasītu cēloni un atskaiti. Kurš neuzticas savām maņām, ir mulķis, un viņam jāklūst par tukšu prātotāju, turpretim vienīgi tas, kurš tās izmanto pašāvēģīgi un tieši tādā veidā izpēta un izlabo, iegūst bagātīgu pieredzi cilvēciskai dzīvei. Viņu tūlīt apmierina valoda ar visiem tās ierobežojumiem, jo tai vērotāju vajadzēja tikai darīt uzmanīgu un rosināt aktīvai dvēseles spēku izmantošanai. Valoda ir mūsu dzimuma cilvēciskas veidošanas līdzeklis.” (*Herders*, 1791, 1995:264)

Viens no interesantākajiem mēģinājumiem izprast cilvēka domāšanas un runas saistību ir aprakstīts Dž. Bērklīja 1710. gadā iznākušajā „Traktātā par cilvēka izziņas

principiem". Būdams empīriķis, viņš par izziņas sākumu uzskata pieredzi, vērojumu un eksperimentu. Dž. Bērklis tiecas izprast vārda un domas saikni, izpētot to dažādās sakarības. Viņš pieņem, ka ikvienam vārdam vajadzētu būt vienai precīzai vai nemainīgai nozīmei, bet tas liek cilvēkiem iedomāties, ka pastāv zināmas abstraktas, noteiktas idejas, kuras veido katra vispārīga vārda patieso nozīmi. Ar šo ideju starpniecību vārds sāk apzīmēt lietu. Turpretī īstenībā vārds nav saistīts tikai ar vienu nozīmi, tie visi apzīmē idejas. Lai saprastu, kā vārdi nonāk pie mācības par abstraktām idejām, autors atgriežas pie uzskata: valodai nav cita uzdevuma kā vien paziņot mūsu idejas, katrs nozīmīgs vārds apzīmē kādu ideju. Saskaņā ar šo uzskatu un to, ka ne visi vārdi ir nozīmīgi un apzīmē idejas, rodas secinājums: vārdi apzīmē abstraktus jēdzienus. Daudzi domājoši cilvēki lieto daudz vārdu, kuri ne vienmēr citos izraisa idejas, dažkārt pat neizraisa neko. Valodas galvenais uzdevums nav tikai pārraidīt idejas. Tai ir jāpamudina uz darbību, jārada kāds īpašs dvēseles stāvoklis. Vārdiem ir ļoti liela nozīme zināšanu uzkrāšanā. (*Bērklis, 1710, 1989*)

1921. gadā iznāca L. Vigenšteina „Loģiski filozofiskais traktāts”, kurā analizētas valodas un domas attiecības. Vārda lietojumu valodā L. Vigenšteins sauc par nozīmi. Teikums ir saprotams tikai tad, ja tas attēlo kādas situācijas pastāvēšanu vai nepastāvēšanu. Ja teikuma loģiskā forma ir tāda pati kā aprakstītajām norisēm, valoda precīzi ataino realitāti. Loģiskā forma ļauj mums runāt par pasauli. Cilvēks nespēj izteikt neko, kas nav saistīts ar domāšanu. Domāšana un loģika ir sākotnēja, valodas uzdevums ir tās izteikt. Vigenšteins saprata, ka ir atklājis vienu no svarīgākajiem valodas uzdevumiem, un, balstoties uz to, radīja savu nozīmes teoriju. Valodai līdztekus realitātes apzīmēšanai ir vēl daudzas citas nozīmes. Vārds reti ir viennozīmīgs, tomēr šīs nozīmes ir savstarpēji saistītas. Tikai izpētot vārda lietojuma iespējas, atklājas vārda patiesā nozīme. L. Vigenšteins uzskatīja, ka valoda ir sabiedriska. Mēs to iemācāmies no citiem cilvēkiem dažādās sociālās situācijās. Individuāla valoda nav iespējama, tas ir pretrunā ar valodas būtību. Vārdi nozīmi iegūst no dažādajām dzīves formām, kurās tie tiek lietoti. (*Vigenšteins, 1921, 2006*)

Nozīmīgu vietu domāšanas un valodas attiecību skaidrojumā ieņem Ļ. Vigotska pētījumi. Viņa teorijas pamatā ir atziņa par valodas un domas vienojošo posmu – nozīmi. Nozīmē nevar atdalīt domu no vārda. Vārdam bez nozīmes ir tukša skaņa. Lai vārds kļūtu par vārdu, tam ir jāiegūst nozīme. Nozīme nes domu, vispārinājumu, jēdzienu, tāpēc to var atdalīt no domas. Nozīme ir domas un vārda vienotība. (*Vigotskis, 1934, 2002:307*)

„Domas saistība ar vārdu ir dzīvs process, kurā doma dzimst vārdā. Vārds, kuram atņemta doma, ir miris vārds. Bet arī doma, kas nav ietverta vārdā, ir vienīgi pamirusi ēna.

Domas saistība ar vārdu nav sākotnēja, reizi par visām reizēm dota saistība. Tā rodas attīstības procesā un arī pati attīstās.” (*Vigotskis, 1934, 2002:374*)

Domāšana un runa sniedz iespēju izprast cilvēka apziņu. Vārds ir saistīts ar apziņu kopumā, nevis ar tās atsevišķām funkcijām. Dzirdētie un izlasītie vārdi ir signāls par ārpusaules parādībām, kas ļauj dziļāk un pilnīgāk tās iepazīt.

Ļ. Vigotskis uzskata, ka valodu apgūst atbilstoši konkrētajiem mērķiem un nevis vispār. Tās apgūšana ir sociāli un kulturāli noteikta. Tāpēc tā ir jāsaista ar noteiktu vidi un izvirzītajiem uzdevumiem.

„Runa ir sociālās saskarsmes līdzeklis, kas ietver saziņas un domāšanas funkcijas.” (*Vigotskis, 1934, 2002:15–16*) Saziņa ir saistīta arī ar intelektuālo un emocionālo jomu.

Valodu apguve saistīta ar indivīda attīstības līmeņa paaugstināšanu. Šeit vērojami divi paralēli procesi – indivīda kā personības attīstība, izmantojot sociālkulturālo materiālu svešvalodā, un tajā pašā laikā – arī svešvalodas mācību priekšmeta apguve atbilstoši noteiktajiem uzdevumiem un līmenim. Tādējādi svešvaloda ir gan mērķis, gan līdzeklis. Valodas apguves mērķi ietver tematisku, komunikatīvu un situatīvu saturu. Radoši tiek apgūtas sociālās, profesionālās un kultūras vērtības. (*Rumpīte, 1998*)

Ļ. Vigotskis skaidro jēdzienu darbību valodas apgūvē. Apgūstot valodu, cilvēks sākumā lieto pavisam nedaudz jēdzienus un līdz ar to veido savu vispārinājumu sistēmu, kas mainās, iemācoties arvien jaunus un jaunus jēdzienus. Tas nozīmē, ka, veidojot mācību programmas, jāievēro noteikta satura loģika.

Cilvēks domā valodas formā ar vārdu palīdzību. Arī domājot klusu, viņš domā ar iekšējo runu. Ja cilvēkam nav nepieciešamības ar savu domu iepazīstināt pārējos, tās saturs paliek nezināms, jo, vērojot klusējošu cilvēku, nevar spriest par to, ko viņš domā. Var redzēt tikai to, ka viņš domā. (*Vigotskis, 1934, 2002*) Vigotskis analizē iekšējo un ārējo runu.

1. Iekšējā runa – process, kurā vārds izzūd, radot domu.
2. Arējā runa – process, kurā doma pārveidojas vārdā un tiek izteikta.

„Doma vārdā nevis izpaužas, bet īstenojas.” (*Vigotskis, 1934, 2002:316*)

Ievērojamais latviešu pedagogs, filozofs un psihologs J. Students uzsver, ka valodai dzīvē ir neaizvietoājama loma. Valoda ir domu un pārdzīvojumu izteiksmes veids, tai vienmēr ir nozīme, un tā saistās ar kādu noteiktu objektu. „Augstāk par valodu vērtības ziņā gan stāv saprašana, un valodai saprašana vairāk vajadzīga nekā saprašanai valoda,

tomēr arī saprašana būtu ievērojami aprobežota bez valodas.” (*Students*, 1933, 1998:235) Pēc J. Studenta domām, svešvalodu mācīšanās ir ļoti svarīga cilvēka garīgajā izaugsmē, jo sniedz iespēju lasīt literatūras darbus oriģinālvalodā, kā arī sarunāties ar cittautībniekiem.

Psiholingvistika (*Forrester*, 1996; *Kovunukov, Glynov*, 2006; *Nikiforovs*, 2007) runas attīstību aplūko kā runas struktūras pilnveidošanos, kas ir nepārtraukts process. Cikliski atkārtojas pāreja no domas uz vārdu un no vārda uz domu. Doma ir pamats saturam, kas tiek izteikts teikumos. Doma ir vispārēja, neskaidra, grūti formulējama.

- Lai cilvēks varētu izklāstīt savu domu runas formā, viņam ir vajadzīgs motīvs, kas ir procesa virzītājspēks.
- Tālāk rodas doma, kas tiek ietverta izteikumā.
- Nākamais posms domas izteikšanā ir iekšējā runa, kas ir pārejas posms starp nodomu (vai domu) un izvērstu ārējo runu. Iekšējā runa ir sagatavošanas posms uz izvērstu runu. (*Nikiforovs*, 2007:243–257)

K. Ušinskis valodas apgūvē izvirza trīs galvenos mērķus: runas dāvanu izkopšana, valodas dārgumu pārvaldīšana (tautas kultūra, kas tiek apgūta caur valodu) un valodas formas apgūšanu. Viņš uzsver, ka šie mērķi nav sasniedzami cits pēc cita, bet gan vienlaikus, nozīmīga ir doma par valodas un tautas kultūras vienotību. Katrs valodas vārds, katra tās forma, katrs izteiciens ir cilvēka domas un jūtu rezultāts, ar kuru starpniecību valodā atspoguļojas zemes daba un tautas vēsture. Ar valodas formu starpniecību tās apgūvēji tiek ievadīti tautas gara jomā. (*Ušinskis*, 1864, 1980:181–202) Valodas apgūves process ir vienots, nevar iemācīties valodu pa daļām, apgūstot tikai vārdiņus, gramatiku u. c. Nozīmīga šajā procesā ir apkārtējās pasaules izziņa, izmantojamais saturs.

H. Gadamers norāda, ka cilvēka iepriekšsaprātņi sniedz cilvēka esība valodā. Valoda un pasaules izprašana cilvēkam ir jau dota pirms kādas lietas vai notikuma izziņas, valodas forma nav nošķirama no satura.

„Ikviena valoda ir pasaules skatījums ne tādēļ, ka tā ir kāds noteikts valodas tips, bet gan ar to, kas tajā tiek teikts. Ne jau svešas valodas apguve, bet gan tās izmantošana vai nu dzīvā saskarē ar svešu cilvēku, vai svešās literatūras studijās ir tas, kas līdzšinējā pasaules redzējumā pastarpina jauno redzespunktu.” (*Gadamers*, 1960, 1999:411)

H. Ārente nenoliedz valodas kā saziņas līdzekļa nozīmi, tomēr uzsver, ka saziņas funkcija ir pakārtota domāšanai. Cilvēki ir domājošas būtnes, tāpēc viņiem ir vajadzība domas izteikt. Lai rastos domas, nav vajadzības, ka tās kādam paziņo, taču tās nevar rasties, ja netiek izteiktas vārdos, nedzirdamā runā. Tāpēc, ka cilvēks eksistē daudzskaitlī, arī viņa prāts grib sazināties. Prātam ir vajadzība apjēgt visu iespējamo, un uz to mudina

nevis zinātkāre, bet gan tieksme meklēt jēgu. Jau pati lietu nosaukšana – vārdu radīšana – ir veids, kā cilvēki apgūst un sev tuvina pasauli. (*Ārente, 1975, 2000:100–101*)

Valodas apguves psiholoģiskās un pedagoģiskās teorijas pamato un izskaidro saturu (priekšmetu, parādību, norises, procesu u. tml. veseluma un daļu pazīmes, jēgu) nozīmi valodas apguves procesā.

Nav vienas valodas apguves teorijas, kuras izmantošana sniegtu vislabākos rezultātus. Katrā teorijā ir stiprās un vājās puses. Teorijas kopumā analizē valodas apguves procesus, tos ietekmējošos faktoros un valodas mācīšanu un mācīšanos. Valodas apguves pieejas un metodes ir dažādas, valodas apguve – sarežģīts process.

Cilvēki apgūst valodu daudz sekmīgāk tad, ja apgūstamā informācija ir interesanta un nozīmīga valodas apgūvējiem. (*Richards, Rodgers, 1986, 2001:205*)

Nozīmīga valodas apguves teorija ir saistīta ar S. Krašena vārdu. Izstrādājot idejas par valodas apguves procesu, S. Krašens pamatojas uz N. Čomska iedzimtās universālās gramatikas izpratni. N. Čomska teorijas pamatā ir uzskats, ka valodas pamatvienība ir nevis skaņa, bet gan teikums. Saskaņā ar transformatīvās gramatikas teoriju, katrs teikums pakļauts universālai gramatikai, kas ir atkarīga no cilvēka smadzeņu struktūras. Valoda, sekojot domai, ir mainīga, ietekmējas no dažādām situācijām cilvēka dzīvē. N. Čomskis valodas apguvi pamato ar iedzimtām spējām. (*Chomsky, 1957, 2002*) S. Krašens izstrādājis teoriju par dabisko pieeju valodas apgūvē. Dabiskās pieejas teorētiskajā pamatojumā ir doma par valodas apguves un valodas mācīšanās atšķirību.

- Valodas **apguve** norisinās dabiski nepiespiestas komunikācijas laikā. Valoda ir komunikācijas līdzeklis, bet ne mērķis. Valodas apguve tiek saistīta ar tās lietošanu.
- Valodas **mācīšanās** no valodas apguves atšķiras ar to, ka tās pamatā ir valodas formas apguve un tā notiek formālā situācijā. Mācīšanās ir apzināts process, kura laikā valodas apgūvējs gūst zināšanas par valodu. Parasti tiek labotas un analizētas valodas apgūvēja pieļautās kļūdas.

Nozīmīgāka ir valodas apguve, nevis formāla valodas iemācīšanās. Lielāka nozīme tiek pievērsta tam, kas tiek, nevis kā tiek runāts. (*Krashen, 1989:7–43*)

Ar apguvi tiek saprasta nevis valodas apgūvēja piemērošanās apstākļiem, valodas automātiska apguve, bet gan mērķtiecīgi organizēts valodas apguves process. Apguvs reizē ir darbības process un rezultāts. Apguvs procesā notiek attīstība. Jebkuras apguves rezultāts ir iemācīšanās (darbības spēja). (*Krashen, Terrel, 1983:55*) Teorētiskās literatūras analīzes rezultātā tiek pamatota pētījumā izteiktā hipotēze. Studentu svešvalodu mācīšanās

pieredze pilnveidojas, ja pedagoģisko nosacījumu kopums mērķtiecīgi veicina mācīšanās pieredzes attīstību.

A. Palmers, aprakstot S. Krašena ideju darbību praksē ar studentiem, kas tika iesaistīti pirmā gada vācu valodas eksperimentālajā programmā, uzsver viņa teorētisko hipotēžu nozīmīgumu un noderīgumu. Eksperimentālajā grupā nodarbības vadīja divi docētāji, savstarpēji sarunājoties par dažādiem interesantiem tematiem. Studentiem bija ļauts sākt runāt tad, kad viņi to vēlējās. Kurša noslēgumā visi iesaistītie studenti bija spējīgi sarunāties par dažādiem jautājumiem. Jau no kursa sākuma studentu attieksme pret jaunajām metodēm bija pozitīva, jo nebija uztraukuma par gaidāmajiem pārbaudes darbiem. (Palmer, 1992, 2003:141–164)

Valodas apguve norisinās tikai tad, ja tiek saprasta teiktā jēga, bet to iespējams uztvert, ja valodas apguvējs orientējas uz teiktā saturu, nevis formu. Runāt un rakstīt jāsāk tad, kad valodas apguvējs pats tam jūtas gatavs. Svarīga ir pozitīva vide, labvēlīga attieksme, ieinteresētība. Docētājiem veidojamas tādas savstarpējās attiecības, kas mazinātu studentu sartraukumu un pesimistisku noskaņojumu. Ja docētājs liek studentiem sarunāties svešvalodā, pirms viņi ir spējīgi to darīt, visu laiku labo kļūdas un izsaka negatīvas piezīmes, var tikt nomākta studentu vēlme apgūt valodu. Komunikācijas pamatā ir valodas apguvējus interesējošs saturs. Pareizas valodas formas tiek apgūtas lēnām, pakāpeniski, no vienkāršākām konstrukcijām pārejot uz sarežģītākām. Saturs tradicionālā izpratnē nozīmē kāda mācību priekšmeta saturu, piemēram, matemātika, vēsture u. c.

Viens no nozīmīgākajiem pētījumiem valodas apguvē ir S. Krašena teorija par monitora modeli un uztveramo saturu (*input content*). Saņemot saprotamu informāciju, valoda tiek apgūta dabiskā ceļā. Monitorais modelis sastāv no piecām tēzēm:

1. Tēze par valodas apguves un mācīšanās atšķirībām. Valodas apguve notiek dabiski, neapzināti, tā ir līdzeklis, bet ne mērķis. Valodas mācīšanās notiek formālā situācijā.
2. Valodas apguves dabiskā secība nosaka to, ka gramatiskās struktūras tiek apgūtas noteiktā kārtībā.
3. Monitora tēze. Cilvēka iekšējais monitors jeb iekšējās rediģēšanas ierīce darbojas, lai regulētu valodas formu. S. Krašens uzskata, ka monitors darbojas, ja tiek izvirzītas prasības arī pēc pareizas valodas formas, ne tikai nozīmes izteikšanas.
4. Tēze par uztveramo saturu. Ja valodas apguvējs uztver saprotamu informāciju, valodas vienības tiek apgūtas dabiskā ceļā (metodes, ar kuru starpniecību

valodas apguvēji gūst pēc iespējas saprotamāku iedevumu un lielākas sekmes). S. Krašens ir pārliecināts, ka sekmīga valodas apguve tiek apgūta saprotamas lingvistiskas informācijas pakāpeniskas uzņemšanas ceļā.

5. Saskaņā ar emocionālā filtra tēzi, cilvēki, kuriem ir pozitīva attieksme pret valodu, to apgūst efektīvāk. Šāds filtrs ietekmē gan valodas apguves tempu, gan rezultātu. (*Krashen, 1989:7–25*)

Lai valodas apguvējs gūtu sekmes, lingvistiskajai informācijai ir jābūt saprotamai un piemērotai katra valodas apguvēja prasmju līmenim. Valodas apguvējam jāattīsta spējas komunicēt mērķa valodā. Pedagogi, rūpējoties par pozitīvu vidi, veicina valodas apguvēju pašapziņas celšanos. Formālās gramatikas mācīšanai nav lielas nozīmes, jo valodas apguvējs neizmanto sarežģītas konstrukcijas. Jāapgūst vienkāršāki gramatikas likumi, kurus iespējams izmantot. Kļūdas nav jālabo tieši, bet gan neuzkrītoši, ar paraugu. S. Krašena idejas ir sniegušas daudz jaunu ierosmju gan zinātniekiem valodas teorijas attīstībā, gan pedagogiem, kuri tās izmanto praksē.

S. Krašena monitorais modelis ir daudz kritizēts par to, ka tajā netiek skaidroti valodas apguves kognitīvie procesi. (*Larsen-Freeman, Long, 1999:243*) Saskaņā ar S. Krašena teoriju, valodas apguvēji apgūst valodu, nepārzinot valodas likumus. Valodas izteiciens un tā saturs tiek saprasts kā vienība ar noteiktām sastāvdaļām.

Pieaugušie valodas apguvēji no bērniem atšķiras ar augstāku spēju līmeni apgūt gramatikas likumus un patstāvīgi mācīties. (*Krashen, Terrell, 1983:61*)

E. Maslo, raksturojot S. Krašena atziņas, uzsver, ka viena no pieaugušo problēmām svešvalodas apguves procesā ir tā, ka viņi cenšas izvēlēties intelektuālo apguves veidu, neizprotot pārējo valodas apguves formu nozīmi. (*E. Maslo, 2003:102*)

Analizējot S. Krašena teoriju, nozīmīga ir LU profesores I. Kramiņas atziņa, ka valodas mācīšanās un valodas apguve nav jāuztver kā pretstati, bet gan kā vienība. (*Kramiņa, 2000:36*)

Nav šaubu, ka S. Krašena idejas joprojām ir aktuālas, tomēr viņa izveidoto monitoro modeli ir iespējams pilnveidot, integrējot valodas apguvi un mācīšanos. (*Adamson, 1988*)

R. Eliss valodas apguvi dala trijās daļās:

- valoda tiek apgūta pakāpeniski, no vienkāršā uz sarežģīto. Valodas apguves sākumā tiek apgūti atsevišķi vārdi un vienkārši teikumi, bet vēlāk – sarežģītākas gramatiskas konstrukcijas. Valodas pakāpeniska apguve raksturīga visu vecumposmu valodas apguvējiem;

- secība, kādā tiek apgūtas dažādas valodas vienības universālā pakāpeniskuma ietvaros, var būt individuāla;
- valodas apguves ātrums katrā konkrētā situācijā ir atšķirīgs. (*Ellis, 1985, 1987*)

R. Eliss uzskata, ka valodas apguve ir atkarīga no pieciem savstarpēji saistītiem faktoriem:

- situācijas;
- uztveramā saturs;
- valodas apguvēja individuālajām atšķirībām;
- valodas apguves procesa;
- saziņas prasmēm.

R. Eliss ar situāciju raksturo valodas norises apstākļus (kas ar ko runā, par ko, kur un kad). Situācija var ietekmēt valodas apguves ātrumu, bet ne pakāpeniskumu un secību. (*Ellis, 2003:221*)

Uztveramais saturs ir valodas apguvējam saprotama un viņa valodas apguves līmenim atbilstoša informācija.

Individuālās atšķirības tiek saistītas ar valodas apguvēja personību: vecumu, spējām, interesēm, motivāciju, attieksmes pret valodas apguvi. Tās ietekmē valodas ātrumu un kvalitāti.

Valodas saziņas prasme – aktīva valodas producēšana.

Dž. Kamins iesaka atdalīt spēju tekoši runāt kādā valodā no dziļākas valodas sistēmas izpratnes. Viņš lieto šādus terminus:

- saziņas valodas prasme;
- akadēmiskā valodas kompetence. (*Cummins, 1981, 2001:90–91*)

Izteiktās atziņas pierāda to, ka studiju procesā svarīga nozīme ir valodas apguves līmeņu, vajadzību un interešu apzināšanai un ievērošanai. Studenti, kuru valodas apguves līmenis sākotnēji ir zemāks, kuri nav apguvuši saziņas valodas prasmi, nespēj īsā laika posmā apgūt akadēmiskās valodas kompetenci. Tātad svešvalodu studijās jāievēro individualizācijas pieeja, jānosaka individuāli mērķi un uzdevumi.

Saziņas valoda tiek lietota noteiktā kontekstā dažādās ikdienas situācijās. Akadēmiskā valodas kompetence ar kontekstu nav saistīta, tā ir kognitīvi noslogota komunikācija. Saziņas valoda attīstās ātrāk. Apzinoties grūtības ar akadēmiskās valodas apguvi, pedagogiem jārod iespēja valodas apguvējiem strādāt ar īpaši sagatavotiem, kognitīvi attīstošiem uzdevumiem.

„Kognitīvā mācīšanās prasa skolēnu/studentu apzinātību un reflektēšanas spējas, kas saistītas ar svešvalodas sistēmu un likumsakarībām, komunikācijas metodēm, etniskām un valodiskām variācijām, valodu kā manipulācijas līdzekli, pašu mācīšanās procesu norisi un sekām.” (E. Maslo, 2003:124) Patlaban augstākajās mācību iestādēs svešvalodu studijās kognitīvās mācīšanās nosacījumi netiek pilnībā realizēti. Praksē integrācija starp dažādiem kursiem notiek šādi: svešvalodu docētāji nodarbību tematus saista ar citiem studiju kursiem un gatavo attiecīgus materiālus un uzdevumus, bet citu kursu docētāji, uzdodot lasīt speciālo literatūru, neievēro studentu valodas apguves līmeņus un uzdevumu veidošanas nosacījumus.

M. Snova iesaka akadēmiskās valodas apguvi plānveidīgi iekļaut mācību programmās un saskaņot gan ar valodas apguves, gan attiecīgā mācību kursa apguves mērķiem. (Snow, 1991) Viņas piedāvātajā svešvalodu apguves modelī valodu un attiecīgo kursu pasniedzējiem būtu jāstrādā kopīgi, saskaņojot kursu mērķus, uzdevumus, gatavojot materiālus un kopīgi plānojot paredzamos rezultātus. Mērķu noteikšanā jāievēro studentu vajadzības un individuālās atšķirības.

A. Snova apgūstamo valodu dala divās daļās:

- obligātā vārdu krājuma un gramatisko struktūru apguve, teorētisko uzdevumu veikšana (*content obligatory language*);
- satura izpratnei nepieciešamās valodas apguve (*content-compatible language*).

Plānojot nodarbības un gatavojot materiālus, pedagogiem jādomā par iespējām attīstīt valodas apguvēju komunikatīvās prasmes, izmantojot attiecīgo saturu. (Snow 1991:316)

Uz procesu orientētā mācīšanās līdzās saturam liela uzmanība pievēršama tam, kā mācības tiek īstenotas un kā tas var ietekmēt rezultātu. (E. Maslo, 2003:124)

D. Larsena-Frīmena, raksturojot informatīvi tematiskā satura nozīmi valodas apgūvē, uzsver, ka valoda tiek apgūta daudz ātrāk, ja tās apgūvē tiek izmantots valodas apgūvējiem nozīmīgs un interesants saturs. Studentu motivācija apgūt valodu palielinās, apzinoties valodas lietošanas nozīmīgumu. Valodas apgūvēji strādā ar jēgpilnu, kognitīvi attīstošu valodu un saturu autentisku materiālu un uzdevumu kontekstā. Valodas apguves procesā izmantotais saturs var būt saistīts ne tikai ar akadēmiskajiem mācību priekšmetiem, bet arī ar valodas apgūvēju darbu, dzīves pieredzi u. c. Satura izvēlē svarīga ir valodas apgūvēju vajadzību – īpaši interesešu izpēte. Ar komunikatīvo kompetenci tiek saprastas ne tikai saziņas valodas prasmes, bet arī prasmes lasīt, diskutēt un rakstīt par attiecīgo akadēmisko

mācību kursu saturu. Mācīšanai jābalstās uz studentu pieredzi. (*Larsen-Freeman, 2000:137–144*)

N. Spada uz saturu orientēto mācīšanos, tāpat kā uz uzdevumiem orientēto mācīšanos, aplūko kā komunikatīvo mācīšanos. Saskaņā ar komunikatīvajām mācībām, uzmanība tiek pievērsta komunikācijai, nevis apgūstamās valodas gramatikai. Tiek aptvertas jomas, kas skolēniem šķiet interesantas un nozīmīgas. Uz saturu orientētajā mācīšanā saturs ir saistīts ar kādu mācību priekšmetu. Skolēnu sekmes tiek vērtētas pēc viņu prasmēm lietot valodu dažādās situācijās. (*Lightbown, Spada, 1999, 2003:92*)

Valodas mācīšanā dažādu prasmju apguve notiek integrēti. Valodas apguvēji lasa, klausās, raksta un runā par izlasīto, uzrakstīto un dzirdēto. Valodā un attiecīgajā mācību kursā apgūstamās zināšanas un prasmes tiek sasaistītas sistēmiskā veselumā. Gramatika netiek apgūta atsevišķi, tā tiek uztverta kā pārējo prasmju sastāvdaļa. Uz saturu orientētā mācīšana ir holistiska, kas paredz saglabāt veselumu, vienotības veidošanu valodas apgūvē. (*Curtain, Martinez, 1990:202*)

D. Lieģeniece un I. Nazarova pēta veseluma pieeju valodas apgūvē. Veseluma pieejā valodas apgūvē salīdzinājumā ar tradicionālām mācīšanas teorijām mazāka uzmanība tiek pievērsta likumiem un atkārtošanai. Uzmanība tiek piešķirta teksta jēgai. Tas nozīmē, ka uzsvars tiek likts uz lasītā nozīmi un lietotā vārdu krājuma saistību ar valodas apgūvēju dzīves pieredzi un pārdzīvojumiem. Šī pieeja nodrošina labāku tekstu un vārdu nozīmes izpratni, kā arī interesantāku un radošāku darbu. Valodas apgūvējam ir atļauts kļūdīties un mācīties no kļūdām. Tomēr rezultātā cieš precizitāte un akurātība. (*Lieģeniece, Nazarova, 1999:68–69*)

Veseluma pieeja izveidojusies darbā ar skolēniem dzimtās valodas apguvei, taču var tikt lietota arī otrās valodas un svešvalodas mācīšanā. (*Larsen-Freeman, 2000:144*)

Turpinot domu par satura izmantošanu valodas apguves procesā, Dž. Ričards un T. Rodžers uzskata, ka uzmanība jāpievērš pamatzināšanu sniegšanai par valodas būtiskākajām iezīmēm (vārdu un teikumu uzbūvi, to savstarpējā saistījuma likumībām, konkrētās valodas vārdu formu un to savstarpēji saistītā lietojuma struktūru), kas palīdz apgūt valodas skaidrību un spēju saprotami izteikties.

Šādā valodas apguves procesā tiek integrēta arī zināšanu, valodas un domāšanas prasmju apguve. Pedagogam jāuzņemas atbildība par piemērotu gramatikas un citu valodas formu apguvi un izmantošanu darbā ar attiecīgo tematu. Valoda tiek lietota mērķtiecīgi. Mērķi var būt dažādi: akadēmiski, profesionāli, izklaidējoši, sociāli u. c. No tiem ir

atkarīga satura un metožu izvēle. Lai valodas apguve norisinātos sekmīgi, tās apgūvējam ir skaidri jāapzinās izvirzītie mērķi.

Pētījumi pierāda to, ka valoda netiek apgūta soli pa solim, kā to pauž lineārā modeļa piekritēji. Valodas apguves procesā, atsevišķu gramatikas vienību apguves līmenis ir mainīgs, piemēram, vienkāršās tagadnes apguves līmenis samazinās no brīža, kad sākas ilgstošās tagadnes apguve. Valodas apguves procesa organizācijas laikā jāpievērš uzmanība tādu pieeju un metožu izvēlei, kas nodrošinātu gramatisko struktūru izpratni un prasmi tās lietot. (Nunan, 2001:11)

Svešvalodas mācīšana var tikt saistīta ar jomām, kuras pārstāv citi mācību kursi. Tādējādi tā ne tikai palīdz nodrošināt saikni ar realitāti un valodas apgūvēju pašu pieredzi, bet arī rada drošu pārlicību par to, ka valoda tiek apgūta ne tikai saziņai, bet arī nozīmes izprašanai. (Widdowson, 1990, 1991:159)

Valodas apgūvē svarīgs faktors ir iedzimtie dotumi, Sokrats to sauc par daimoniju, Čomskis – par universālo gramatiku, Krašens – par monitoro modeli. Visiem šiem pieņēmumiem ir kopēja iezīme – tos nevar izmērīt un pierādīt. Cilvēks piedzimst ar iedzimtu spēju runāt. Dzimtā valoda tiek apgūta labvēlīgā vidē, kontaktējoties ar apkārtējiem cilvēkiem un izzinot pasauli. Tās apguves laikā vecāki nemāca bērnam valodas likumsakarības, nelabo katru kļūdu. Valoda tiek labota tikai tad, ja pieļautās kļūdas traucē saprast teiktā jēgu. Valodas satura apguve notiek veselumā.

„Valodas mācība nav tikai pareizrakstība un gramatiskās kategorijas. Valodas mācība ir priekšmets mūsu domāšanas attīstībai un mūsu domu vārdiskajam ietērpam.” (Laiveniece, 2000:73)

Daudzas no mūsdienu filozofijas, lingvistikas, pedagoģijas un citu zinātņu idejām par valodu un tās apguvi ir aktuālas, saistošas un izmantotas pētījumā. Analizējot dažādu autoru pētījumus, var secināt, ka

- svešvalodas apguve notiek vienlaikus ar apkārtējās pasaules izzīni;
- svešvalodas apguve notiek, integrējot apgūstamās valodas un kāda cita studiju kursa, temata, problēmas vai atsevišķa jautājuma komponentus;
- svešvalodas apgūvē dažādu prasmju apguve notiek integrēti;
- svešvalodas apgūvē ir atdalītas divas daļas: saziņas valodas apguve un akadēmiskās kompetences apguve;
- svešvaloda tiek apgūta pakāpeniski, no vienkāršā uz sarežģīto. Valodas pakāpeniska apguve raksturīga visu vecumposmu valodas apgūvējiem vienādi.

Secība, kādā tiek apgūtas dažādas valodas vienības universālā pakāpeniskuma ietvaros, var būt individuāla. Valodas apguves ātrums katrā konkrētā situācijā ir atšķirīgs;

- svešvalodu studijās ievērojami šādi faktori: situācija, uztverams saturs, valodas apguvēja individuālās atšķirības, valodas apguves process, saziņas prasmes.

Pamatojoties uz literatūras pētījumu rezultātiem par svešvalodu apguvi, pētījumā izstrādājams integrēta svešvalodu studiju satura jēdziens, struktūra un integrēta studiju kursa definīcija.

Saturs ir līdzeklis saskarsmei, sevis un apkārtējās pasaules izzināšanai, savas personības attīstīšanai, pašrealizācijai. Saturs nosaka studiju procesa organizāciju: mērķa, uzdevumu, darbības veidu, līdzekļu izvēli un rezultātu pārbaudi.

Svešvalodu studiju saturs ir daļa no augstskolas studiju programmas, kuras sastāvdaļas ir mērķi un uzdevumi, iepriekš iegūtās izglītības prasības, izglītības saturs, organizācija, metodes, programmas īstenošanas plāns laikā un telpā un prasības izglītības novērtēšanai. Izglītības saturu nosaka izglītības mērķis, uzdevumi un to konkretizācija attiecīgajā izglītības veidā un pakāpē.

Analizējot latviešu, krievu un Rietumeiropas pedagogu skaidrojumus (V. Zelmenis, I. Žogla, V. Skatkins, Dž. Bruners, I. Zimnaja, Dz. Albrehta, I. Jurgena, Z. Anspoka u. c.), var secināt, ka izglītības saturs ir noteikts zināšanu, prasmju, iemaņu daudzums un kvalitātes līmenis. Izglītības saturā dominējošais ir rezultāts.

Z. Anspoka izglītības satura jēdziena skaidrojumā norāda, ka pedagoģisko vērtību veidošanā svarīga ir izglītības satura atbilstība personības veidošanās vajadzībām, tautas interesēm un izglītības mērķim – radīt apstākļus izglītotas, brīvas, radošas un kulturālas, uz tālāku izglītību orientētas personības attīstībai, veicināt tāda demokrātiskas sabiedrības locekļa veidošanos, kas prot ne tikai risināt savas problēmas, bet arī tās, kas svarīgas visas sabiedrības attīstībai. (*Anspoka, 1999:32*)

Z. Čehlova, definējot izglītības saturu, pauž viedokli, ka tajā ietilpst četri galvenie komponenti: zināšanas, prasmes, darbība un vērtības. Z. Čehlova skaidro jaunas metodoloģiskas pieejas izveidošanos, kuras pamatā ir mācību integrācija. Jaunā pieeja orientējas uz personības radošu darbību mācību procesā, mācoties patstāvīgi iegūt jaunas zināšanas, prasmes un attieksmes, izmantot tās jaunās situācijās. Pastāvošajai izglītības sistēmai raksturīga šaura orientācija uz mācību priekšmetiem, skolēnu - studentu individuālo īpašību nenovērtēšana, pedagogu nepietiekama sagatavotība šo uzdevumu risināšanā. (*Čehlova, 2003:8*)

Integrēšana ir process, kurā atsevišķi komponenti tiek sasaistīti vienā sistēmiskā veselumā. (*Albrehta, 2001:62*)

Tādējādi izglītības saturu var saprast kā savstarpēji saistītu zināšanu, prasmju un attieksmju sistēmu, kas tiek apgūta radošā darbībā un ir priekšnoteikums katras personas vērtību sistēmas izveidei un aktīvai, rezultatīvai darbībai, pašpiederzes attīstībai dažādās dzīves situācijās.

Mūsdienu pedagoģijā tiek aktualizēts integrācijas jēdziens. „Teorētiskie pedagoģijas pētījumi un praktiskā interdisciplināras, problēmorientētas un interaktīvas izglītības veidošana (projekti, mācību plāni, programmas, apmācību kursi, informatīvie un izziņas materiāli), sevišķi formālajā izglītības sistēmā, rada nepieciešamo bāzi problēmu novēršanai un atrisināšanai. Starppriekšmetu saiknes attīstība, paralēli izveidojot interdisciplinārus, integrētus priekšmetus, prasa veikt dziļas izmaiņas programmu izveidošanā, mācību materiālu sagatavošanā, pedagogu pārkvalifikācijā un visbeidzot – izglītības vadošo darbinieku uzskatu un darbības maiņu.” (*Ernšteins, 1999:189*)

„Studiju paradigmātisko pieeju kopumu veido

- interdisciplināro studiju problēmiskā kopuma pieeja;
- integrācijas un disciplinārizācijas mijsakārību universālā paradigmātiskā pieeja;
- piemērotības un atbilstības pieeja dabas, sociālās vides un cilvēka dzīvesdarbības mijsakārībām un studiju procesam;
- didaktisko principu un metožu mijsakārību pieeja.

Paradigmatiskā metode ir interaktivitāte studiju procesā, kas nosaka studiju pilnvērtīgas norises nosacījumus, proti, tiek izveidotas

- dažādu specialitāšu studentu vienota grupa;
- mācībspēku interdisciplinārā mācību darbā vienota grupa;
- interaktīva studiju vide, izmantojot dažādas metodes un paņēmienus (problēmsituāciju studijas, ieskaitot eksāmenus ar problēmsituāciju analīzi un risinājumu, problēmdiskusiju, imitācijas spēlēm, studentu grupu (komandu) darbu, mācībspēku mācību darbs komandā u. c.” (*Ernšteins, 1999:198*)

Svešvalodu studijās nozīmīgākie faktori:

- integrētā pieeja valodas apguvē;
- starpdisciplināro studiju pieeja;

- integrācijas un disciplinārijācijas mijšakarību universālā paradigmatiskā pieeja;
- interaktivitātes mijšakarība satura un formas vienotībā.

Integrēts mācību saturs ir loģiskā pedagoģiski pamatotā sistēmā sakārtots diferencētu mācību priekšmetu saturs, kas tādējādi nodrošina diferencētu zināšanu, prasmju apguvi mijšakarībās un vienotībā, sociālu nozīmīgu attieksmju veidošanos, kā rezultātā tiek iegūta izglītība, kas dod iespēju indivīdam pašrealizēties, turpināt attīstību noteiktos sociālos apstākļos un ietekmēt to turpmāko virzību. (*Anspoka, 1999:34*)

Analizējot dažādu pedagogu uzskatus, var secināt, ka integrēts studiju saturs

- sekmē vispārinātu redzējumu par apkārtējo pasauli;
- veido saikni starp dažādiem studiju kursiem;
- rosina izziņas darbību;
- rada apstākļus brīvas, radošas, aktīvas un sekmīgas personības attīstībai.

Integrēts studiju kurss ir uz atsevišķu studiju kursu (ideju, problēmu, prakses) vienotības pamata izveidots komplekss studiju kurss, kas pielāgots studentu pasaules kopveseluma redzējumam, atbilst izglītības pakāpei un veidam.

Mācību satura integrēšana ir starppriekšmetu augstākā pakāpe. Diemžēl līdzšinējais saturs nav sakārtots pat tā, lai veidotos starppriekšmetu sakari. (*Albrehta, 2001:62*) Starpdisciplīnu saikne ir vienā studiju kursā apgūto zināšanu un prasmju izmantošana cita studiju kursa apgūvē, saglabājot katra priekšmeta loģiku. Tā veidojas dažādos līmeņos:

- studiju kursu līmenī, kas pieder dažādiem cikliem (starpciklu sakari);
- viena studiju kursa iekšienē esošie sakari (priekšmeta iekšējie sakari).

Svešvalodu studijās tiek integrēts apgūstamās valodas saturs (gramatika, leksika, fonētika, apgūstamās prasmes u. c.) un kāda cita studiju kursa vai temata, atsevišķa jautājuma, problēmas u. c. saturs. To nosaka profesionālās darbības un lietošanas vajadzības.

Tematu izvēlē ir ievērojamas studentu vajadzības un intereses. Nozīmīga ir leksikas un valodas gramatikas formu saskaņošana ar izziņāmā temata saturu. Abas puses ir vienlīdz svarīgas. Svešvaloda tiek apgūta nepiespiesti, dabiski un pakāpeniski, vienlaikus apgūstot studentiem nozīmīgu un interesantu saturu. Svešvalodas studijas var tikt apvienotas ar kāda cita studiju kursa pilnu vai daļēju apguvi.

Integrācijas princips nozīmē apvienot dažādas sastāvdaļas, lai tās darbotos kā veselums, un pamatojas uz pasaules viengabalainu, holistisku uztveri. Pedagoģiskajā

literatūrā analizēta dažādu mācību procesa sastāvdaļu savstarpējā mijiedarbība: mērķu un uzdevumu atbilstība, to orientācija uz personības attīstību veselumā, mācību satura, mācību līdzekļu, metožu u. c. komponentu saistība.

Mācību priekšmeta saturs svešvalodu apguvei skolā raksturots kā standartā noteikts obligātais saturs – nosauktas daudzveidīgas spēju kopas, kuru pilnīgošanās būtu rosināma norādītajos tematiskajos lokos. Šīs spēju kopas nodrošina valodas lietošanu, mācoties, sadarbojoties un sazinoties. (Tilla, 2005:133)

„Normatīvus mērķus, lineāru satura sakārtojumu un priekšmetu savstarpēju norobežošanu, standartizētus testus un zināšanu nodošanas metodes nomaina konceptuāla domāšana un mācību satura integrēšana, reflektēšana un dialogs, attieksmes un spēju attīstība, pašvērtējums un pašnovērtēšanas pieredzes attīstība.” (Žogla, 2006, 41)

Svešvalodas studiju saturs atbilst svešvalodas apguves vajadzībām, ko nosaka pamatmērķis: Valodas un profesionālo kompetenču (zināšanu, prasmju, attieksmju, pieredzes, izpratnes, vērtību kopuma) apguvi, kas nodrošinātu svešvalodas kompetentu lietošanu saziņā, mūžizglītībā, kultūru mijiedarbībā mūsdienu sabiedrībā, profesionālajā darbībā u. c. dzīves situācijās. Svešvalodas apguve arī sekmē valodas apguvēja kā personības pilnveidošanu.

Svešvalodas satura definīcija ietver sevī kompetences jēdzienu, kas tika izveidots 2001. gadā flāmu kopienas darba grupā. Kompetences jēdziens tika definēts projekta *OECD DeSeCo* projekta ietvaros.

Kompetence

- apvieno zināšanas, izpratni, prasmes un attieksmes;
- to var veidot dažādās situācijās: formālā, neformālā, apzinātā, neapzinātā;
- sekmē risinājuma rašanu dažādās situācijās;
- ir nepieciešams nosacījums rezultatīvai darbībai dažādās dzīves situācijās.

(Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation DeSeCo, Country Report for Flemish Community of Belgium, OECD, 2001)

Atbilstoši mūsdienu pasaules attīstības tendencēm tiek aktualizēts jauns skatījums uz kompetences jēdzienu, rodas nepieciešamība pēc darbības radošā rakstura. Līdzās kompetences kā prasmes un kvalifikācijas izpratnei rodas jauns skatījums uz kompetentu cilvēku. Kompetenci atklāt un novertēt var tikai darbībā, daudzveidīgu situāciju radošā risināšanā, kas balstās uz pašpieredzi.

- Kompetence attiecināma uz subjektu. Tā ir saistīta ar darbību personiski nozīmīgu mērķu sasniegšanai.
- Kompetence jāaplūko subjektīvā un objektīvā aspekta mijiedarbībā.
- Līdz ar to mainās
 - ✓ izglītības un studiju priekšmetu mērķu formulējums (izglītības standarts ir uz nākotni orientēts, studiju priekšmets – ne vienmēr);
 - ✓ uzdevumi saistīti ar personības kvalitātes noteiktiem struktūrkomponentiem saistībā ar darbību;
 - ✓ saturs tiek paplašināts, veidojot integrēto satura, formu un metožu kopumu;
 - ✓ rezultāts vērsti uz darbības kvalitātes izmantošanu, nevis tikai uz zināšanu, prasmju un attieksmju pārbaudi. (*Briška, Klišāne, Brante, Helmane, Turuševa, Rubene, Tiļļa, Maslo, 2006:54*)

Arvien lielāku nozīmi iegūst studiju process, kurā studiju rezultātā veidojas kompetence, kas apliecina studentu spējas sekmīgi darboties dažādās situācijās.



3.attēls. **Integrēta satura struktūras shēma**

Integrēts studiju saturs ir studiju programmās, kursu aprakstos, studentu individuālajos plānos aprakstītā apgūstamā kompetence un jauna pieredze (sk. 3. att.).

Pieaugušo svešvalodu studiju saturs ir cieši saistīts ar nozīmīgākajām valodas kompetencēm: valodas komunikatīvo, starpkultūru un profesionālās darbības kompetenci (sk. 1. tab.).

Komunikatīvās, starpkultūru un profesionālās darbības kompetenču raksturojums

Valodas komunikatīvā kompetence	Valoda – informācijas ieguves un izziņas līdzeklis
	Valoda – informācijas līdzeklis saziņas procesā
	Saziņas kultūra
	Valodas sistēma un normas
	Valodas kultūra un valodas funkcionālie stili
Starpkultūru kompetence	Valoda izziņas un sadarbības līdzeklis
	Valoda – kultūras sastāvdaļa
	Valoda – saskarsmes līdzeklis kultūru kontekstā
	Starpkultūru saziņas process
Profesionālās darbības kompetence	Spēja radoši lietot valodu profesionālajā darbībā
	Saprast un izmantot svešvalodā pieejamo informāciju
	Attīstīt savu profesionālās darbības kompetenci, apgūtās zināšanas un prasmes lietot praksē

„Valodas komunikatīvā kompetence, starpkultūru kompetence un profesionālās darbības kompetence mijiedarbojas konkrētā sociālkultūras vidē un pamatojoties uz studentu pašpieredzi, veido profesionālās angļu valodas kompetenci.” (Lūka, 2008:65)

Profesionālās angļu valodas kompetence veidojas darbībā. Studiju procesā angļu valoda maina savu būtību, no studiju kursa kļūstot par profesijas apguves līdzekli. Tā integrē gan valodas, gan profesionālās darbības aspektu. (Lūka, 2008:65)

2001. gadā projekta *OECD DeSeCo* ietvaros flāmu kopienas darba grupā tika definēts arī pamatkompetences jēdziens.

Pamatkompetence

- lietojama daudzās situācijās un apstākļos;
- ir daudzfunkcionāla, jo izmantojama dažādu mērķu un uzdevumu sasniegšanai, problēmu risināšanai. (*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation DeSeCo, Country Report for Flemish Community of Belgium*, OECD, 2001)

Pieaugušo svešvalodas satura apguves procesā vienotībā veidojas apgūstamās svešvalodas satura mācīšanās un lietošanas kompetence.

Svešvalodas satura mācīšanās un lietošanas kompetences vienotība: zināšanas un prasmes, kas ļauj saprast informatīvo saturu svešvalodā, pamatojoties uz to, veidot savu attieksmi un vērtību sistēmu; izmantojot savas spējas, prasmes, zināšanas, sasniegt paredzamos mērķus un rezultātus, apsvērt problēmas, meklēt jaunas alternatīvas, sadarboties ar citiem cilvēkiem, klausīties, sarunāties, rakstīt, veidot savstarpēji pozitīvas attiecības, efektīvi darboties dažādās dzīves situācijās.

Svešvalodas satura apguve un satura mācīšanās un lietošanas kompetences vienotības veidošanās notiek, integrējot apgūstamās valodas un kāda cita studiju kursa, temata, problēmas vai atsevišķa jautājuma komponentus (mērķus, uzdevumus, saturu, metodiku, mācību līdzekļu izvēli, vērtēšanu, pašnovērtēšanu), lai tie, darbojoties kā veselums, sekmētu brīvas, radošas, aktīvas, pozitīvi domājošas un tikumiskas personības veidošanos.

Svešvalodas satura apguve un minētās kompetences veidošanās ir saistīta ar svarīgākajām svešvalodas satura apguves funkcijām:

- 1) izzinošā funkcija;
- 2) komunikatīvā funkcija;
- 3) vērtīborientētā funkcija;
- 4) jaunu zināšanu un prasmju radīšanas funkcija.

Līdzšinējais kompetences skaidrojums pamatojas uz domu par noteiktu prasmju un zināšanu apguves saistību ar dzīves kvalitātes uzlabošanos. Šis skaidrojums neatbilst cilvēka darbības un personības attīstības patiesajai saistībai un mijiedarbībai. Savukārt gadsimtos uzkrātā cilvēces gudrība, sākot jau ar Sokrata, Platona u. c. zinātnieku un filozofu atziņām, par svarīgu uzskata personības pilnveidošanu, rakstura attīstīšanu paralēli prasmju apguvei, kas nodrošina pilnvērtīgu dzīvi. Cilvēka vērtību sistēma nosaka viņa izvēli un rīcību. Tātad, vēloties nopietni izmainīt rezultātu, nevar vienkārši izmainīt uzvedību, metodi vai paņēmienus. Izmaiņas rodas dabiski, ciešā saistībā ar katra indivīda attieksmi. Svešvalodu studijas veicina cilvēka personības attīstību, nodrošina labvēlīgu un pozitīvu vidi darbībai un rezultātu sasniegšanai.

Pieaugušo pedagoģijas kategorijas ir cieši vienotas ar klasisko psiholoģisko trijstūri: domāšanu (intelektu, prātu), jūtām (emocijām) un gribu. Jūtas un prāts nereti nonāk strupceļā, ja palīgā nenāk griba. Tikai ar gribas palīdzību iespējams pārvarēt šķēršļus, valdīt pār instinktiem, saglabāt tikumību visgrūtākajās situācijās. Mācīšanās prasa nepārtrauktu, sistemātisku darbu, kā veikšanai nepieciešams gribasspēks. Ne vienmēr tā pietiek. Cilvēks saprot, ka vajag mācīties, izrāda vēlmi to darīt, taču nepietiek gribas. Šādā situācijā liela nozīme ir labi saplānotam, interesantam darbam un pedagoga personībai.

Svešvalodas apguves saturam ir vistiešākā saikne ar noteikta laikmeta, sociālās vides un personības morālajām vērtībām.

Katra cilvēka vērtību sistēma veidojas un rodas pretrunās. Bieži šīs vērtības tiek iegūtas ar lielām pūlēm un aizrautību. (*Milts*, 1985:21)

Vērtības var iemācīties un zināt, bet ne vienmēr tās kļūst par katra cilvēka iekšējo ieguvumu un veido ticību savām spējām. Vērtības var pārņemt tikai cilvēku saskarsmē un sadarbībā. Saskarsme ne tikai veicina informācijas apmaiņu, bet arī padziļina procesu, kurā cilvēks dalās savā pieredzē ar citiem darbības procesā.

Vērtības nevar nošķirt vai nodalīt no sociālās vides un indivīda savstarpējo mijattiecību procesa, tāpēc tās ir skatāmas saistībā ar vidi, kurā cilvēks atrodas. (*Kulberga*, 2007)

Pedagoģiskās vērtības rodas un izpaužas individuālās pārlicības un sociālo normu integrācijas rezultātā.

Pamatojoties uz literatūras pētījumu rezultātiem par svešvalodu apguvi, integrēta svešvalodu studiju satura jēdzienu, struktūru un integrēta studiju kursa un svešvalodas satura mācīšanās un lietošanas kompetences definīcijām, pētījumā paredzēts izveidot un pārbaudīt integrētas svešvalodu apguves kritērijus un svešvalodu apguves modeli.

Secinājumi

- Valodas apgūšana notiek vienlaikus ar apkārtējās pasaules izziņu. Valoda ir gan mērķis, gan līdzeklis apkārtējās pasaules izzināšanai.
- Integrēts studiju saturs sekmē vispārinātu redzējumu par apkārtējo pasauli, veido saikni starp dažādiem studiju kursiem, rosina izziņas darbību, rada apstākļus brīvas, radošas, aktīvas un sekmīgas personības attīstībai.
- Integrēts studiju saturs ir studiju programmās, kursu aprakstos, studentu individuālajos plānos aprakstītā apgūstamā kompetence un jauna pieredze.
- Integrēts studiju kurss ir uz atsevišķu studiju kursu (ideju, problēmu, prakses) vienotības pamata izveidots komplekss studiju kurss, kas pielāgots studentu pasaules kopveseluma redzējumam.
- Svešvalodas satura mācīšanās un lietošanas kompetences vienotība: zināšanas un prasmes, kas ļauj saprast informatīvo saturu svešvalodā, pamatojoties uz to, veidot savu attieksmi un vērtību sistēmu; izmantojot savas spējas, prasmes, zināšanas, sasniegt paredzamos mērķus un rezultātus, apsvērt problēmas, meklēt jaunas

alternatīvas, sadarboties ar citiem cilvēkiem, klausīties, sarunāties, rakstīt, veidot savstarpēji pozitīvas attiecības, efektīvi darboties dažādās dzīves situācijās.

1.4. Integrētas svešvalodas apguves kritēriji

Izmaiņas augstākajā izglītībā Latvijā un arī visā pasaulē ir saistītas ar valsts un sabiedrības attīstību kopumā. Izglītības sistēma, tajā notiekošie procesi būtiski ietekmē valsts attīstību. Augstākās izglītības pilnveidošana veicama ciešā saistībā ar sabiedrības attīstību kopumā. Pārdomātas un konsekventas izglītības politika sekmē nodarbinātības līmeņa un darba ražīguma palielināšanos. Pašreizējā situācija liecina, ka absolventi pēc mācību iestāžu beigšanas ne vienmēr ir atbilstoši sagatavoti darba tirgus vajadzībām. Latvijas augstākajā izglītībā nepieciešams nodrošināt sabiedrības interesēm un valsts vajadzībām atbilstošu studiju programmu īstenošanu. Darba tirgus tendences liecina par svešvalodu apguves un to profesionālas lietošanas nepieciešamību, kas izpaužas atsevišķu valodas prasmju (klausīšanās, lasīšana, piedalīšanās sarunā, monoloģiskā runa, rakstīšana) dažādos līmeņos.

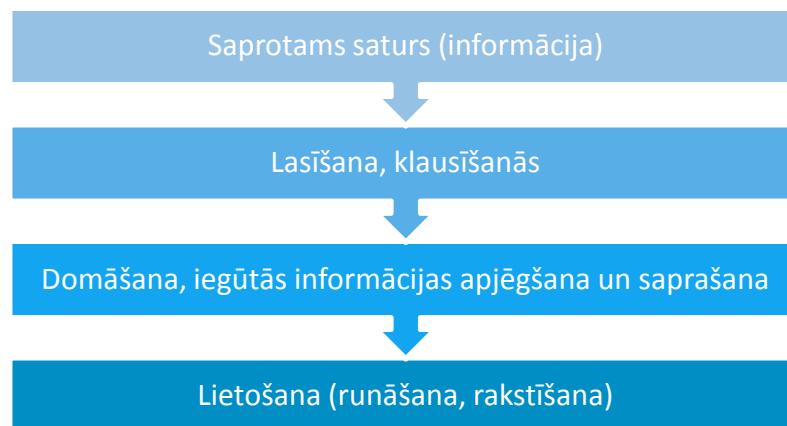
Analizējot vairāku zinātnieku darbos izteiktās atziņas par valodas prasmes apguvi, atklājas nosacījumi, kas ir nozīmīgi valodas apguvei.

- Valodas prasmes (reproduktīvās un produktīvās) tiek apgūtas integrēti, ciešā saistībā ar informatīvi tematisko saturu. (*Marsh, Marsland, 1999:52*)
- Valodas mācīšanās un lietošana ir cieši saistīta ar informatīvo saturu, kas tiek uztverts un darbojas kā pamudinājums domāšanai un radušās domas izpaušmei. (*Nikiforovs, 2007:250*)
- Valodas pamatprasmju (runāšana, rakstīšana, lasīšana un klausīšanās) veidošanās un attīstība notiek vienlaikus un savstarpējā saistībā. (*Scrivener, 2007:29*)
- Valodas lingvistiskais un informatīvi tematiskais saturs tiek apgūts integrēti kā vienots veselums, un tie ir savstarpēji saistīti. Svešvalodas apguves rezultāti ir visefektīvākie tad, ja iepriekš minētās kategorijas tiek apgūtas integrēti un sistemātiski, izvēlēto tematu apguve saistīta ar vārdu krājuma, gramatisku struktūru u. c. apguvi. (*Ur, 2006:46*)
- Integrētais svešvalodas mācību saturs ir pamats vispārcilvēcisko, nacionālo, kultūras u.c. vērtību apguvei. (*Tomalin, Stempleski, 1994:8*)

- Integrētais svešvalodas mācību saturs atbilst personības individuālajām īpatnībām. (*Scrivener, 2007:65*)
- Mācību saturā iekļaujama tāda informācija, kas sekmētu dažādu prasmju veidošanos un nodrošinātu personības pašattīstības iespējas. (*Read, 2007:10*)
- Valodas pamatprasmju veidošanā svarīga ir dabiskas vides radīšana un valodas lietošana. (*Harmer, 2007:121*)
- Valodas apguve un personības attīstība norisinās darbībā. (*Harmer, 2007:128*)
- Students informāciju vispirms uztver, pārdomā, rada pats savu tekstu, sazinās ar kādu citu valodas apguvēju tiešā vai netiešā veidā. (*Scrivener, 2007:29*)

Valodas prasmes tiek apgūtas integrēti, tās nav neatkarīgas, izolētas cita no citas. (*Muller-Hartmann, schocker-von Ditzfurth, 2007:58*)

Lekciju pierakstu veikšanā galvenais ir lekcijas informatīvais saturs, taču tā apgūvē tiek iesaistītas un attīstītas rakstīšanas, klausīšanās, lasīšanas un arī runāšanas prasmes. Veicot tulkošanas uzdevumus, valodas apguvējs vispirms domā par saturā ietverto jēgu, vienlaikus attīstot lasīšanas un rakstīšanas prasmes. (*Harmer, 2007:167*) Tāpēc valodas apguves procesa organizēšanā svarīgi apzināt un dažādot valodas lietojuma jomas (sk. 4. att.).



4.attēls. **Valodas komponentu apguves secība**

Valodas apguves procesa laikā vienlaikus ar valodas prasmi (rakstīšanu, runāšanu, valodas lietojumu, lasīšanu un klausīšanos) tiek pilnveidotas mācīšanās prasme (*Schneider, McCollum, 1991,viii, ix*):

- salīdzināt un analizēt;
- izmantot esošās zināšanas un prasmes jaunā situācijā;
- sarunāties;
- definēt jēdzienus un priekšstatus;

- izprast lekcijas saturu un konspektēt;
- saprast un izpildīt testus.

Svešvalodas apguvē valodas un kāda cita mācību kursa vai kursu, temata, problēmas vai atsevišķa jautājuma mērķi ir vienoti un darbojas kā veselums.

Svešvalodu studijās jānodrošina svešvalodas kompetenta lietošana saziņā, mūžizglītībā, kultūru mijiedarbībā mūsdienu sabiedrībā.

Studiju procesā jāmēģina radīt atbilstošas valodas lietošanas veidiem situācijas, paredzot visu valodas prasmju attīstības vienotību. Attīstot produktīvās un reproduktīvās valodas prasmes, valodas apguvējam ir svarīgi saprast un izmantot savām vajadzībām dzirdēto un lasīto informāciju, prast brīvi izteikt savas domas gan mutiski, gan rakstiski.

Svešvalodas apguves procesā sekmējama svešvalodas satura apguves kompetences veidošanās.

Nozīmīga svešvalodas apguvē ir **lasīšanas** prasmes attīstīšana un pilnveidošana.

Lasīšana ir viens no valodas apguves kritērijiem, tā ir saistīta ar valodas apguvēja pieredzi. Valodas apguvējiem nepieciešamas pamatzināšanas un prasmes par attiecīgo tematu, lai izprastu tekstu. Lasīšanas procesa sekmīgai norisei tiek izstrādāti dažādi palīg līdzekļi – jautājumi, attēli un teksti. Valodas apguvējs klausoties, runājot, rakstot, lasot darbojas ar tekstu kā ar informācijas iegūšanas avotu un arī saziņas vienību. (*Kemnitz, Kohn, F. Poziemski, J. Poziemski, 1994:7*) Teksts ir gan līdzeklis, gan mērķis, gan rezultāts.

„Lai izprastu jauno informāciju, iepriekšējās zināšanas bieži vien ir tikpat svarīgas kā pati jaunā informācija. Izpratni ietekmē šādi faktori:

- valodas prasmju apguves līmenis;
- zināšanas par apkārtējo pasauli;
- zināšanas par tematu.” (*Kauliņa, 2009:119*)

Darbā ar lasīšanas tekstiem lietojami paņēmieni:

- teksta analīze (konstatēt galveno domu, izdomāt virsrakstu, noteikt teksta daļu ar nepieciešamo saturu u. c.);
- sintēze (formulēt galveno domu, mērķi, izveidot plānu u. c.);
- radoši uzdevumi (pabeigt tekstu, papildināt, novērst kļūdas u. c.);
- jaunu tekstu veidošana, balstoties uz jau esošo tekstu (pārstāstīšana, ziņojumi);
- savu tekstu veidošana (rakstiski, mutiski).

Teksta lasīšana paredzēta kā patstāvīgā darba sastāvdaļa, veicot tādas uzdevumus kā vispārīga priekšstata gūšana par tematu, atsevišķu detaļu izprašana, nepieciešamās informācijas atrašana, analīze u. c. (*Ur*, 2006:138–150)

Lasīšanas procesā valodas apguvējam jācenšas izprast teksta jēgu, nevis izskaidrot katru vārda nozīmi. (*Krashen, Terrell*, 1983:139)

Saskaņā ar Eiropas Padomes izstrādātajiem noteikumiem par valodu mācīšanu un mācīšanos, lasīšanas darbības tiek veiktas, lai iegūtu kādu vispārīgu, specifisku vai noteiktu informāciju. (*A Common European Framework of Reference*, 1996)

Lasīšanas prasmju pilnveidei ir svarīgi pievērst uzmanību valodas apguvēju lasīšanas prasmju līmenim, spējām darboties ar vārdnīcu, kā arī lūgt palīdzību (tas ir īpaši svarīgi pieaugušajiem, kuri bieži vien vairās izrādīt nedrošību un nezināšanu). Darbs ar tekstu ir saistīts ar esošā vārdu krājuma nostiprināšanu un jaunu vārdu un izteicienu apguvi.

Piemērotu tekstu izvēle sekmē visu valodas pamatprasmju apguvi, veicina domāšanu, radošās pieredzes bagātināšanu un katras personības vērtību sistēmas veidošanos.

Tekstā kā valodas vienībā izmantotie valodas līdzekļi rada iespēju izprast valodu kā saturu un formas nedalāmu vienību, daudzveidīgu sistēmu. Teksts par noteiktu tematu kļūst par mācību vingrinājumu lasītprasmes, rakstīšanas, runāšanas un domāšanas attīstībā.

Vārdu krājums tiek paplašināts caur saprotamu saturu. (*Krashen, Terrell*, 1983:139)
Vārdu krājuma apguvē svarīga ir iepazīstināšana ar jauniem vārdiem un izteicieniem nodarbības sākumā, vārdu krājuma paplašināšana, individuālā vārdu saraksta izstrādāšana, jaunu vārdu nozīmes apguve. Teksta lasīšanas noslēgumā tiek piedāvāti rakstiski un mutiski uzdevumi, kuri sekmē pieredzes pilnveidošanos un attieksmes izteikšanu. Tekstu izvēlē ņemamas vērā studentu intereses, iesaistot viņus tekstu atlasē. Darbs pēc teksta izlasīšanas ir vienlīdz svarīgs, tādēļ pēc tā lasīšanas tiek izpildīti vingrinājumi, kas palīdz aktivizēt vārdu krājumu. (*Thornbury*, 2007:53)

Galvenais integratīvo prasmju veidošanās procesā ir balstīšanās uz interesi, tās attīstīšana un nostiprināšana. Interesi nepieciešams stimulēt, izmantojot individuālo pieeju, kas sekmē izzīņas darbību un mācību panākumus. (*Čehlova, Grīnpauks*, 2003:75)

Valodas apguves procesā nav svarīgi apgūt katru jauno vārdu un iemācīties to no galvas. Ja students spēj komunicēt mērķa valodā, lasīt un saprast viņu interesējošu informāciju, pat nesaprotot katru atsevišķu vārdu, vārdu krājums turpina pilnveidoties. (*Krashen, Terrel*, 1983:155)

Jaunie vārdi apgūstami labāk, ja tie ir iekļauti kontekstā ar jau zināmiem vārdiem, ja tie atklājas tekstā, kurā var saprast vārda nozīmi, ja tie atkārtojas daudzveidīgos tekstos. (E. Maslo, 2003:144)

Klausīšanās ir reproduktīva prasme un valodas apguves kritērijs, kas raksturo valodas apguvēja spēju uztvert informāciju ar dzirdi. Klausīšanās process valodas apguvē ir nozīmīgs tad, ja tas ir aktīvs. Lai klausītos aktīvi, runai ir jābūt pielāgotai klausītājam atbilstošā līmenī. Klausīšanās prasmju pilnveidei patstāvīgajam darbam paredzēti audioieraksti, bet kontaktnodarbību laikā – pedagoģu un citu runātāju, piemēram, viesstudentu vai vieslektoru, klausīšanās, iztaujājot viņus, kā arī atbildot uz jautājumiem.

Klausīšanos var iedalīt trijos veidos:

- globālā klausīšanās;
- intensīvā klausīšanās;
- uz mērķi vērstā klausīšanās. (Bakejūra, Mangerūda, 1999:18)

Globālā klausīšanās ir saistīta ar valodas lietošanas vidi: iela, autobuss, veikals, radio. Globālā klausīšanās iespējama arī nodarbības laikā, ja darbībā netiek iesaistīti visi studenti. No šādām situācijām nodarbību laikā būtu jāizvairās, jo studenti ar atšķirīgiem valodas prasmju apguves līmeņiem tās var uztvert arī negatīvi. Nespējot saprast nodarbībā notiekošo, valodas apguvēji ar zemāku valodas prasmju apguves līmeni var distancēties no notiekošā un zaudēt pašpaļāvību savām spējām. Klausīšanās ar mērķi nozīmē to, ka valodas apguvējs cenšas saprast būtisko. Šis klausīšanās veids ir īpaši svarīgs, lai sagatavotu valodas apguvēju valodas lietošanai reālās dzīves situācijās, kad ir jāsaprot teiktā jēga, bet nav laika pievērst uzmanību atsevišķiem vārdiem. Valodas apguvēji ir spējīgi saprast grūtākus tekstus, nekā viņi paši spēj radīt. Tāpēc klausīšanās tekstiem ir jābūt sarežģītākiem par pašu valodas apguvēju veidoto runu. (Harmer, 2007:303–319)

Rakstīšana ir valodas apguves kritērijs kas atspoguļo valodas apguvēja spēju izteikt domas vai runu rakstu formā, izmantojot īpašas zīmes un rakstu tehnikas paņēmienus.

Rakstīšana funkcionē kā līdzeklis satura atkārtošanai un valodas līdzekļu nostiprināšanai. Vingrinoties rakstīšanā, iespējams nostiprināt gramatiku un aktīvo vārdu krājumu. Svarīgi ir tas, ka, rakstot par kādu tematu, valodas apguvējs labāk atceras dzirdēto un lasīto, spēj to labāk saprast un analizēt. Rakstīšana veicina dialogu starp pedagoģu un valodas apguvēju. Rakstīšanai paredzēti uzdevumi ir saistīti ar apgūstamo tematisko saturu. (Harmer, 2007:4)

Mūsdienu pasaulē svarīga ir spēja izteikties rakstiski literārā valodā, tāpēc eksāmenos un pārbaudes darbos vērtējumu nosaka galvenokārt rakstītā kvalitāte.

Eksāmenu kritērijos skolā vienlīdz svarīga nozīme tiek veltīta gan formai, gan saturam. Tomēr pedagogi, labojot studentu rakstu darbus, par svarīgu uzskata formu, nepievēršot pietiekami lielu nozīmi saturam. Svarīgi ir novērtēt gan saturu, gan formu. Bieži vien darbam, kurš uzrakstīts gramatiski pareizi, bet bez loģiskas struktūras, idejām un attieksmes, vērtējums ir augstāks nekā saturiski dziļam un interesantam darbam, taču ar gramatikas un pareizrakstības kļūdām. Šāda pieeja rakstītājā var izraisīt nevēlēšanos arī turpmāk izpausties rakstiskā formā, baidoties pieļaut kļūdas. Atzinīgi novērtējot rakstiskajā darbā pausto saturu, tiek panākta valodas apguvēja pozitīva attieksme pret rakstīšanu, kas pilnveidojas arī formas ziņā, turpinot iesākto darbu.

Rakstiskie uzdevumi tiek veikti patstāvīgi, tāpēc svešvalodas kurss jāsāk ar valodas struktūras prezentāciju un skaidrojumiem, kurus papildina konkrētu uzdevumu izpilde. (*E. Maslo*, 2003:154)

Studenti bieži vien kautrējas izteikt domas mutiski, tāpēc viņiem tiek dota iespēja to darīt rakstiski, pašiem izvēloties tēmu. Studenti, kuri neprot strādāt patstāvīgi un virzīt paši savas mācības, vēlas darboties docētāja vadībā un pēc noteikta parauga. Šādi noskaņotus studentus ar pakāpeniskiem uzdevumiem jāpieradina pie patstāvīgas darbības un pašu atbildīgas attieksmes pret mācībām un savām sekmēm valodas apguvē.

Gramatika tiek apgūta saistībā ar valodas prasmēm – lasīšanu, valodas mutisko un rakstisko lietošanu, tā netiek atdalīta no valodas lietošanas. (*Thornbury*, 2007:153) Atsevišķas gramatikas formas un struktūras, piemēram, personu vietniekvārdi, jautājumu veidošana u. c., tiek iesaistīti dialogu, jautājumu un atbilžu veidošanā. Valodas precizitāte tiek pilnveidota pēc tekošas runas apguves. Gramatiskas precizitātes izjūta attīstās pēc ārējās izpausmes un mijiedarbības. (*Thornbury*, 2007:140) Gramatikas pareizā lietošanā ir svarīga paša valodas apguvēja iesaistīšanās kļūdu labošanā un gramatikas uzdevumu veidošanā. Valodas gramatika tiek apgūta, lietojot valodu, taču, ņemot vērā studentu vajadzības, valodas gramatiskās konstrukcijas pirms lietošanas tiek apzinātas, lasot, klausoties skaidrojumu, izpildot attiecīgus uzdevumus un konsultējoties ar skolotāju.

Viens no populārākajiem pieņēmumiem ir tāds, ka gramatikas apguve palīdz izprast nozīmi. Patiesībā valodas forma tiek apgūta tāpēc, ka mēs saprotam izteikumu nozīmi. Valodas apguve ir atkarīga no saprotama uztveramā satura. (*Krashen, Terrell*, 1983:71)

Runāšana – teksta veidošana, domu izteikšana saziņas procesā. Vēsturiski izveidojusies saziņas forma, kuras līdzeklis ir valoda. Dialogs ir divu cilvēku saskarsmes veids, saruna. Monologs – viena cilvēka runa, stāstījums, savu domu izklāsts. Runa kā valodas apguves kritērijs norāda valodas apguvēja spēju runāt svešvalodā. Runas apguvei

nepieciešams daudz vairāk laika nekā receptīvo prasmju apgūšanai. Lielai daļai svešvalodas apguvēju raksturīga ir spēja valodu saprast labāk nekā to lietot. Receptīvās prasmes tiek apgūtas labāk un ātrāk nekā produktīvās prasmes. (*Scrivener, 2007:147*) Runas prasme ir cieši saistīta ar pārējām trim valodas prasmēm. Tās pilnveidei tiek izmantots iepriekš sagatavots, izlasīts vai uzrakstīts teksts, apgūts vārdu krājums un gramatikas struktūras, kas sagatavo informācijas un domu apmaiņai par attiecīgo tematu. Attīstot runas prasmes, svarīgi izmantot pieaugušo valodas apguvēju pieredzi un uzskatus. Situācijas, kurās ir iespējama pieredzes apmaiņa starp pedagogu un valodas apguvēju, ka arī starp pašiem valodas apguvējiem, bieži vien rodas spontāni nodarbību laikā. Runas prasmju attīstīšanā izmantojami mājās sagatavoti temati: izlasīti teksti, jaunākās ziņas, intervijas, sagatavoti ziņojumi. Svarīgi ir nodarbību laikā radīt situācijas, kuras būtu pietuvinātas reālajai dzīvei. Izspēlējot šādas situācijas darbā ar studentiem, pedagogam dažkārt jāstopas ar valodas apguvēju neizpratni par vingrinājumu lietderību, tāpēc svarīga ir iepriekšēja izskaidrošana. Studentiem būtu jāizprot valodas lietošanas kritēriji un to apguves nosacījumi. Plānojot nodarbības, pietiekami daudz laika jāatvēl mutvārdu nodarbībām. Vingrināšanās pārējo prasmju apguvē ir iespējama arī individuāli, pildot mājas darbus. Turpretī runas prasme apgūstama galvenokārt nodarbību laikā.

Valodas sekmīgai apguvei svarīgi, lai komunikatīvās darbības tiktu vienmērīgi sabalansētas starp saturu un formu, veicinātu gan valodas formas, gan lietošanas pilnveidošanos. Svešvalodas studijās jāievēro svešvalodas mācīšanās un lietošanas sistēmiskās vienības nosacījumi (sk. 2. tab.).

2. tabula
Svešvalodas mācīšanās un lietošanas sistēmiskās vienības nosacījumi

Integrētas valodas apguves mērķi	Integrētas valodas apguves process	Integrētas valodas apguves rezultāti
Izprast un uztvert saturu	1. Grupu izpēte	Spēt izprast saturu par ✓ sevi, ģimeni, dzīvesvietu, darbu ✓ sarunas gan klātienē, gan pa telefonu
Pilnveidot komunikatīvo kompetenci	2. Plānošana	Spēt veidot dialogu ✓ dažādās ikdienas situācijās ✓ par profesionāliem jautājumiem Spēt pastāstīt par ✓ dažādām ikdienas situācijām ✓ profesionāliem jautājumiem

Integrētas valodas apguves mērķi	Integrētas valodas apguves process	Integrētas valodas apguves rezultāti
Pilnveidot lasīšanas prasmes	3. Materiālu, pieeju, metožu izvēle	Spēt izprast un lietot izlasīto saturu par ✓ ikdienas dzīvi ✓ profesiju
Pilnveidot rakstīšanas prasmes	4. Prasmju pārbaude	Spēt uzrakstīt ✓ vēstules ✓ piezīmes ✓ prezentācijas ✓ ziņojumus par profesionāliem jautājumiem Spēt aizpildīt dokumentus
Pozitīvas attieksmes veidošanās	5. Pozitīvas savstarpējas attiecības	Pozitīva attieksme pret apgūstamo valodu un tematisko saturu Savas vērtību sistēmas attīstība

Diagnosticējot svešvalodu prasmes apguves līmeņus, tiek izmantots Eiropas Valodu portfeli iekļautais valodas apguves līmeņu apraksts. (*Eiropas Valodu portfelis pieaugušajiem*, 2005) Mācību sākumā valodas apgūvēji veic pašnovērtējumu, pamatojoties uz dažādo valodas līmeņu aprakstu. Ideja par visā Eiropā vienotu dokumentu valodas prasmes līmeņa noteikšanai pēc vienas un tās pašas vērtējuma tabulas radās Šveicē. Valodu portfeļa projekts tika sākts 1998. gadā, piedaloties 15 Eiropas Padomes dalībvalstīm. 2001. gadā Eiropas Padome ierosināja visu Eiropu aptverošu projektu – „Eiropas Valodu portfelis”, kurā iesaistījās 43 Eiropas Padomes dalībvalstis. Eiropas Valodu portfelis ir dokumentu kopums, kuram ir divas pamatfunkcijas: informatīvā un pedagoģiskā. Valodu portfeli tiek apkopota informācija par tā īpašnieka svešvalodu vai otrās valodas prasmes līmeni pēc Eiropā vienotas sešu līmeņu tabulas. Šo informāciju jebkurā valstī var izmantot potenciālais darba devējs, izvēloties sev darbiniekus, vai augstskola jauno studentu uzņemšanā.

Valodu portfeļa pedagoģiskā funkcija izpaužas tādējādi, ka mācību procesā tiek aktīvi iesaistīts pats valodas apgūvējs: viņš pats sev nosaka individuālus, konkrētus mērķus un apņemas konkrētā laikā tos īstenot. Valodas apgūvējs veic pašnovērtējumu, ko pasniedzējs nelabo. Pasniedzējs savu vērtējumu ieraksta blakus. Valodas apgūvējam tiek dota iespēja objektīvi novērtēt savu darbu un izjust atbildību par mācību procesu.

Diagnosticēšana sākumā notiek divējādi: valodas apgūvējs raksta pašnovērtējumu pēc Eiropas Valodu portfeļa izstrādātās sešu līmeņu tabulas, pēc tam pilda skolotāja

izveidotu pašnovērtējuma tabulu, kurā tiek parādīts, kas jāapgūst un cik ilgā laikā. Tā kā, iesākot darbu jaunā grupā, skolotājs nav pazīstams ar valodas apguvēju līmeni, līdztekus pašnovērtējumam tiek veikta svešvalodas prasmju apguves pārbaude ar testu palīdzību. Blakus pašnovērtējumam skolotājs ieraksta savus secinājumus, kas tiek ņemti vērā mērķu noteikšanā.

Eiropas kopējā sistēma valodu apguvei – mācīšanās, mācīšana un novērtēšana – ir pārāk apjomīgs un detalizēts darbs, lai tas būtu viegli saprotams ikvienam valodas apguvējam, bieži vien satopama neizpratne par atšķirībām starp A1 un A2 līmeni, B1 un B2 līmeni, kā arī C1 un C2 līmeni. Saskaņā ar Eiropas Valodu portfeli iekļauto valodas apguves līmeņu aprakstu, tika izveidoti pieaugušo svešvalodas apguves un profesionālās lietošanas kritēriji.

Pētījuma pamatā ir svešvalodas apguves integrēta satura modelis. Tā gaitā tiks analizēts satura apguves organizācijas realizācija un sasniegtais rezultāts (svešvalodas profesionālās lietošanas prasmes).

Studiju kursa sākumā tiek apzināts studentu valodas apguves prasmju līmenis, studiju kursa noslēgumā tiek pārbaudītas un analizētas svešvalodas profesionālās lietošanas prasmes. Valodas prasmju līmeņu noteikšana iedalāma divās grupās:

- prasmju līmeņu konstatēšana, kas nosaka personas valodas prasmes atbilstību noteiktiem standartiem;
- konkrētas personas individuālās valodas prasmes izvērtēšana.

Pētījumā tiek izmantota individualizēta valodas prasmju līmeņu noteikšana. Valodas apguvēji netiek savstarpēji salīdzināti, tiek noteikts katra valodas apguvēja valodas prasmju apguves līmenis. Lai attīstītu studentu pašpiederzi, tiek izmantots valodas apguvēju valodas prasmju apguves pašnovērtējums, kas tika izveidots saskaņā ar Eiropas svešvalodu prasmju novērtēšanas līmeņiem (sk. 3. tab.).

Svešvalodas prasmju apguves pašnovērtējuma kritēriji, līmeņi un rādītāji

Saskaņā ar *Common European Framework of Reference for Language Learning, Teaching and Assessment*

Kritēriji	A līmenis	B līmenis	C līmenis
Uztveršana, izpratne	Daļēji izprast saturu par <ul style="list-style-type: none"> ✓ sevi, ģimeni, dzīvesvietu, darbu ✓ sarunas gan klātienē gan pa telefonu. 	Labi izprast saturu par <ul style="list-style-type: none"> ✓ sevi, ģimeni, dzīvesvietu, darbu ✓ sarunas gan klātienē, gan pa telefonu 	Spēt ļoti labi izprast saturu par apgūtajiem tematiem
Lasīšana	Daļēji izprast saturu par <ul style="list-style-type: none"> ✓ ikdienas dzīvi ✓ profesiju 	Labi izprast saturu par <ul style="list-style-type: none"> ✓ ikdienas dzīvi ✓ profesiju 	Spēt ļoti labi izprast saturu par <ul style="list-style-type: none"> ✓ ikdienas dzīvi ✓ profesiju
Runāšana (dialogs)	Spēt ar grūtībām veidot dialogu <ul style="list-style-type: none"> ✓ dažādās ikdienas situācijās ✓ par profesionāliem jautājumiem 	Spēt labi veidot dialogu <ul style="list-style-type: none"> ✓ dažādās ikdienas situācijās ✓ par profesionāliem jautājumiem 	Spēt ļoti labi veidot dialogu <ul style="list-style-type: none"> ✓ dažādās ikdienas situācijās ✓ par profesionāliem jautājumiem
Runāšana (monologs)	Spēt pēc parauga pastāstīt par <ul style="list-style-type: none"> ✓ dažādām ikdienas situācijām ✓ profesionāliem jautājumiem 	Spēt daļēji pēc parauga pastāstīt par <ul style="list-style-type: none"> ✓ dažādām ikdienas situācijām ✓ profesionāliem jautājumiem 	Spēt radoši pastāstīt par <ul style="list-style-type: none"> ✓ dažādām ikdienas situācijām ✓ profesionāliem jautājumiem
Rakstīšana	Spēt pēc parauga uzrakstīt <ul style="list-style-type: none"> ✓ vēstules ✓ piezīmes ✓ prezentācijas ✓ ziņojumus par profesionāliem jautājumiem <p>Spēt pēc parauga aizpildīt dokumentus</p>	Spēt daļēji pēc parauga uzrakstīt <ul style="list-style-type: none"> ✓ vēstules ✓ piezīmes ✓ prezentācijas ✓ ziņojumus par profesionāliem jautājumiem <p>Spēt daļēji pēc parauga aizpildīt dokumentus</p>	Spēt radoši uzrakstīt <ul style="list-style-type: none"> ✓ vēstules ✓ piezīmes ✓ prezentācijas ✓ ziņojumus par profesionāliem jautājumiem <p>Spēt radoši aizpildīt dokumentus</p>

Zinātnieki valodas apguvi saista ar terminu „valodas prasme”, izšķirot četras pamatprasmes: runāšanu, lasīšanu, rakstīšanu un klausīšanos. Valodas pamatprasmju

apguve nav identificējama ar formālu lingvistisko testu rezultātiem, bet skatāma plašākā sociālā kontekstā. Valodas apguves pamatprasmes nepastāv kādā standartizētā veidā, to apguve ir individuāla un atšķirīga. Piemēram, valodas apgūvēja spēja sazināties, rakstīt vai lasīt attiecīgajā svešvalodā atšķiras. Students, kuram ir labi rezultāti pareizrakstības testos, ne vienmēr tikpat labi saprot klausīšanās testus vai runā. Zinātniskajā literatūrā tiek analizēts termins „vispārīgā valodas prasme”, kas tiek saistīts ar ideju par diviem valodas prasmes pamattipiem – sarunvalodas prasmi un akadēmisko valodas prasmi. Testos parasti tiek noteikta akadēmiskā valodas prasme. Tā atšķiras no relatīvi virspusējas sarunvalodas prasmes. Virspusēja sarunvalodas prasme apgūstama samērā ātri, ar to pietiek, lai sazinātos uz ielas un veikalā. Akadēmiskā valodas prasme tiek apgūta no pieciem līdz septiņiem gadiem. (*Beikers, 2002:19*) Valodas apgūvē svarīga ir ne tikai valodas struktūra (leksika, gramatika), bet arī zināšanas par komunikāciju. Piemēram, valodas apgūvēji ar ierobežotām valodas prasmēm spēj veiksmīgi sazināties dažādās situācijās, turpretī studenti ar labām valodas prasmēm reālā saziņas procesā dažkārt nespēj sazināties.

„Pastāv atšķirība starp valodas prasmi un lietošanu.” (*Beikers, 2002:16*)

„Kompetence – atšķirība starp zināšanām kādā valodā (vai priekšmetā) un mūsu spējām šīs zināšanas izmantot, tai skaitā nodot tās citiem.” (*Alijevs, Kaže, 2001:13*)

„Valodas kompetenci nav iespējams noteikt tieši, bet tikai novērojot piedalīšanos darbībās, tātad, konstatējot, kā valoda tiek lietota atbilstoši domāšanai un izpratnei.” (*Alijevs, Kaže, 2001:17*)

Valodas lietošana aplūkojama saistībā ar noteiktu komunikatīvo situāciju sarunas partneriem, vidi, tās mainās atkarībā no vietas un laika. Valodas lietošana aptver aktīvu valodas producēšanu un uztveri, to nosaka valodas lietošanas mērķi, komunikācijas partneri un jomas. Šajā ziņā pastāv atšķirība starp dažādiem studiju kursiem un valodas apgūvēju individuālajām vajadzībām. Līdzšinējā pieredze liecina par to, ka studiju procesā valodas lietošanai netiek pievērsta pietiekama uzmanība.

Valodas apguve ir process, kurā cilvēki iegūst spēju valodu uztvert, saprast un lietot. Valodas apgūvēju darbība norisinās dabiski nepiespiestas komunikācijas laikā. Valoda ir līdzeklis informācijas ieguvē un saziņas procesā.

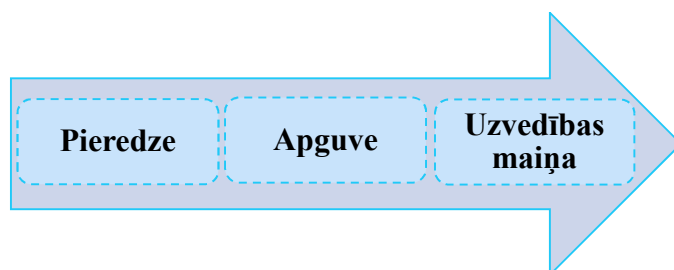
Studiju procesā valodas apguve ir mērķtiecīgi organizēta studentu darbība, kas pakārtota valodas lietošanas vajadzībām. Valodas apgūvēju darbības rezultātā par katra studenta ieguvumu kļūst kompetences, spēja lietot svešvalodu dažādās situācijās, attieksmes un vērtības.

Valodas mācīšanās ir process, kurā studenti pārņem sabiedrībā uzkrāto pieredzi, iegūst zināšanas, prasmes un attieksmes, pilnveido savu pieredzi, patstāvīgi un atbildīgi darbojoties.

Valodas lietošana un mācīšanās norisinās vienībā.

Mācīšanās ir neatņemama pieredzes sastāvdaļa. Cilvēks mācās no pieredzes, var ietekmēt jaunas pieredzes izvēli un virzienu. Mūsu rīcību nosaka iepriekšējās pieredzes, gūstot jaunas pieredzes, mainās ne tikai to krājums, bet arī veids, kādā gūstam jaunu pieredzi.

„Valodas apguve ir process, kas ir starpposms attiecībā pret uzvedību. Apguve ir pieredzes rezultāts un nosaka uzvedības izmaiņas nākotnē (sk. 5. att.). To var uzskatīt par mainīgo starpposmu, kas norit starp novērojamu stimulu (vidē vērojamu parādību) un atbildes reakciju (valodas apguvi).” (*Kauliņa, 2009:119*)



5.attēls. **Vides un pieredzes saistība ar iemācīšanos (*Kauliņa, 2009:119*)**

Pieredzi raksturojošie faktori

1. Subjektam pašam jāiegūst sava pieredze, teorētiska, verbāla pieredzes nodošana nav iespējama.
2. Tam, kas ir jāpieredz, jāatrodas subjekta iepriekšējo pieredžu jomā. Tikai tas, kas jau izriet no pieredzes, tiek konstatēts kā realitāte.
3. Pieredze ir izglītības process, kas vērsts uz pašu personu, kā attiecību fenomens veido cilvēka un pasaules attiecības. Katram indivīdam jāveido savs simbolisks visums ar savu sintezējošu kompetenču palīdzību.
4. Pieredze ir caur subjektu laužts sākotnējā piedzīvojuma simbolisks atspoguļojums domās.
5. Pieredze ir visā mūsu apziņā un tiek ņemta no sava tematiskā un situatīvā vienreizīguma. (*Giese, 2010:6*)

Studentu pieredzes pilnveidošanās, mācīties un vienībā lietot svešvalodu, ir svešvalodu studiju produkts mūsdienās.

Atklājot valodas apguves komponentu mijsaikārtības svešvalodu apguves procesā, ir izveidots svešvalodu apguves komponentu integrācijas modelis (sk. 6. att.). Modelī attēloti

valodas apguves komponenti (mācīšanās, saturs, lietošana, pieredze) un tos nodrošinošie faktori (vajadzības, vērtības, mērķi un kompetences).

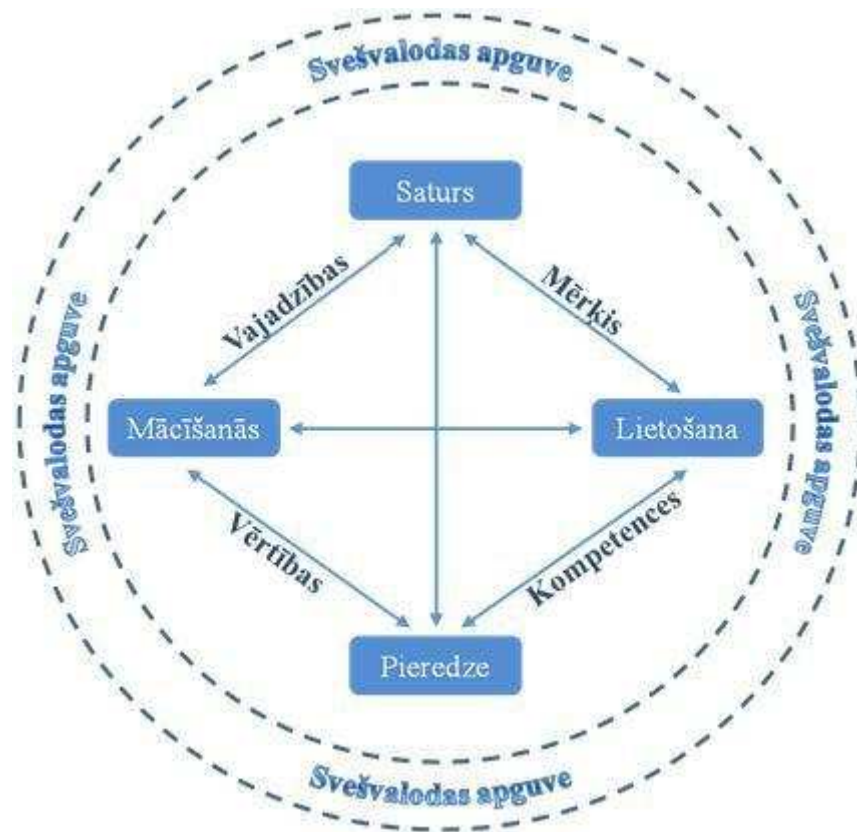
Studiju procesa organizāciju (mērķa, uzdevumu, darbības veidu, līdzekļu izvēli un rezultātu pārbaudi) nosaka saturs. Svešvalodas apguves saturs atbilst svešvalodas apguves vajadzībām, ko nosaka pamatmērķis: valodas un profesionālo kompetenču (zināšanu, prasmju, attieksmju, pieredzes, izpratnes, vērtību kopuma) apguve, kas nodrošinātu svešvalodas kompetentu lietošanu saziņā, mūžizglītībā, kultūru mijiedarbībā mūsdienu sabiedrībā, profesionālajā darbībā u. c. dzīves situācijās.

Svešvalodu apguves procesa organizācijas un satura atlases pamatā ir attieksme pret studentu kā aktīvu studiju procesa subjektu. Katra studenta vajadzības, mērķi, valodas apguves līmenis, intereses un pieredze ir atšķirīgi. Studentu esošās mācīšanās un dzīves pieredzes apzināšana palīdz noteikt vajadzības, mērķus un izvēlēties piemērotu un nozīmīgu saturu.

Svešvalodas studijās studenti pilnveido savas prasmes valodu lietot dažādās dzīves situācijās. Valodas apguves process ietver darbības, kuru izpildē studenti attīsta dažādas valodas un profesionālās kompetences, sekmē pieredzes pilnveidošanos. Svešvalodas apguves procesā veidojas pozitīva attieksme pret svešvalodu apguvi, apgūstamo profesiju, rodas jaunas vērtības, pilnveidojas studenta personība. Valodas lietošanu nosaka valodas izmantošanas mērķi, komunikācijas partneri un atšķirīgas jomas.

Valodas komponentu integrācija nodrošina mācīšanās pieredzes pilnveidošanos, īpaši lietošanas – runāšanas un rakstīšanas – prasmju attīstību.

Valodas mācīšanās, apguve un lietošana ietver darbības, kuru izpildē personas kā individuālas un sociālas būtnes attīsta dažādas kompetences.



6.attēls. Svešvalodas apguves komponentu integrācijas modelis

Kritēriju izveide ir saistīta ar svešvalodas satura apguves funkcijām: izzinošo, komunikatīvo, vērtīborientēto un jaunu vērtību radīšanas funkciju. Satura uztvere un izpratne saistīta ar izzinošo funkciju, spēja lietot valodu, runāt un rakstīt par attiecīgo saturu saistīta ar komunikatīvo funkciju. Jauna satura apguve mijiedarbībā sekmē jaunu vērtību apguvi un radīšanu.

„Kompetence ir pieredzes gūšanas iespējās pamatota spēju un pieredzes individuālā kombinācija. Procesuālajā izpratnē tā nepārtraukti pilnīgojas, jo spējas attīstās mūžilgi, pilnveidojas pieredze, un rodas arvien jaunas pieredzes gūšanas iespējas. Kompetence kā rezultāts izpaužas konkrētās situācijas darbības kvalitātes līmenī.” (Tilla, 2005:39)

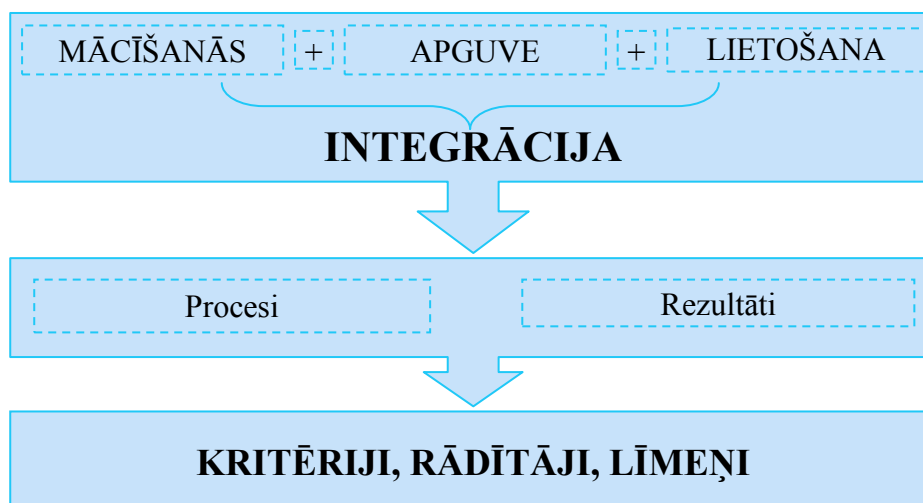
Svešvalodu studiju procesā apgūstamas nozīmīgākās valodas kompetences: komunikatīvā kompetence, starpkultūru kompetence, profesionālās darbības kompetence, svešvalodas satura mācīšanās un lietošanas kompetence.

„Vēl joprojām vairumā Eiropas valstu augstākās izglītības kvalifikācija tiek noteikta pēc uzņemšanas noteikumiem, studiju programmas ilguma un satura. Šāda veida informācija nerada pietiekamu priekšstatu par iegūto kvalifikāciju ne pašu valsts, ne citu

valstu darba devējiem, ne pašiem studējošajiem, ne sabiedrībai kopumā, jo gandrīz nekas netiek pateikts par studiju rezultātiem, prasmēm un kompetencēm.

Pēdējos gados vairākas Boloņas procesā iesaistītās valstis ir izveidojušas jauna tipa kvalifikāciju ievadstruktūras, kurās kvalifikācijas tiek aprakstītas, atspoguļojot studiju rezultātus – iegūtās zināšanas, prasmes, kompetences.” (Rauhvargers, 2006, 28)

Zinot studiju rezultātus un kompetenci, arī darba devējam kļūst daudz vieglāk izprast iegūto kvalifikāciju, jo viņu visvairāk interesē tas, ko darba pretendents spēj, nevis tas, cik ilgi pretendents ir mācījies kādu studiju kursu. (Rauhvargers, 2006, 29) Viens no svarīgākajiem jautājumiem, uz kuru vēl nav atbildēts, ir jautājums par to, kā noteikt kompetences apguves līmeni. Pamatojoties uz pētījumā gūtajām atziņām, valodas apguves komponentu integrācijas shēmu, tika izveidoti integrēti studentu svešvalodas prasmes apguves mācīšanās un profesionālās lietošanas vērtēšanas kritēriji, rādītāji un līmeņi (sk. 4. tab.). Kritēriju, rādītāju un līmeņu izveides secība attēlota modelī (sk. 7. att.). Studiju procesā valodas apguve ir mērķtiecīgi organizēta studentu darbība, kas pakārtota valodas lietošanas vajadzībām. Valodas mācīšanās un lietošana norisinās vienībā un ietver darbības, kuru izpildē studenti attīsta valodas un profesionālo kompetenci, sekmē pieredzes pilnveidošanos.



7.attēls. Kritēriju, rādītāju un līmeņu izveides shēma

4. tabula

Studentu svešvalodas prasmju apguves, mācīšanās un profesionālās lietošanas integrācijas vērtēšanas kritēriji, līmeņi un rādītāji

Kritēriji	A līmenis	B līmenis	C līmenis
1. Svešvalodas satura mācīšanās un lietošanas kompetence	1.1. Ar vārdnīcas palīdzību spēj uztvert un izprast saturu svešvalodā par ✓ sevi ✓ ģimeni ✓ dzīvesvietu ✓ darbu	1.1 Spēj labi (dažreiz izmantojot vārdnīcu) uztvert un izprast saturu svešvalodā par ✓ sevi ✓ ģimeni ✓ dzīvesvietu ✓ darbu	1.1. Spēj bez vārdnīcas palīdzības uztvert un izprast saturu svešvalodā par ✓ sevi ✓ ģimeni ✓ dzīvesvietu ✓ darbu
	1.2. Ar vārdnīcas palīdzību spēj lietot svešvalodu ✓ reālās dzīves situācijās ✓ sarunās klātienē ✓ pa telefonu	1.2. Spēj labi (dažreiz izmantojot vārdnīcu): lietot svešvalodu ✓ reālās dzīves situācijās, ✓ sarunās klātienē, ✓ pa telefonu.	1.2. Spēj bez vārdnīcas palīdzības lietot svešvalodu ✓ reālās dzīves situācijās ✓ sarunās klātienē ✓ pa telefonu
	1.3. Spēj pēc parauga uzrakstīt ✓ vēstules ✓ piezīmes ✓ prezentācijas ✓ ziņojumus par profesionāliem jautājumiem Spēj pēc parauga aizpildīt dokumentus	1.3. Spēj daļēji pēc parauga uzrakstīt ✓ vēstules ✓ piezīmes ✓ prezentācijas ✓ ziņojumus par profesionāliem jautājumiem Spēj daļēji pēc parauga aizpildīt dokumentus	1.3. Spēj radoši uzrakstīt ✓ vēstules ✓ piezīmes ✓ prezentācijas ✓ ziņojumus par profesionāliem jautājumiem Spēj radoši aizpildīt dokumentus
2. Starpkultūru svešvalodu	2.1. Daļēji izprot saturu par dažādām kultūrām	2.1. Labi izprot saturu par dažādām kultūrām	2.1. Spēj ļoti labi izprast saturu par dažādām kultūrām

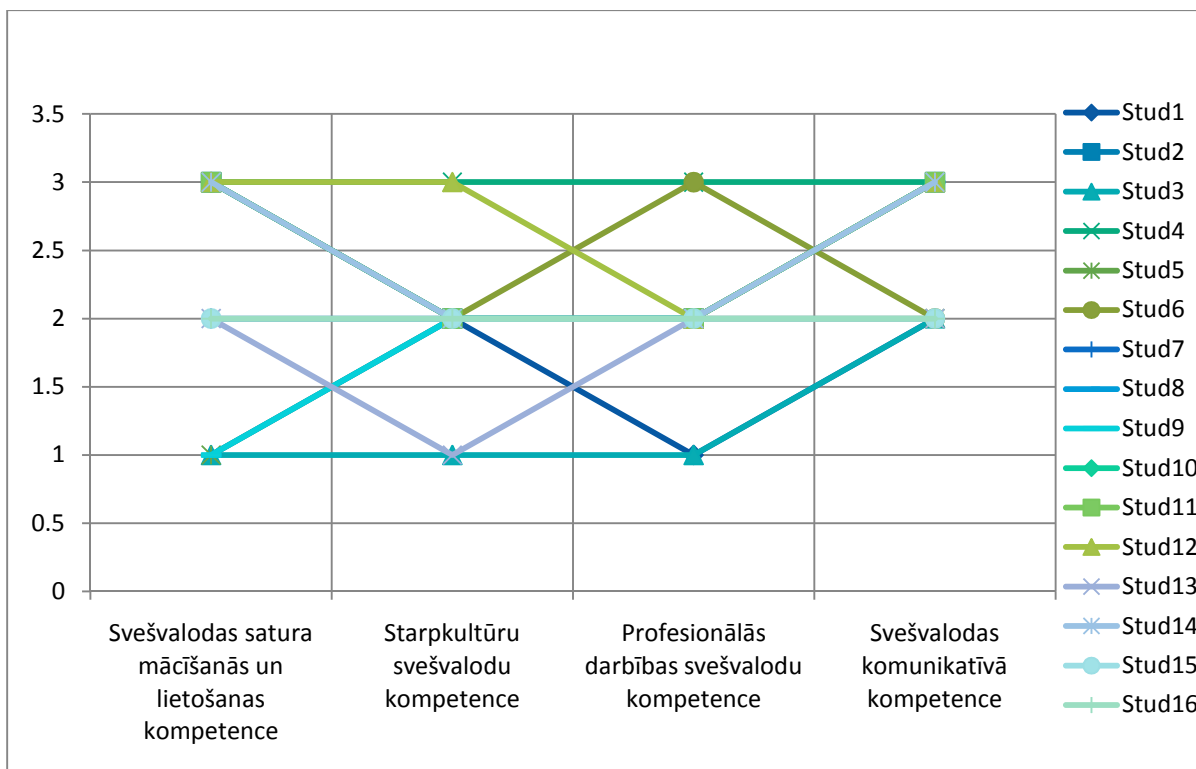
Kritēriji	A līmenis	B līmenis	C līmenis
kompetence	2.2. Ar vārdnīcas palīdzību spēj lietot svešvalodu reālās dzīves situācijās: ✓ sarunās klātienē ✓ pa telefonu Spēj pēc parauga pastāstīt par dažādiem kultūras jautājumiem	2.2. Spēj labi (dažreiz izmantojot vārdnīcu) lietot svešvalodu reālās dzīves situācijās: ✓ sarunās klātienē ✓ pa telefonu Spēj daļēji pēc parauga pastāstīt par dažādiem kultūras jautājumiem	2.2. Spēj bez vārdnīcas palīdzības lietot svešvalodu reālās dzīves situācijās: ✓ sarunās klātienē ✓ pa telefonu Spēj radoši pastāstīt par dažādiem kultūras jautājumiem
	2.3. Spēj pēc parauga uzrakstīt ✓ vēstules ✓ piezīmes ✓ prezentācijas ✓ ziņojumus Spēj pēc parauga aizpildīt dokumentus	2.3. Spēj daļēji pēc parauga uzrakstīt ✓ vēstules ✓ piezīmes ✓ prezentācijas ✓ ziņojumus Spēj daļēji pēc parauga aizpildīt dokumentus	2.3. Spēj radoši uzrakstīt ✓ vēstules ✓ piezīmes ✓ prezentācijas ✓ ziņojumus Spēj radoši aizpildīt dokumentus
3. Profesionālās darbības kompetence	3.1 Daļēji izprot saturu par profesiju	3.1. Labi izprot saturu par profesiju	3.1. Spēj ļoti labi izprast saturu par profesiju
	3.2. ✓ Spēj ar grūtībām veidot dialogu par profesionāliem jautājumiem ✓ Spēj pēc parauga pastāstīt par profesionāliem jautājumiem	3.2. ✓ Spēj labi veidot dialogu par profesionāliem jautājumiem ✓ Spēj daļēji pēc parauga pastāstīt par profesionāliem jautājumiem	3.2. ✓ Spēj ļoti labi veidot dialogu par profesionāliem jautājumiem ✓ Spēj radoši pastāstīt par profesionāliem jautājumiem
	3.3. Spēj pēc parauga uzrakstīt ✓ prezentācijas ✓ ziņojumus par profesionāliem jautājumiem	3.3. Spēj daļēji pēc parauga uzrakstīt ✓ prezentācijas ✓ ziņojumus par profesionāliem jautājumiem	3.3. Spēj radoši uzrakstīt ✓ prezentācijas ✓ ziņojumus par profesionāliem jautājumiem

Kritēriji	A līmenis	B līmenis	C līmenis
4. Svešvalodas komunikatīvā kompetence	4.1. Ar grūtībām lieto svešvalodu dialogiskā informācijas ieguvē	4.1. Bez grūtībām lieto svešvalodu dialogiskā informācijas ieguvē	4.1. Spēj brīvi un radoši lietot svešvalodu dialogiskā informācijas ieguvē
	4.2. Ar grūtībām lieto svešvalodu dialogiskā informācijas apmaiņā	4.2. Bez grūtībām lieto svešvalodu dialogiskā informācijas apmaiņā	4.2. Spēj brīvi un radoši lietot svešvalodu dialogiskā informācijas apmaiņā
	4.3. Ar grūtībām lieto svešvalodu saziņas kultūrā	4.3. Bez grūtībām lieto svešvalodu saziņas kultūrā	4.3. Spēj brīvi un radoši lietot svešvalodu saziņas kultūrā

Lai precizētu vēlamā studenta svešvalodu apguves līmeni, nepieciešams izstrādāt ideālas svešvalodu apguves modeļi studiju sākumā.

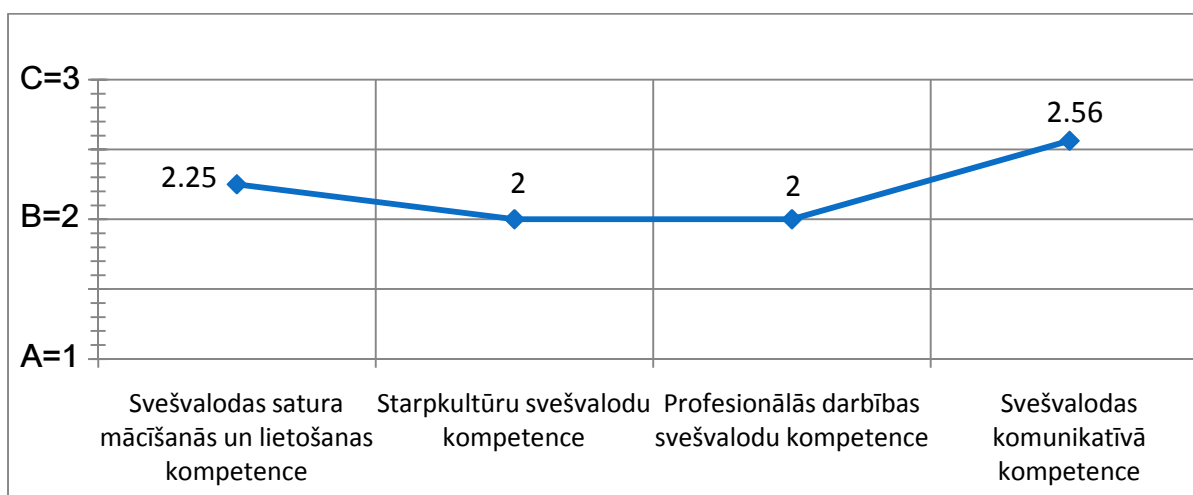
Lai izveidotu ideālas svešvalodu apguves sākuma modeļi, tika analizēti Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas angļu valodas pamatskolas specializācijas studentu un svešvalodu docētāju izveidotie modeļi. Modeļi tika veidoti, izmantojot pētījumā izstrādātos studentu svešvalodas prasmju apguves, mācīšanās un profesionālās lietošanas integrācijas vērtēšanas kritērijus, līmeņus un rādītājus. Topošie svešvalodu skolotāji ideālas svešvalodu apguves modeļus izstrādāja, pamatojoties uz savu mācību pieredzi un ideāla studenta izpratni.

Studentu ideālie modeļi daudz neatšķiras, diagrammā (8. att.) var novērot, ka tie pārklājas. Diagrammās attēlotie līmeņi atbilst attiecīgiem skaitļiem: 1=A, 2=B, 3=C.



8.attēls. **Ideālas svešvalodas apguves modelis studentu skatījumā**

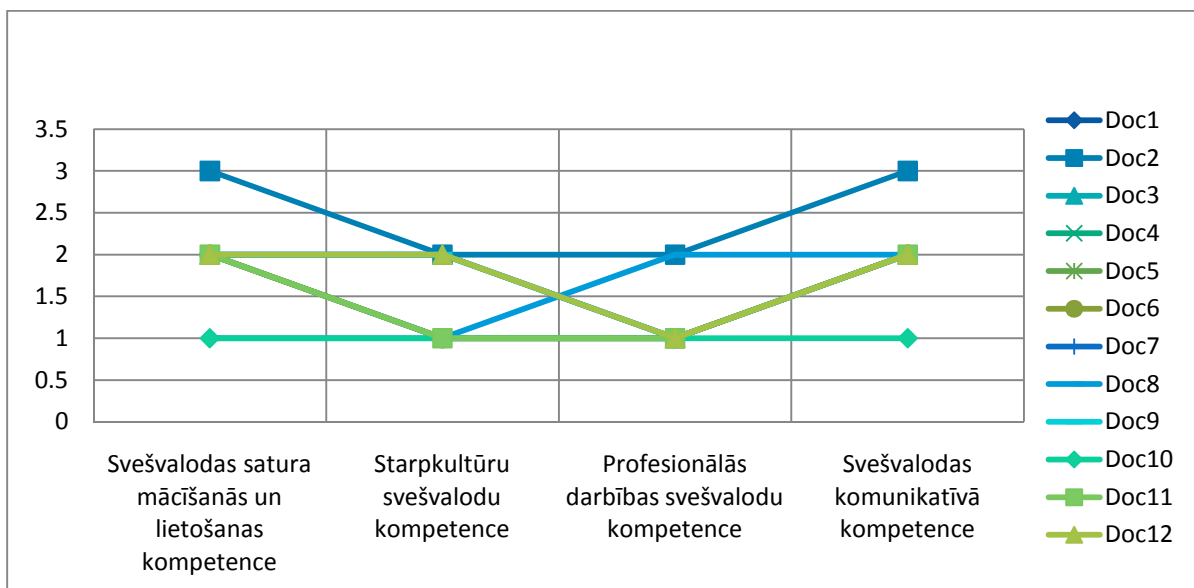
Summārais ideāla svešvalodu apguves līmeņa modelis studentu izpratnē norāda uz samērā augstiem rādītājiem studiju kursa sākumā (9. att.).



9.attēls. **Summārais ideālas svešvalodas apguves modelis studentu skatījumā**

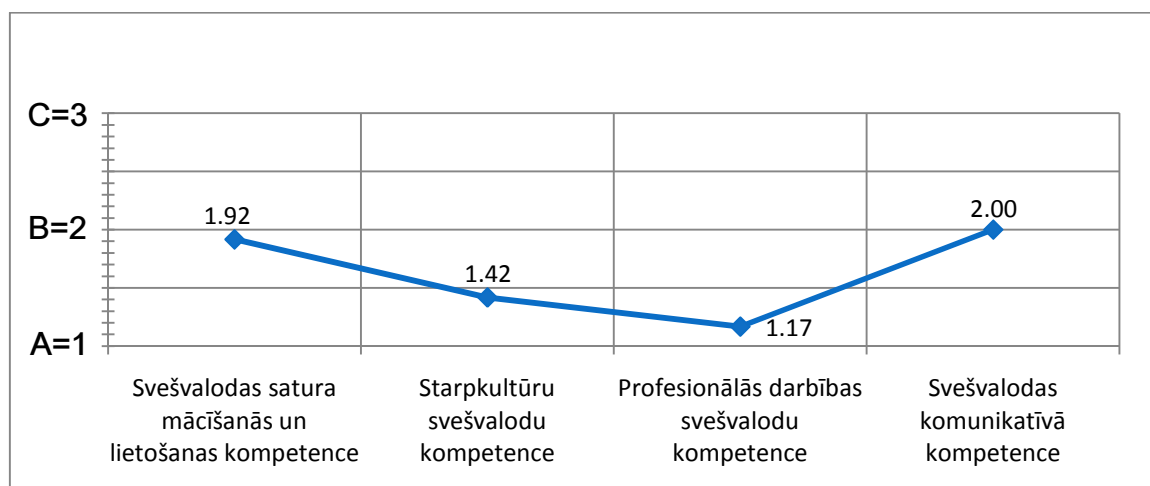
Studenti uzskata, ka svešvalodas satura mācīšanās un lietošanas kompetencei, starpkultūru svešvalodu kompetencei un profesionālās darbības kompetencei studiju kursa sākumā būtu jāatbilst B līmenim. Svešvalodas komunikatīvās kompetences apguvi studenti uzskata par visnozīmīgāko, jo tai jābūt apgūtai augstākā līmenī (vidējais rādītājs 2,5).

Svešvalodu docētāji ideālas svešvalodu apguves modeli izveidoja, balstoties uz savu pedagoģisko pieredzi, izmantojot pētījumā izstrādātos kritērijus. Docētāju izveidotie modeļi atšķiras tikai nedaudz. Viens docētājs uzskata, ka studiju kursa sākumā studentu svešvalodas satura mācīšanās un lietošanas kompetencei, kā arī svešvalodas komunikatīvajai kompetencei būtu jāatbilst C līmenim. Viens docētājs uzskata, ka studiju kursa sākumā studentu svešvalodas satura mācīšanās un lietošanas kompetencei, kā arī svešvalodas komunikatīvajai kompetencei būtu jāatbilst A līmenim (10. att.).



10.attēls. Ideālas svešvalodas apguves modelis docētāju skatījumā

Docētāju veidotais summārais ideālas svešvalodu apguves modelis atšķiras no studentu veidotā summārā ideālā modeļa. Docētāji uzskata, ka studiju kursa sākumā studentu svešvalodas satura mācīšanās un lietošanas kompetencei, kā arī svešvalodas komunikatīvajai kompetencei būtu jāatbilst B līmenim. Starpkultūru svešvalodu kompetences un profesionālās darbības kompetences apguvei būtu jābūt A līmenī (11. att.).



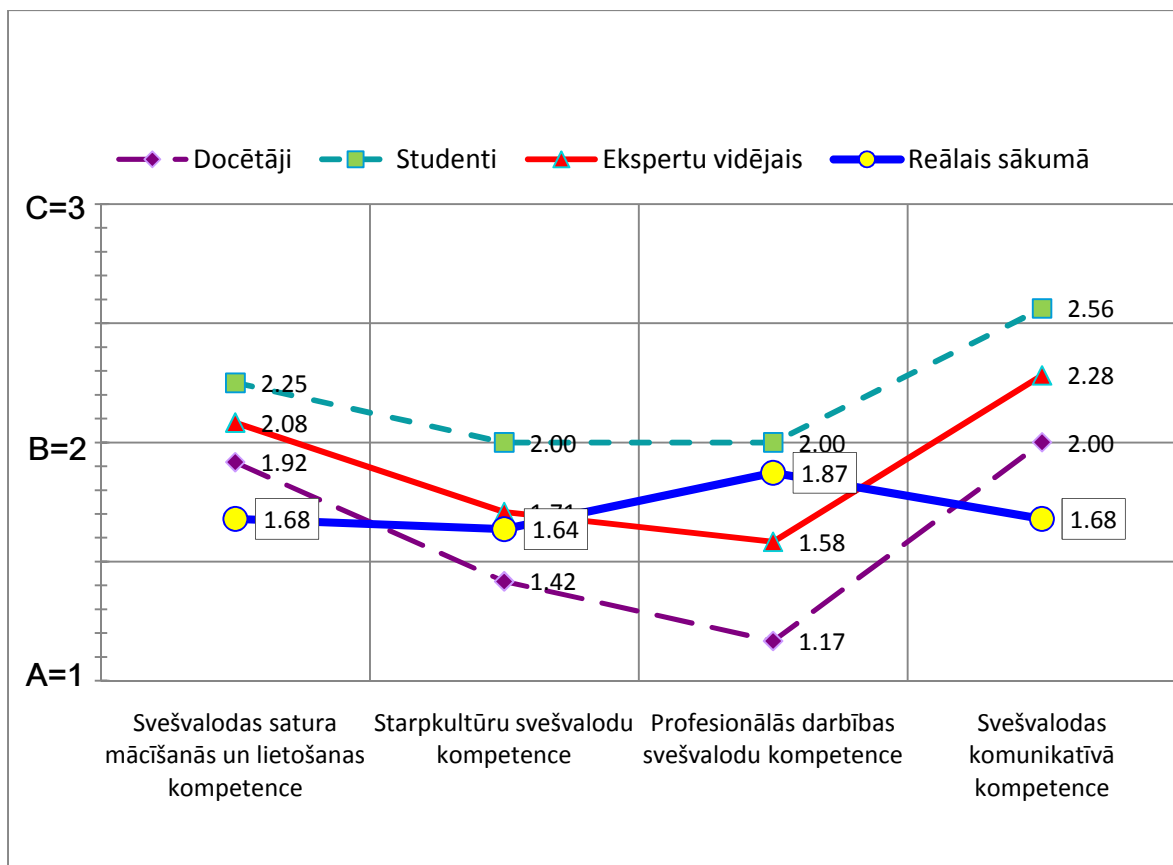
11.attēls. Summārais ideālas svešvalodas apguves modelis docētāju skatījumā

Aprēķinot summāro vidējo vērtējumu ideālas svešvalodas apguves modelim, iegūstam ideālas svešvalodas apguves modeli (12. att.). Summārajā modelī svešvalodas satura mācīšanās un lietošanas kompetences apguve studiju kursa sākumā tiek vērtēta ar B līmeni (2,8), starpkultūru svešvalodu kompetence – ar A līmeni (1,71), profesionālās darbības kompetence – ar A līmeni (1,58), svešvalodas komunikatīvā kompetence – ar B līmeni (2,28).

Reālais summārais studentu svešvalodas apguves līmenis studiju kursa sākumā ir zemāks par ideālo. Svešvalodas satura mācīšanās un lietošanas kompetence – A līmenis (1,68), starpkultūru svešvalodu kompetence – A līmenis (1,64), profesionālās darbības kompetence – A līmenis (1,87), komunikatīvā kompetence A līmenis (1,68).

Analizējot un salīdzinot studentu un docētāju summāros ideālas svešvalodas apguves modeļus un reālo svešvalodas apguves modeli, var secināt, ka svešvalodas satura mācīšanās un lietošanas kompetences apguvei studiju kursa sākumā būtu jāatbilst B līmenim, komunikatīvās kompetences apguvei būtu jāatbilst B līmenim, starpkultūru svešvalodu kompetences apguvei - A līmenim, profesionālās darbības kompetences apguvei – A līmenim.

Veiktais pētījums pierāda, ka studentu svešvalodu apguves pieredze studiju sākumā ir atšķirīga, tātad studiju plānošana jāveic, ievērojot katra studenta valodas prasmju apguves līmeni, vajadzības un intereses. Pieredze apliecina, ka ne vienmēr tie studenti, kuru valodas prasmes apguves līmenis studiju kursa sākumā ir augsts, studiju laikā gūst vislabākās sekmes. Ideāla studenta modelis var tikt izmantots par mērķi, uz ko tiekties, ievērojot katra studenta valodas prasmju apguves sākuma līmeni, nosakot mērķi un uzdevumus, plānojot darbību, novērtējot darbības gaitu un rezultātus. Katram studenta būtu jānosaka savs ideāls, uz ko tiekties, realizējot izvēlēto mērķi un uzdevumus.



12.attēls. Reālais summārais svešvalodas apguves modelis studiju kursa sākumā

Secinājumi

- Valodas apguve notiek, integrējot tās komponentus (mācīšanās, saturs, lietošana, pieredze) un faktoros, kas to nodrošina (vajadzības, vērtības, mērķi un kompetences).
- Studiju procesa organizāciju (mērķa, uzdevumu, darbības veidu, līdzekļu izvēli un rezultātu pārbaudi) nosaka saturs. Svešvalodas apguves saturs atbilst svešvalodas apguves vajadzībām, ko nosaka pamatmērķis.
- Svešvalodu apguves procesa organizācijas un satura atlases pamatā ir attieksme pret studentu kā aktīvu studiju procesa subjektu. Studentu esošās mācīšanās un dzīves pieredzes apzināšana palīdz noteikt vajadzības un mērķus un izvēlēties piemērotu un nozīmīgu saturu.
- Valodas apguves procesā tiek efektīvizētas studentu prasmes lietot svešvalodu atšķirīgās dzīves situācijās, tas ietver darbības, kuru izpildē studenti attīsta dažādas valodas un profesionālās kompetences, sekmē pieredzes pilnveidošanos.

- Svešvalodas apguves procesā veidojas pozitīva attieksme pret svešvalodu apguvi un apgūstamo profesiju, rodas jaunas vērtības un pilnveidojas studenta personība.
- Valodas lietošanu nosaka valodas profesionālās lietošanas mērķi un komunikācijas partneri.
- Lai attīstītu studentu pieredzi, studiju procesā izmantojami valodas apguvēju valodas prasmju apguves pašnovērtējuma kritēriji, kas tika izveidoti saskaņā ar Eiropas svešvalodu prasmju novērtēšanas līmeņiem.
- Svešvalodu studijās izmantojami integrēti studentu svešvalodas prasmju apguves mācīšanās un profesionālās lietošanas kritēriji, rādītāji un līmeņi.
- Svešvalodu studiju procesa uzlabošanai nepieciešams izveidot vienotu svešvalodu studiju koncepciju studiju kursu aprakstu veidošanai, studiju procesa plānošanai un organizācijai, izmantojot pētījumā radītos pašnovērtējuma un vērtējuma kritērijus.

2. Integrētas svešvalodas apguves pilnveide studiju procesā

2.1. Studentu mācīšanas un mācīšanās procesa raksturojums

Mācīšanās un mācīšanas skaidrojums dažādās didaktiskajās sistēmās (mācību teorijās) ir atšķirīgs un ir saistīts ar cilvēka būtības filozofisko izpratni. Neviena no esošajām teorijām neatklāj mācīšanās būtību, to pamatā ir vajadzības, pieredze, eksperiments un ciklisks process, kas arvien sākas no jauna. Taču mācīšanās būtība ir daudz plašāk saprotams jēdziens, kas saistīts ar apgūto zināšanu, prasmju, iegūto attieksmju un vērtību praktiskas izmantošanas nepieciešamību. Mācīšanās ir eksperimentāla, taču eksistenciālā ietvarā. (*Jarvis, 2004:93*) Starp Pirmo pasaules karu un Otro pasaules karu radusies eksistenciālisma filozofija. Tā meklē atbildes uz jautājumiem, kas saistīti ar personiskās dzīves jēgu, cilvēka būtību un vietu šai pasaulē. Priekšplānā tiek izvirzīts jautājums par sociāli tikumisko problemātiku. Eksistenciālisti cenšas apgaismot cilvēka brīvības situāciju – stāvokli, kad viņš uz savu risku un atbildību veic noteiktas darbības, rīkojas, izšķiras, izvēlas u. tml., kad viņš pats ir labā, tikumiskā vienīgais avots, nesējs, realizētājs un apliecinātājs. K. Jasperss ievieš jēdzienu „robežsituācija”. Tā ir situācija pirms cilvēka fiziskās, intelektuālās vai morālās bojāejas. Šādā brīdī viss, kas veidojis cilvēka dzīves saturu ikdienā, kļūst nenozīmīgs un ir jāatklājas viņa dzīves dziļākajai jēgai. Robežsituācija paceļ cilvēku pāri savai tiešai apkārtni un noved brīvības stāvoklī, kad nepieciešams apstiprināt vai noliegt, pieņemt vai nepieņemt esamību. Šajā brīdī atklājas eksistence, kuru nav iespējams izteikt ar terminiem, bet kuru var tikai eksistenciāli izgaismot. Eksistenciālismā termins „nāve” ir norādošs – tas liek atcerēties, ka cilvēks ir mirstīgs, ka dzīves process ir neatgriezenisks un tieši tāpēc nevar atlikt uz ilgāku laiku būt godīgam, paust savu brīvību, demonstrēt tikumību u. tml. K. Jasperss uzskata, ka cilvēku mērķis ir viens – iegūt neatkarību no ārējās pasaules, darboties šajā pasaulē, bet nepakļauties tai.

K. Jasperss, raksturojot mūsu laikmetu, secina, ka tas ir politisku un tehnisku sasniegumu laiks, bet ne mūžīgu vērtību radīšanas laiks. Salīdzinot ar Sokrata, Konfūcija, Budas laikmetu, mūsdienas vairāk līdzinās tam cilvēces attīstības posmam, kad tika izgudroti darbarīki un pieradināti mājlopi. (*Яценец, 1883–1969, 1991:154*)

„Mācīšanās piedāvā inovatīvu audzināšanas ceļu – tāda cilvēka audzināšanu, kas spēs nevis raudzīties uz dzīvi iepriekšējo paaudžu acīm, bet gan veidot pasauli labāku, daudzveidīgāku un cilvēciskāku.” (*I. Maslo, 2006:39*)

Izglītības psiholoģiski pedagoģisko teoriju analīze ļauj secināt, ka pastāv divas galvenās mācīšanas un mācīšanās pamatkonceptijas: monsubjekta eksternālistiskā un monsubjekta internālistiskā. (Čehlovs, 2008:15) Eksternālistiskā koncepcija aplūko cilvēka attīstību kā ārēji nosacīta procesa veidošanos, kas īstenojas ar sociālās vides palīdzību. Piemēram, Skinera teorijas pamatā ir uzvedības ietekme uz mācīšanos un mācīšanu. Svarīga ir informācija par to, kas jādara, un uzslava par padarīto. (Skinner, 1974) Eksternālistiskā koncepcija realizējas klasiskajā modelī. **Klasiskā modeļa** pamatā ir izpratne par to, ka cilvēka attīstība ir ārēji nosacīta un tiek realizēta ar sociālās vides palīdzību. Mācīšanās un mācīšanas centrā ir apgūstamais studiju kurss. Šī modeļa aizsākumi rodami jau 11. gadsimtā, kad viduslaiku filozofijā uzmanība tika pievērsta Aristoteļa formālajai loģikai. Mācīšanās pamatā bija definīciju iekalšana, kas bieži vien tika ietvertas jautājumu un atbilžu formā un izslēdza iespēju patstāvīgi domāt. Šāda pieeja nozīmē mērķtiecīgu, subjektīvi orientētu mācīšanos un mācīšanu.

Plaši izplatīta ir attiecību shēma (13. att.), kur **P** ir pedagogs, pedagoģiskās vadības subjekts, bet **S** – students, pedagoģiskās ietekmes subjekts. Subjekts ir ar apziņu apveltīta būtne (cilvēks), kas izzina īstenību, rīkojas un iedarbojas uz īstenības objektiem. Aktīvais elements, kas ir darbības procesa veicējs, darītājs. Attēlotajā attiecību shēmā pedagoga viedoklis ir noteicošais visos studiju procesa posmos.



13.attēls. **Pedagoga un studenta normatīvās pedagoģijas attiecību shēma**

Pedagogs – informācijas sniedzējs, zināšanu avots, kontroles veicējs. Informācijas plūsma tiek vērsta no mācību priekšmeta uz cilvēku, un tiek sagaidīts, ka viņš to uztvers, iemācīsies un atcerēsies pēc iespējas vairāk. Tiek prasīts iemācīties, piemēram, gramatikas likumus, vārdu no galvas. Pārbaudes gaitā tiek izmantota iepriekš sagatavota forma, piemēram, eksāmenu standartjautājumi, formālas esejas. Ne vienmēr augstskolu studenti, kuri negūst vērā ņemamus panākumus, ir slinki un mācīties negriboši. Lielākā daļa studentu studiju kursu sākumā ir entuziasma un apņēmības pilni, taču laika gaitā interesi zaudē un nodarbības neapmeklē. Rezultātā viņi izpilda dažus obligātos uzdevumus, lai saņemtu ieskaitītu gala vērtējumu. Līdzīga situācija ir arī tiem studentiem, kuri regulāri apmeklē nodarbības un veic mājas darbus. Šādi rezultāti, kur valodas prasmju apguves līmenis nemainās, raksturīgi tad, ja tiek izmantota pieeja, kurā pedagogs ir subjekts, kas iedarbojas uz valodas apgūvēju. Tā vietā, lai noslogotu studentus ar gramatikas likumu

iekalšanu, vārdu mācīšanos no galvas, nesaistošu tekstu lasīšanu un tulkošanu, uzmanība pievēršama tam, kā padarīt studiju procesu efektīvu ikvienam, kas tajā ir iesaistīts.

„Izglītības praksē joprojām dominē tradicionālais audzināšanas ceļš, kas mācīšanos saprot kā paaudžu zināšanu, prasmju un attieksmju secīgu pārmantošanu. Tas balstās uz kognitīvisma, biheiviorisma un pragmatisma teorijām. Kognitīvisma teoriju izpratnē mācīšanās ir zināšanu apguves prāta darbība. Biheiviorisma teorija sniedz zināšanas par vingrinājumu būtību. Pragmatisma teorija sniedz izpratni par to, kā iepriekšējo paaudžu uzkrāto zināšanu reproducēšanas un producēšanas procesā cilvēks attīsta savas prasmes jaunās līdzīgās situācijās.” (I. Maslo, 2006:39)

Internālistiskā izglītības koncepcija cilvēka attīstību aplūko kā autonomu procesu saistībā ar bioloģiskajām pārmantojamības programmām, kas aktualizē dažādas cilvēka iekšējās vajadzības. (Čehlovs, 2008:16) Monosubjekta internālistiskā koncepcija realizējas humānajā modelī. **Humānais modelis** pamatojas uz izpratni par cilvēka attīstību kā autonomu procesu, aktualizē indivīda vajadzības, spējas, iespējas. Satura apguve tiek saistīta ar cilvēka attīstības līmeni. Saskaņā ar šo modeli, mācīšanās un mācīšana vērsta uz cilvēka personības attīstīšanu, kurš ir mācību subjekts. Humānās pedagoģijas ideju aizsākums rodams jau apgaismības laikmeta kultūrā, piemēram, franču apgaismotājs, filozofs Mišels de Monteņs (1533–1592) savus uzskatus pauž „Esejās” (3. daļa, 1580:88). Autora uzmanības centrā ir „zinātne par cilvēku”. Mišels de Monteņs līdzīgi Sokratam uzskata, ka vispirms katram cilvēkam ir jāizzina pašam sevi. „Kas sevi pazīst, tas vairs neuzskata svešu darāmo par savu. Viņš vairāk par visu mīl un attīsta sevi, atsakās no liekām nodarbībām un nederīgām pārdomām.” (Mišels de Monteņs, 1580, 1981:25) Mišels de Monteņs uzskata, ka jāmacās ir nevis konkrētas atziņas, bet gan lietu būtības izpratne. „Lai skolotājs prasa no skolēniem nevis stundā teikto vārdu atcerēšanos, bet to jēgu un būtību.” (Mišels de Monteņs, 1580, 1981:123) Saskaņā ar filozofa uzskatiem, nepieciešams, lai iemācītais kļūtu par skolēnu īpašumu. Galvenais audzināšanas mērķis – personības veidošanās. „Mēs nopūlamies, lai noslogotu atmiņu, bet prātu un sirdsapziņu atstājam tukšu.” (Mišels de Monteņs, 1580, 1981:107)

Nākamais attiecību veids attēlojams ar tādu pašu shēmu, kāda atveidota 12. attēlā, taču šoreiz pedagoga darbība pamatojas uz studenta izpēti. Studiju process tiek organizēts tā, lai veicinātu studentu aktīvu darbību un daudzpusīgu attīstību. Students pats neapzinās savas iespējas un vajadzības un nepiedalās procesa plānošanā un organizācijā.

Cilvēka mācīšanās un attīstības savstarpējās sakarības ir viena no svarīgākajām pedagoģiskās psiholoģijas problēmām. Personības attīstība nebeidzas visas dzīves laikā,

mainās tās virzieni, raksturs, īpatnības. Attīstības galvenās iezīmes ir neatgriezeniskums, nevienmērība, iepriekš iegūtā saglabāšana jaunajā, mainības un saglabāšanas vienotība. (Zimnaja, 2002:60) Pastāv dažādi viedokļi par saistību starp mācīšanos un attīstību. Saskaņā ar vienu no tiem, mācīšanās ir attīstība. Šo viedokli Krievijas pedagoģijas psiholoģijā pārstāv Ļ. Vigotskis, no kura pamattēzēm izriet, ka mācīšanās un attīstība ir vienotas, turklāt mācīšanās stimulē attīstību. Mācīšanās nozīme garīgajā attīstībā vispirms izpaužas caur apgūstamo saturu, no kura tiek atvasinātas mācību organizācijas metodes vai veidi. Šo atziņu par svarīgu atzīst arī ASV kognitīvās psiholoģijas pārstāvis Dž. Bruners. Mūsdienās, pamatojoties uz Dž. Brunera teoriju, jebkura veida mācību organizēšana ir jābalsta uz cilvēka attīstības izpēti. Mācīšanās var kļūt par attīstības galveno faktoru, reālu iespēju katram pašam ietekmēt savu attīstību. Cilvēka individuālās pieredzes iegūšana sociālā vidē, mācību iestādēs ir sarežģīts attīstības, mācību un audzināšanas mijiedarbības rezultāts. Teorija par mācīšanos ar izpratni pamatojas uz apgalvojumu, ka mācīšanās procesā svarīga ir motivācija, sociālā darbība un ticība sev. (Bruner, 1977)

Individuāla pieeja tiek formulēta 80. gadu vidū. Tā nozīmē, ka, organizējot studiju procesu, tiek apzināti un ņemti vērā studentu mācību motīvi, mērķi, neatkārtojamais psiholoģiskais raksturs un students kā personība. Izmantojot šo pieeju, students piedalās mācību mērķa un uzdevumu noteikšanā, mācību satura, mācību līdzekļu un metožu izvēlē. Studiju procesā maksimāli tiek ņemtas vērā studentu nacionālās, dzimuma, vecuma, individuāli psiholoģiskās un sabiedriskā stāvokļa īpatnības.

Pamatojoties uz ideju par to, ka studiju darbs ir vērsts uz šīs darbības subjekta attīstību un pašattīstību, radās jautājums par individuālās iedarbības pieejas divējādo virzienu: no pedagoga un no skolēna pozīcijas. (Zimnaja, 2002:76) Individuālās pieejas pamatus psiholoģijā veidojuši L. Vigotska, A. Leontjeva, L. Rubinšteina u. c. darbi. Personība tiek analizēta kā darbības subjekts, kas pats ,veidojoties darbībā un saskarsmē ar citiem cilvēkiem, nosaka šīs darbības un saskarsmes raksturu.

„Mācīšanās vienmēr noris pirmajā personā. Centrā atrodas persona, kas pamatoti un ar nolūku mācās. No šīs personas viedokļa tiek analizēta mācīšanās darbība.” (Helds, 2006:32)

Shēmā (14. att.) gan pedagogs, gan students ir studiju procesa subjekti, kas savstarpēji mijiedarbojas viens ar otru.

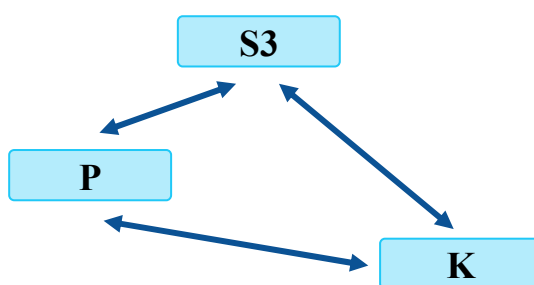


14.attēls. **Pedagoga un studenta subjektu attiecību shēma**

Pedagogs ir partneris un konsultants. Students pats piedalās mācību procesa plānošanā, mērķu un uzdevumu noteikšanā, darbības organizēšanā, satura un materiālu izvēlē un novērtēšanā.

Studentam adresētie jautājumi, piezīmes un uzdevumi stimulē viņa personisko intelektuālo aktivitāti, atbalsta un ievirza viņa darbību bez norādes uz kļūdām. Uzdevumi attīsta ne tikai valodas apguvēju kompetences, bet arī viņus pašus kā personības. Dažos gadījumos tiek atļauta arī pedagoga izvēle.

Pedagogam jārada arī sadarbības iespēja starp pašiem valodas apguvējiem, lai veidotos kolektīvas komunikācijas princips. Attēlotajā shēmā (15. att.) P ir pedagogs, S2 ir students, K ir kolektīvs, kas norāda attiecības starp visiem grupas dalībniekiem.



15.attēls. **Pedagoga, studenta, kolektīva attiecību shēma**

Esošās pedagoģijas teorijas izvirza divus galvenos attiecību veidus: pirmajā variantā pedagogs iedarbojas uz studentu, otrajā variantā pedagogs un students sadarbojas. Līdz ar to pedagogs un students, kas mācās, tiek uztverti kā vienlīdzīgi subjekti.

„Vecā sistēma. Skolotājs – subjekts, skolēns – objekts. Jaunā sistēma. Skolotājs – subjekts, skolēns – subjekts.” (*Organisjana, Koķe, 2006:109*)

Saskaņā ar to, ka objekts ir ārējās pasaules prieksmets, kas pastāv ārpus cilvēka apziņas un neatkarīgi no tās, bet subjekts ir ar apziņu apveltīta būtne (cilvēks), kas izzina īstenību, rīkojas un iedarbojas uz īstenības objektiem, var secināt, ka pedagoģijā pastāv viena veida attiecības – subjektu attiecības. Atšķirības vērojamas dažādos attiecību un mijiedarbības veidos starp skolēnu un skolotāju, skolēnu un skolēnu. Personu savstarpējā ietekmēšanās rada noteiktu attiecību modeli un pārmaiņas šo personu mērķos, motīvos, attieksmēs un rīcībā (sk. 13.–15. att.).

Tībingenes Universitātes profesors J. Helds mācīšanos iedala ekspansīvajā un defensīvajā. Ja cilvēks mācās, lai uzlabotu dzīves kvalitāti, tā ir ekspansīvā mācīšanās. Mācīšanās, kas norisinās citu cilvēku ietekmē, tiek saukta par defensīvu mācīšanos. (*Helds, 2006:33*)

Mācīšanās uzdevums ir piemērotas metodes atrašana mācību priekšmetam un personai, kas mācās. Mācīšanās subjektam nav noteikti jāizmanto piedāvātās mācīšanās teorijas, var tikt attīstītas savas mācīšanās metodes un paņēmieni. Katram, kas mācās, pašam ir jānoskaidro savu interešu un attīstības virziens. Personības attīstībā ir svarīgi, lai cilvēks pats būtu noteicis savas intereses un tām sekotu.

Ekspansīvā mācīšanās nozīmē koncentrēšanos uz mācīšanās subjektu, kas pats ir ieinteresēts mācību gaitā un sasniegumos. Pedagoģa uzdevums ir noteikt mācīšanās priekšnosacījumus un metodes no studentu perspektīvas, tikai tad tiek veicināta mācīšanās.

Didaktikas kā mācīšanas un mācīšanās teoriju ietvaros ir dažādas konceptuālas pieejas, kuras tiek sauktas par didaktiskajiem modeļiem. Didaktiskie modeļi sniedz teorētisko informāciju (ar praktisku ievirzi) par mācību un mācīšanās procesa priekšnosacījumiem, iespējām, robežām un organizāciju. (*Gudjons, 2007:256*)

H. Gudjons, analizējot didaktiskos modeļus, izšķir piecus svarīgākos:

- 1) mācību teorētiskais;
- 2) mērķorientētais mācību modelis;
- 3) kibernetiskais;
- 4) kritiski konstruktīvais;
- 5) kritiski komunikatīvais modelis.

Pamatus pirmajam nozīmīgākajam didaktikas modelim izveidoja V. Klafki ar 1958. gadā publicēto darbu „Didaktiskā analīze kā mācību nodarbības sagatavošanas pamats”. Kritiski konstruktīvā modeļa nozīmīgākais jēdziens ir izglītība, kas tiek saprasta kā patstāvīgi izstrādāta un katra cilvēka patstāvīgai atbildībai pakļauta triju pamatspēju kombinācija: pašnoteikšanās, līdznoteikšanās un solidarizēšanās spēja. Izglītības mērķis ir cilvēces tagadnes un nākotnes būtisko problēmu izpratnes veidošana, audzinot katrā cilvēkā līdzatbildību un gatavību piedalīties šo problēmu risināšanā. Modelī pedagogiem tiek paredzēta iespēja rīkoties atkarībā no situācijas, jo panākumus mācībās nosaka nevis sagatavotais plāns, bet gan produktīva mācīšanās. (*Gudjons, 2007:258*) Mācību teorētisko modeļi pārstāv Heimanis, Oto un Šulcs, kuri 60. gados izstrādāja uz pieredzi balstītu didaktiku. Modeļa pamatā ir atziņa, ka audzināšana ir dialogs starp potenciāliem, darboties spējīgiem subjektiem, nevis mācību un audzināšanas objekta pakļaušana skolotāju un audzinātāju gribai. Modelī liela nozīme tiek veltīta plānošanai, kur atsevišķas mācību stundas un vienības tiek iekļautas mācību gada, visa mācību laika kopējā perspektīvā. Mācību mērķiem galvenokārt jāsekmē cilvēka garīgo vērtību attīstība. (*Gudjons, 2007:263*) Saskaņā ar kibernetiskā modeļa autora Kubes domām, mācību mērķi atrodas

ārpus zinātniskās noteikšanas iespējām. Tie ir subjektīvi. Balstoties uz priekšnosacījumu, ka pastāv noteikti mērķi, kibernetiski informatīvā didaktikas teorija mācību norises plānošanai izmanto kibernetika jēdzienus un metodes. Šī modeļa izmantošana ir svarīga mācību stratēģijas precizēšanā un pilnveidošanā. Taču šo stratēģiju ietvaros netiek atbalstīta mācību un audzināšanas objekta pašnoteikšanās, līdzdalība un līdzatbildība. (Gudjons, 2007:267) Mērķorientētā mācību modeļa teorētiskā bāze ir biheiviorisms. Mērķorientētā mācību didaktika pamatojas uz šādiem principiem: jebkura mācību plāna galvenā sastāvdaļa ir mērķu noteikšana; tai nepieciešams praktisks un zinātnisks pamatojums; mācību rezultātu var pārbaudīt tikai ar iepriekš noteiktu mērķu palīdzību. Mācību plānošana aptver trīs posmus: mācību plānošanu, organizāciju un kontroli. (Gudjons, 2007:269) Kritiski komunikatīvais modelis nozīmē to, ka pastāvošā realitāte tiek uzskatīta par patstāvīgi uzlabojamu un noteicošā loma tajā ir komunikācijas teorijai un iespējamajiem traucējumiem. (Gudjons, 1995, 1998) Sistēmkonstruktīvais modelis pamatojas uz ideju, ka jebkura atziņa nav atdalāma no vērotāja. Uztvere nav pareiza vai nepareiza, tā ir piemērojama vietai un apstākļiem. Pedagoģiskais process jāorganizē tā, lai tiktu radīti apstākļi studentam kā subjektam pašam konstruēt. „Konstruēšana ir radošs process, kas atšķirībā no zināšanu producēšanas pēc noteikta parauga paredz zināšanu izpratnes daudzveidību, ar to paverot cilvēces attīstības daudzveidīgo iespēju konstruēšanu.” (I. Maslo, 2006:39)

V. Krons didaktiskos modeļus iedala uz mācīšanos, izglītību un uz mijiedarbību orientētajos didaktiskajos modeļos. I. Maslo, atbilstošu didaktisko modeļu izvēlē iesaka, pirmkārt, apzināties studiju mērķorientāciju – tās orientāciju uz pragmatiskām vai nākotnes vērtībām. Otrkārt, analizēt studiju kursa saturu, sadalot to trijās sastāvdaļās:

- 1) studiju saturā, kurā studentiem nav priekšzināšanu, bet kurš noteikti jāizprot, un docētājs spēj sniegt palīdzību tā apgūvē;
- 2) studiju saturā, kurā studentiem ir priekšzināšanas un ir pieejams plašs literatūras klāsts;
- 3) studiju saturā, kas nav viennozīmīgi izprotams, atrodas attīstības stadijā.

Pirmajā gadījumā I. Maslo iesaka izmantot kritiski konstruktīvo modeli, otrajā – kritiski komunikatīvo, trešajā – sistēmiski konstruktīvo. Ja studentiem nav patstāvīgas mācīšanās iemaņu, ieteicams izmantot mācīšanās teorētiski didaktisko modeli. (Maslo, 2007) Līdzās klasiskajiem modeļiem pastāv dažādas citas koncepcijas, piemēram, darbīborientējošā didaktika, mācību procesa novērošana u. c.

M. Nouns, E. Holtons un R. Svansons, raksturojot pieaugušo mācīšanos, uzsver, ka mācību procesa plānošanā un organizēšanā noteicošā loma ir pašiem studentiem. Pedagoģa uzdevums ir virzīt un pamudināt studentu patstāvīgu darbību, kā arī sniegt nepieciešamās konsultācijas. Studentu iepriekšējā mācību un dzīves pieredze ir jācenšas izmantot ar dažādu darbības veidu palīdzību: projektiem, diskusijām, grupu, pāru darbiem u. c. Studentu gatavība mācībām ir saistīta ar konkrētām dzīves vajadzībām. Students mācās apzināti, tāpēc pedagoģam jārada pēc iespējas labvēlīgāki apstākļi viņa darbībai. Studiju procesa pamatā jābūt mācību individualizācijai, veidojamas individuālās programmas, pamatojoties uz katras konkrētas personas mērķiem. Studiju process tiek balstīts uz pedagoģa un studenta sadarbību. Bez šāda veida sadarbības studiju procesa sekmīga realizācija nav iespējama. Pedagoģs organizē savstarpēju sadarbību ar studentu visos studiju procesa posmos, bet students tajā aktīvi piedalās. Pieaugušo mācīšanās modelis, kuru piedāvā N. Nouns, E. Holtons un R. Svansons, pamatojas uz trim dimensijām, kas ir savstarpēji saistītas: mērķi un nolūki; subjektīvās un objektīvās atšķirības; pieaugušo mācīšanās principi. (*Knowles, Holton, Swanson, 1973, 2005:150*) Pieaugušo mācīšanās mērķi un nolūki tiek izmantoti mācīšanās pieredzes veidošanai, šajā modelī tie tiek saskaņoti ar trim kategorijām: individuālo, institucionālo un sabiedrisko. Subjektīvās un objektīvās atšķirības tiek sargrupētas trijās kategorijās: studiju priekšmeta, situācijas un individuālās atšķirības.

Autoru piedāvātais pieaugušo mācīšanās modelis pamatojas uz šādiem pieaugušo mācīšanās principiem:

- pieaugušo mācīšanās ir pašvirzīta mācīšanās;
 - pieauguša cilvēka pieredze ir mācīšanās avots;
 - indivīdi apgūst to, kas ir saistīts ar viņu dzīves mērķu realizēšanu;
 - orientācija uz mācīšanos, kas virzīta uz mērķi vai problēmu risināšanu.
- (*Knowles, Holton, Swanson, 1973, 2005:148*)

P. Džarviss piedāvā savu pieaugušo mācīšanās un mācīšanās modeli, kas balstās uz šādiem principiem:

- mācīšanās ir viena no galvenajām cilvēka vajadzībām;
- mācīšanās motivācija paaugstinās īpaši tad, kad veidojas disharmonija starp esošo pieredzi un pasaules uztveri;
- pieaugušie ar patiku piedalās studiju procesā;

- studiju procesa plānošanā un organizācijā nozīmīgi ir apzināties šādus faktorus: studentu pieredze, priekšstatu sistēma, vajadzības, ticība sev, pašcieņa, mācīšanās stils un individuālās atšķirības;
- studiju plānošanas un organizācijas posmos iesaistāmi paši studenti. (*Jarvis, 1983, 2004:144*)

S. Zmejevs pieaugušo mācīšanās modeļa pamatā izvirza šādus principus:

- patstāvīga mācīšanās (patstāvīga mērķu, kritēriju u. c. noteikšana);
- esošās pieredzes izmantošana;
- mācīšanās individualizācija (individuāli mērķi un uzdevumi);
- starpdisciplīnu saikne;
- pedagoga un studenta sadarbība visos studiju procesa organizācijas posmos. (*Змеев, 2003:87*)

Svešvalodu studijās tiek izmantoti dažādi pedagoģiskie modeļi, tomēr neviens modelis nav pilnīgs. Studijas ir pārāk apjomīgs process, lai to izsmēloši varētu izskaidrot ar viena didaktiskā modeļa palīdzību. Pedagogi integrē vairākus modeļus atkarībā no studiju kursa, temata, auditorijas u. c. Izpratne par mācīšanās un mācīšanas modeļiem veicina studiju darba pilnveidošanos.

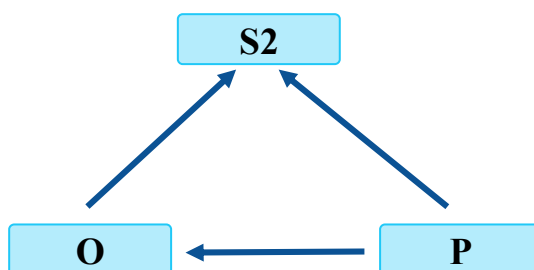
Studiju modeļu pamatā ir attiecības starp pedagogu, studentiem un studiju saturu. Svešvalodas studijās izmantojamus modeļus var iedalīt četrās galvenajās grupās:

- svešvalodu studiju modelis, kurā studiju saturu nosaka pedagogs (*MacKeracher, 2004:213*);
- svešvalodu studiju modelis, kurā studiju satura izvēle atkarīga no studentiem (*Ose, 2001:42*);
- svešvalodu studiju modelis, kurā studiju satura izvēle atkarīga no studenta un pedagoga kopējas darbības (*MacKeracher, 2004:214*);
- svešvalodu studiju modelis, kurā studiju saturu nosaka tā sabiedriskā aktualitāte (*Ose, 2001:47*).

Tradiccionālais modelis pamatojas uz atziņu, ka students ir tukšs trauks, kas jāpiepilda ar zināšanām. Pedagogs ir atbildīgs par studiju procesa sekmīgu norisi un kontrolē to ar stingrību un disciplīnu. (*MacKeracher, 2004:213*) Svešvalodu studiju satura apguvē svarīgākais ir objektīvas zināšanas. Darbība un zināšanu apguve notiek vienpusēji, no docētāja uz studentu. Studenti klausās, pieraksta un pilda uzdevumus. Netiek izmantotas problēmsituācijas, nav svarīgas studentu intereses, vajadzības, kā arī valodas apguves

līmeņi. Modeļu raksturojumā svarīgi ir saprast satura izvēles nosacījumus. Šis tradicionālais modelis raksturīgs ar to, ka mācību procesā izmantojamo saturu nosaka pedagogs, saskaņojot to ar mācību programmām un plāniem. Tradicionālā modeļa mērķis ir sniegt zināšanas, taču netiek pievērsta uzmanība to praktiskās izmantošanas iespējai, kā arī studentu personības izaugsmei.

Modelis Nr. 1 (16. att.) attēlo tradicionālo modeli, kas atbilst attiecībām P (pedagogs –subjekts), O (saturs – objekts) un S2 (students – subjekts). Objekts eksistē, pastāv ārpus cilvēka apziņas un neatkarīgi no tās. Cilvēka darbība (fiziskā vai psihiskā aktivitāte) ir vērsta uz objektu.

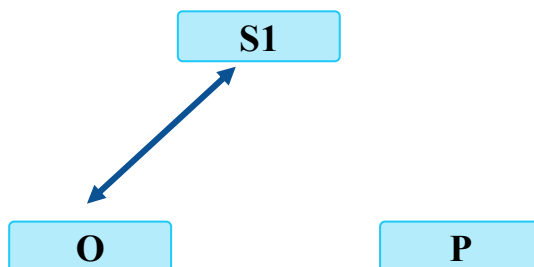


16.attēls. **Modelis Nr. 1. Saskaņā ar G. Oses modeli (Ose, 2001:40)**

Šajā modelī pedagogs ir atbildīgs par mācīšanās procesu, nodrošina kontroli pār studentiem, mācību procesu, satura izvēli un satura apguvi.

Nākamais modelis tiek veidots kā pretstats tradicionālajam. Tā pamatā ir ideja par studenta pašdarbību. Studentam ir maksimāli jādarbojas pašam, pedagogam ir konsultanta loma. Izmantojot šo studiju modeli, studentiem ir iespēja izvēlēties studiju veidu un saturu. Svarīgākās ir attiecības starp studentu un saturu. Pedagogs satura izvēlē nepiedalās, novēro un vajadzības gadījumā konsultē, ieņem pasīvu pozīciju. (Ose, 2001:42)

Modelis Nr. 2 (17. att.) attēlo attiecības starp S1 (students – subjekts), O (saturs – objekts) un P (pedagogs – subjekts).



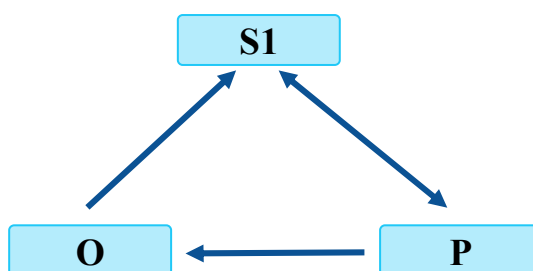
17.attēls. **Modelis Nr. 2. Saskaņā ar G. Oses modeli (Ose, 2001:42)**

Modelis Nr. 3 (18. att.) pamatojas uz ideju par to, ka docētājs un students ir līdztiesīgi partneri, svarīgākā mācību procesā ir mācīšanās, nevis mācīšana. Studiju saturu un darba veidu izvēlas pedagogs saskaņā ar studentu izpēti. Gan docētājs, gan studenti

aktīvi piedalās studiju procesā. Docētājs veido tādu vidi, lai studenti uzdrošinātos uzņemties arvien jaunu un grūtāku problēmu risināšanu. Tiek veicināta iniciatīva, patstāvība, sadarbība, interese, tāpēc svarīga ir pedagoga personība, viņa ieinteresētība darbā, spēja aizraut. Studijās tiek izmantoti grupu darbi, projekta metode, pāru darbs u. c. (MacKeracher, 2004:214)

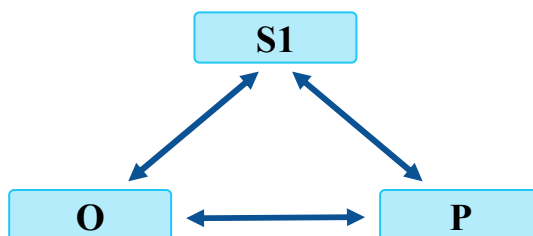
Šī modeļa ietvaros tiek uzsvērts individuālais darbs, studiju metožu un satura pielāgošana ikvienam indivīdam. Studijas notiek mijiedarbībā starp pedagogu, studentu un studiju saturu. Saturam jāattiecas uz katru no studentiem, jābūt nozīmīgam katram no viņiem. Studiju procesā svarīga ir studenta personība. (Dewey, 1987, 2000:57) Saturam jābūt saistītam ar studenta dzīves un mācību pieredzi. Studiju procesa organizācija un satura izvēle notiek, pamatojoties uz katra valodas apguvēja vajadzību un interešu izpēti, veicinot viņu pašu apzinātu un ieinteresētu aktivitāti.

S1 (students – subjekts), O (satur – objekts), P (pedagogs – subjekts).



18.attēls. **Modelis Nr. 3**

Modelis Nr. 4 (19. att.) attēlo savstarpēji vienlīdzīgas subjektu attiecības starp pedagogu un studentu. Svešvalodas studijas notiek, pedagogam un studentam savstarpēji sadarbojoties un līdzdarbojoties, kopīgi izvēloties saturu un metodes. Gan pedagogs, gan students ir līdzvērtīgi partneri. Svarīgas ir pedagoga un studenta personiskās attiecības. Pedagoga uzdevums ir tāda mācību procesa organizācija, kas sekmētu studenta patstāvīgu darbību. S1 (students – subjekts), O (satur – objekts), P (pedagogs – subjekts).



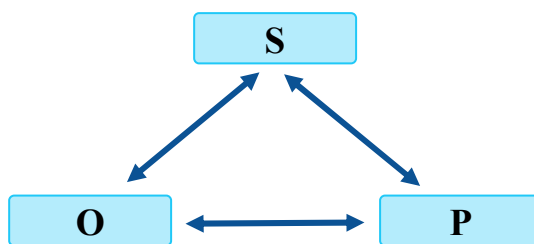
19.attēls. **Modelis Nr. 4. Saskaņā ar G. Oses modeli (Ose, 2001:47)**

Modelis Nr. 5 (20. att.) no pārējiem atšķiras ar to, ka pedagogs valodas apguves procesu ir saplānojis, teorētiski apzinājis sasniedzamos mērķus, pamatojis to sasniegšanu un izvēlējis darbības daudzveidīgus variantus. Lai students kļūtu par subjektu, kas

darbojas aktīvi, mērķtiecīgi un apzināti, svešvalodas apguves process jāorganizē, iesaistot studentus apzinātā svešvalodas apguves procesa mērķa noteikšanā, plānošanā, organizēšanā, satura izvēlē un rezultātu izvērtēšanā. Pedagoģis šāda modeļa ietvaros ir ne tikai sabiedrotais un padomdevējs, bet arī autoritāte, kas skaidro, ieinteresē, iedvesmo, izvirza noteiktas prasības un pārbauda to izpildi. Satura izvēle notiek saskaņā ar mācību programmās, plānos, kursu aprakstos ietvertu paredzamo zināšanu, prasmju, kompetenču, attieksmju, vērtību, interešu attīstību, lingvistiskā un informatīvi tematiskā satura apguvi, kā arī individuālās pieejas ievērošanu. Saturs ir ne tikai nozīmīgs katram studentam personiski, bet arī sabiedriski aktuāls atbilstoši esošajai sabiedriskajai situācijai.

Šis modelis pamatojas uz ideju par mācīšanās saistību ar sabiedrību, kurā dzīvojam. Studentiem no dažādām sociālajām vidēm ir atšķirīga dzīves un mācību pieredze, vērtības, zināšanas, prasmes u. c. Sabiedrības pastāvēšana un attīstība ir atkarīga no katra cilvēka personiskas atbildības par to. (Mills, 2007)

S (students – subjekts), O (saturs – personiski un sabiedriski nozīmīgs), P (pedagoģis – subjekts).



20.attēls. Modelis Nr. 5. Saskaņā ar G. Oses modeli (Ose, 2001:47)

Secinājumi

- Students ir darbības subjekts, kas pats, veidojoties darbībā un saskarsmē ar citiem cilvēkiem, nosaka šīs darbības un saskarsmes raksturu.
- Svešvalodas studiju process organizējams, iesaistot pašus studentus apzinātā svešvalodas studiju procesa plānošanā, organizēšanā un novērtēšanā.
- Svešvalodas studijās tiek izmantoti dažādi pedagoģiskie modeļi, tomēr neviens modelis nav pilnīgs. Studijas ir pārāk apjomīgs process, lai to izsmēloši varētu izskaidrot ar viena didaktiskā modeļa palīdzību. Pedagoģi integrē vairākus modeļus atkarībā no studiju kursa, temata, auditorijas u. c. Izpratne par mācīšanās un mācīšanas modeļiem veicina studiju darba pilnveidošanos.

2.2. Svešvalodas studiju pedagoģiskie pamatprincipi

Mūsdienu sabiedrībā arvien pieaug vajadzība pēc speciālistiem, kas prot ne tikai izpildīt, bet arī paši noteikt mērķus, izveidot plānus, realizēt un novērtēt tos. Radīt apstākļus šādu personību tapšanai lielā mērā ir mācību iestāžu uzdevums.

Studijas (mācības) ir mācīšanas un mācīšanās procesu kopums, mērķtiecīga docētāju un studentu mijiedarbība, kas vērsta uz studenta patstāvīgu, mērķtiecīgu un apzinātu darbību.

„Cilvēks gūst sekmes dzīvē vienīgi tik daudz, cik viņš ir pašdarbīgs.”
(*Students*, 1930:66)

Mācīšanās, kas pamatojas uz paša cilvēka iniciatīvu un atbildību, tiek saukta dažādi: pašvirzīta mācīšanās, paša plānota mācīšanās, pašizglītība, patstāvīga mācīšanās un autonoma mācīšanās.

D. Rumpīte autonomiju definē kā kompleksu procesu, kas ietver izziņas vajadzību apzināšanos, mērķu izvirzīšanu, piemērotāko metožu izvēli un lietojumu un pašnovērtējumu. (*Rumpīte*, 1998:32)

M. Noulis attīsta ideju par pašvirzīto mācīšanos, kas ietver gan ārējos, gan iekšējos faktorus. Individīda pašvirzības līmenis ir atkarīgs no pašvirzītām mācīšanās iespējām. Ārējie faktori ietekmē iespējas sākt mācīšanos, iekšējie, jeb personības raksturojums – vēlmi mācīties. Pašvirzītā mācīšanās pamatojas uz trim galvenajiem faktoriem: analīzi, motivāciju un atbildību. (*Knowles, Holton, Swanson*, 1973, 2005, 65)

Pašvirzītā mācīšanās ir tāda studiju forma, kurā studenti uzņemas atbildību par sava darba plānošanu, mērķu un uzdevumu noteikšanu, realizēšanu, iegūto prasmju izmantošanu un darba novērtēšanu.

Pašvirzītā mācīšanās vispirms sākas ar katra cilvēka vēlmi, iekšējo vajadzību pilnveidoties, un tikai pēc tam seko plānošana, darbošanās un atbildība par sasniegto. Atbildība tiek saistīta ar sasniegtajiem rezultātiem un to novērtējumu. Studentiem ir jāizprot, kāpēc jāmacās, kas jāmacās un kā. Iepriekšējā dzīves pieredze var tikt izmantota kā pamats analīzei, novērtējumam un secinājumu pieņemšanai.

Katra studiju kursa saturs sasaistāms ar studentu personisko pieredzi.

„Pieredze ir dzīvē iegūto, personiski pozitīvi novērtēto, paradumos nostiprinājušos un daudzveidīgās darbības situācijās lietojamo zināšanu un prasmju kopums.” (*Špona*, 2006:103)

Pieredze veicina apgūstamā satura izpratni. Esošo pieredzi iespējams apkopot, analizēt un tikai pēc tam sākt runāt par jauno studiju saturu. Iepriekšējai pieredzei var būt gan pozitīvs, gan negatīvs raksturs, dažkārt iepriekšējā pieredze un aizspriedumi var kavēt meklēt radošākus situācijas risinājumus un pieņemt jaunus izaicinājumus.

„Patiesa mācīšanās nav tieši novērojama, bet ir izsecināma no pieredzes, kas balstās uz ilgstošu uzvedības pārmaiņu pamata.” (*Gudjons, 1995, 2007:236*)

Pēdējos gados arvien vairāk tiek akcentēta pašpieredzes loma. Īpaši profesionālajā pilnveidē un tālākizglītībā cilvēka iepriekšējai pieredzei ir milzīga nozīme. Pieredze var būt divējāda:

- pašpieredze, ko cilvēks iegūst ar tiešās uztveres palīdzību;
- pastarpināta pieredze, ko iegūst ar valodas un komunikācijas palīdzību, – visbiežāk tā ir citu cilvēku pieredze. (*Koķe, 1999:42*)

Pašpieredzi veido personiski nozīmīgas zināšanas, prasmes, attieksmes pret sevi, citiem un pasauli. Citu pieredze ir citiem nozīmīgas zināšanas, prasmes un attieksmes.

„Pieredze tiek ņemta par pamatu, veidojot mācību materiālus un plānojot nodarbības.” (*Knowles, Holton, Swanson, 2005: 65*)

„Pedagoga uzdevums ir palīdzēt dalībniekiem integrēt personisko pieredzi mācīšanās aktivitātēs.” (*Lieģeniece, 2002:85*)

Svešvalodu studiju modeļa pamatā ir pieaugušo svešvalodas mācīšanās pieredzes pilnveidošana (personas darbībā praktiski apgūto kompetenču – prasmju, zināšanu, vērtību, attieksmju – kopumu) atbilstoši lietošanas vajadzībām.

Svešvalodu studijas raksturo

- studentu pieredzes izzināšana (valodas prasmju apguves līmeņu noteikšana, valodas mācīšanās pieredzes apzināšana, motīvu, interešu un vajadzību noskaidrošana);
- svešvalodas satura veidošana mijsakarbā ar studentu iepriekš iegūto pieredzi un sabiedrības procesu studijām;
- interaktivitātes mijsakarība satura un satura apguves organizācijas vienotībā, ievērojot studentu svešvalodu mācīšanās pieredzi;
- mācīšanās pieredzes pilnveidošanās interaktivitātes mijsakarbā, satura un formas vienotībā.

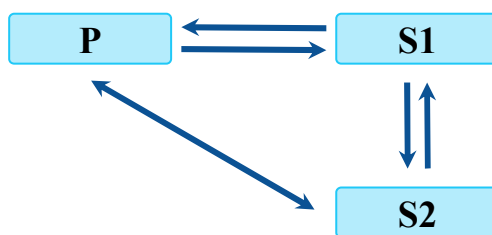
Iepriekšējo pētījumu rezultātā radās secinājums, ka iespējams attīstīt svešvalodu studiju kursus atbilstoši svešvalodu studiju modelim pieaugušo svešvalodas mācīšanās

pieredzes pilnveidošanai dažādām mērķgrupām akadēmisko vai profesionālo studiju realizācijā (21. att.).



21.attēls. Svešvalodu studiju modelis studentu pieredzes pilnveidošanai atbilstoši lietošanas vajadzībām

Studiju procesa plānošanā un realizācijā svarīga subjektīvo un objektīvo faktoru mijiedarbība, docētāja un studentu sadarbība un līdzdarbība. Studiju procesa organizācija pamatojas uz studentu pašdarbību, docētājam ir konsultanta loma. Iesākot darbu ar katru jaunu grupu, veicama tās iepriekšēja izpēte, plānojama un paredzama turpmākā darbība un tās izpilde. Docētājam jāsadarbojas ar grupu kopumā un katru tās dalībnieku atsevišķi. Šīs attiecības attēlotas shēmā (22. att.), kur P ir pedagogs, S1 un S2 apzīmē studentus.



22.attēls. Sadarbība studiju procesā

Minēto teoriju turpmākajā attīstībā personība tiek apskatīta kā darbības subjekts, kas pats, veidojoties darbībā un saskarsmē ar citiem cilvēkiem, nosaka šīs darbības un saskarsmes raksturu.

Saskaņā ar šo pieņēmumu, var secināt, ka pedagogs studiju procesa organizēšanas sākumā ir subjekts, kas ietekmē studentus, māca izvairīties mērķus, plānot darbību tā, lai students pilnīgi paustu subjekta pozīciju, spētu apzināties savas vajadzības, mācīšanās nozīmīgumu, spējas, prastu organizēt un novērtēt savas darbības procesu un rezultātus.

Analizējot visas iepriekš minētās studiju procesa pamatattiecības, var secināt, ka svešvalodu studiju procesa plānošanā, organizācijā un realizācijā tiek integrēti dažādi attiecību veidi. Piemēram, ikdienas darbā tiek izmantots arī tāds attiecību veids, kurā viens vai vairāki studenti iedarbojas uz pārējiem studentiem, stāstot, prezentējot savus tematus, pēc tam uzdodot uzdevumus, jautājumus, izvēršot diskusiju.

Pārsteidzoši bieži studiju kursa sākumā studenti, izsakot savas vēlmes, min stingru attieksmi no pedagoga puses, kas nozīmē, ka blakus minētajiem nosacījumiem studentiem

ir svarīgi apzināties arī docētāja noteiktās prasības un regulāras, konkrētas pārbaudes nosacījumus. Šādai studentu vēlmei pēc stingrības no pedagogu puses ir vairāki skaidrojumi:

- 1) studenti kā klienti vēlas saņemt gatavu produktu: plānu, organizāciju, kontroli u. c.;
- 2) savas iepriekšējās mācību pieredzes laikā viņi nav iemācījušies plānot, organizēt, kontrolēt un objektīvi novērtēt gan mācību darbības procesu, gan tās rezultātus;
- 3) neizpratne par mūsdienīga studiju procesa būtību.

Analizējot anketēšanas datus, Z. Čehlova un Z. Grīnpauks secina, ka skolotāju noteiktie mērķi un uzdevumi galvenokārt vērsti uz paša skolotāja darbību. Skolēni stundas organizēšanā nepiedalās. Liela daļa skolotāju stundās nepietiekami rada situācijas, kas ļautu skolēniem apzināties savas darbības mērķi, parādīt iniciatīvu tā noteikšanā un aktīvi piedalīties tā izpildē. Skolotājs reizēm pārprot mācību darbības aktivizāciju, pārslogo skolēnu, neļauj viņam radoši izpausties. (Čehlova, Grīnpauks, 2003:37)

Svešvalodas studiju organizācija pamatojas uz svešvalodas pamatmērķi. Studiju procesā tiek izmantotas metodes un pieejas, kuras rada iespēju studentiem pašiem darboties, iesaistīties apzinātā mācību procesa plānošanā, organizācijā, realizācijā un novērtēšanā.

Svešvalodas studiju procesa organizēšana notiek piecos posmos: studentu pieredzes apzināšana un novērtēšana, darbības plānošana, mērķu un uzdevumu noteikšana, pieredzes apmaiņa, valodas apguve lietošanas vajadzībām un apgūto zināšanu un prasmju novērtēšana (pašnovērtēšana). Docētājs ieņem konsultanta, padomdevēja pozīciju un, balstoties uz valodas apgūvēju grupas izpētes rezultātiem, savu pieredzi un zināšanām par valodu apgūvi, studentu individuālajām vajadzībām un grupas attīstības nosacījumiem, cenšas ieteikt līdzekļus darbības veikšanai (sk. 5. tab.).

Studiju procesa rezultāts ir cilvēku pašregulācija attiecībā pret sevi, citiem cilvēkiem, pret darbu un dabu, pret kultūru, valsti un sabiedrību. (Špona, 2006:109)

Nozīmīgākie līdzekļi studiju procesā ir cilvēku mijiedarbība, cilvēka personiski nozīmīga un daudzveidīga dzīves darbība, lietu, dabas, mākslas un sabiedriskās mikro-, mezo- un makrovides. Daudzveidīgo ietekmju mērķtiecīga virzība un saistība ar pašaudzināšanu nosaka studiju procesa produktivitāti. (Špona, 2006:109)

5. tabula
Sadarbības shēma svešvalodas studijās
 Adaptēts pēc A. Šponas (*Špona, 2006:105*)

Darbības posmi	Pedagoga darbība	Pieaugušā valodas apguvēja darbība	Rezultāti
Valodas apguves un mācīšanās pieredzes novērtēšana	Vērtēšanas formu un materiālu sagatavošana.	Valodas apguves un mācīšanās pieredzes novērtēšana	Valodas apguves līmeņu, lietošanas vajadzību, motīvu, interešu noteikšana
Plānošana, mērķu, uzdevumu noteikšana	Plānošanas prasmju mācīšana, līdzekļu piedāvāšana	Plānošanas prasmju apguve, līdzekļu izvēle	Pieredzes un savstarpējo attiecību bagātināšanās
Variatīva metožu un tehniku izvēle	Metožu un tehniku izvēles ieteikumi	Variatīva metožu un tehniku izmantošana	Savstarpējo attiecību bagātināšanās, jaunu zināšanu un prasmju apguve
Darbības realizācija	Pieredzes nodošanas un savstarpēja pieredzes apmaiņas organizēšana	Pieredzes apmaiņa un bagātināšana	Svešvalodas apguves un savstarpēja (students – docētājs) mācīšanās pieredzes bagātināšanās. Svešvalodas apguve lietošanas vajadzībām
Vērtēšana (pašnovērtēšana)	Rezultātu un mērķu salīdzināšana un analīze	Pašanalīze, apgūto prasmju un zināšanu novērtēšana, pašnovērtēšana	Pašanalīzes, vērtēšanas prasmes. Apmierinātība vai neapmierinātība ar paveikto

Pamatojoties uz sadarbības un līdzdarbības modeli, svešvalodu studiju organizēšanā svarīgi ievērot sešus nozīmīgākos studentu pieredzes pilnveidošanas principus.

1. Studenta pieredzes apzināšanas un pašapzināšanas princips.

Tiek ievērota studentu pieredze un personības īpašības. Studijas mainās atkarībā no studenta personības, viņa mērķiem, motivācijas, vērtību orientācijas un interesēm. Tos pieņem un tiem pieskaņojas. Studenti piedalās mācību mērķa un uzdevumu noteikšanā, studiju satura, līdzekļu un metožu izvēlē. Svarīga studentu spēja apzināties sevi, savas zināšanas, prasmes, vajadzības un rīcības motīvus.

2. Mērķtiecības princips.

Prasme noteikt mērķi, apzināt un analizēt savu motivāciju un vajadzības, plānot un īstenot mērķa sasniegšanu.

3. Sistēmiskuma un sadarbības princips.

Princips paredz studentu personisko mērķu, uzdevumu, satura, metožu, studiju līdzekļu un vērtēšanas (pašnovērtēšanas) ievērošanu. Studiju process norisinās docētāja un studentu, kā arī pašu studentu savstarpējas sadarbības rezultātā. Kopēja, savstarpēji saskaņota darbība studiju procesa plānošanā, organizēšanā, realizēšanā un novērtēšanā.

4. Personiskā nozīmīguma princips.

Veicamajai darbībai un izvēlētajam saturam studentiem jābūt personiski nozīmīgiem, jo tikai tad studiju darbība var pāraugt pašvirzītā, motivētā darbībā.

5. Patstāvīgas darbības princips.

Šis princips nozīmē nevis mācību darbības veidu, bet gan patstāvīgu studiju procesa organizāciju. Izpratne par studiju procesa plānošanu, norisi un savas darbības nozīmi tajā.

6. Reflektēšanas princips.

Studentu spēja novērtēt paveikto saskaņā ar plānu, vajadzības gadījumā mainīt uzdevumus, pievērst lielāku uzmanību tiem uzdevumiem, kas nepadodas, konsultēties ar docētāju, mainīt laika termiņus un izvirzīt jauna veida uzdevumus.

Sekmīga studiju norise un panākumu gūšana lielā mērā ir atkarīga no pedagoga ieguldītā darba šī mācību procesa sagatavošanā: studentu izpētē, kopēja darba plānošanā un organizēšanā, svarīgāko principu ievērošanā, labvēlīgas un draudzīgas vides radīšanā, iedvesmošanā, patstāvīgas darbības stimulēšanā, intereses radīšanā u. c. Studiju būtība izpaužas studenta patstāvīgā darbībā, students pats ir jaunu zināšanu, prasmju un

attieksmju veidotājs, taču šis process notiek ar profesionāla, saprotoša un aizraut spējīga pedagoga palīdzību.

Secinājumi

- Studijas (mācības) ir mācīšanas un mācīšanās procesu kopums, mērķtiecīga docētāju un studentu mijiedarbība, kas vērsta uz studenta patstāvīgu, mērķtiecīgu un apzinātu darbību.
- Svešvalodas studijas raksturo
 - ✓ studentu pieredzes izzināšana (valodas prasmju apguves līmeņu noteikšana, valodas mācīšanās pieredzes apzināšana, motīvu, interešu un vajadzību noskaidrošana);
 - ✓ svešvalodas satura veidošana mijšakarībā ar studentu iepriekš iegūto pieredzi un sabiedrības procesu studijām;
 - ✓ interaktivitātes mijšakarība satura un satura apguves organizācijas vienotībā, ievērojot studentu svešvalodu mācīšanās pieredzi;
 - ✓ mācīšanās pieredzes pilnveidošanās interaktivitātes mijšakarībā, satura un formas vienotībā.
- Svešvalodas studiju procesa organizēšana notiek piecos posmos: studentu pieredzes apzināšana un novērtēšana, darbības plānošana, mērķu un uzdevumu noteikšana, pieredzes apmaiņa, valodas apguve lietošanas vajadzībām un reflektēšana.
- Studiju procesa organizēšanā ievērojami šādi pedagoģiskie pamatprincipi: studenta pieredzes apzināšanas un pašapzināšanas princips, mērķtiecības princips, sistēmiskuma un sadarbības princips, personiskā nozīmīguma princips, patstāvīgas darbības princips un reflektēšanas princips.

3. Empīriskā pētījuma organizācija un rezultātu analīze

3.1. Svešvalodas studiju process un tā analīze

Nozīmīgs pētījuma uzdevums ir analizēt teorētiskās un prakses nostādnes, kas ir būtiskas, realizējot mūsdienīgu, laikmetam atbilstošu kvalitatīvu studiju procesu, kurā tiek izmantoti mūsdienīgi līdzekļi, ievēroti studiju pamatprincipi un nosacījumi.

Mācību (studiju) process nozīmē mērķtiecīgi organizētas mācīšanās un mācīšanas norisi kā pedagoģiskā procesa sastāvdaļu, kurā ciešā pedagoga un studenta mijiedarbībā tiek apzināta, izmantota un pilnveidota studentu esošā pieredze un apgūta jauna. Tas ir izzīņas, saskarsmes un personības attīstības process.

Attīstības mērķis ir cilvēka spēju pilnīgs piepildījums visā viņa personības bagātībā, viņa izteiksmes formu daudzveidībā. Individīda attīstība, kas sākas ar dzimšanu un turpinās visā viņa dzīves laikā, ir dialektisks process, kas sākas ar sevis iepazīšanu un tad „atver” cilvēku attiecībām ar citiem cilvēkiem. Šajā nozīmē izglītība vispirms ir iekšējs ceļojums, kura posmi atbilst personības nepārtrauktas nobriešanas posmiem. Tādējādi izglītība kā līdzeklis sekmīgai darba dzīvei ir individuāls process un tai pašā laikā arī sociālās mijiedarbības izveidošanas process. (*Delors, 1998:27*)

Augstākā izglītība ir vienlaikus viens no svarīgākajiem ekonomiskās attīstības virzītājspēkiem un sabiedrības mācīšanās centriem. Tā ir galvenais instruments cilvēces uzkrātās pieredzes tālāknodošanai.

Augstskolu uzdevums ir sagatavot kvalificētus speciālistus, kuri būtu spējīgi konkurēt darba tirgū. Īstenojot kvalitatīvu un efektīvu studiju procesu, pakāpeniski atsakāmies no vecajām darbības formām un metodēm un izmantojam mūsdienīgus paņēmienus un līdzekļus.

Izglītības situācija prasa būtiski pilnveidot studiju procesu. Praksē grūtības sagādā studentu pašpieredzes trūkums patstāvīgi un atbildīgi līdzdarboties izglītībā.

Pedagoģiskajā praksē trūkst sistēmpieejas pedagoģiskā procesa organizācijā.

Analizējot pedagoģisko procesu, Z. Čehlova secina, ka „pedagoģiskā procesa būtība ir audzināšanas, mācīšanas un izglītības un attīstības vienotība, kas nodrošina šī procesa viengabalainību.” (*Čehlova, 2004:53*)

„Darbatbilstīgs ir tāds pedagoģiskais process, kas cilvēkā izraisa vēlmi darboties, likt lietā visus savus spēkus, dotumus un spējas un sagatavo viņu tai attīstības stadijai, kad audzināšana un izglītība pāraug pašaudzināšanā.” (*Čehlova, 2004:53*)

„Visiem procesiem (audzināšanai, izglītībai un attīstībai) ir kopēja virzība – cilvēka audzināšana. Augstskolā par sistēmveidotāju kategoriju kļūst izglītība, pakāpeniski pāraugot pašizglītībā. Mainoties sistēmveidotājai kategorijai, mainās pedagoģiskā procesa struktūra, tās īpatnības. Pieaugušo izglītībā par sistēmveidotāju kategoriju kļūst pašattīstība.” (Čehlova, 2004:53)

Studiju process pedagoģiskajā literatūrā tiek raksturots kā

- īpaša veida organizēts izziņas process;
- studentu un mācību spēku mijiedarbība;
- komunikācijas process, docētāji un studenti ir līdztiesīgi pedagoģiskā procesa dalībnieki.

T. Koķe, rakstot par pieaugušo izglītību kā organizētu procesu, vienlaikus raksturo arī studiju procesa būtību.

„Pieaugušo izglītība ir organizēts process, kas pagarina vai aizstāj pieaugušo cilvēku pamatizglītības apguvi, veicina viņu spēju attīstību, bagātina zināšanas, uzlabo tehnisko vai profesionālo kvalifikāciju vai arī pārkvalifikāciju, pilnveido attieksmes un uzvedību, kas sekmē sabalansētu un patstāvīgu personības līdzdalību sociālajā, ekonomiskajā un kultūras dzīvē.” (Koķe, 1999:31)

„Pēc savas būtības pieaugušo izglītība paver jaunu intelektuālās brīvības pakāpi iegūt jebkāda veida un satura izglītību, kad vien pēc tā ir vajadzība vai interese. Katrs pieaugušo izglītības posms veic divas nozīmīgas funkcijas:

- pilnveido indivīda zināšanas, prasmes, attieksmes noteiktā dzīves stadijā;
- veido gatavību indivīda tālākajam mācīšanās posmam.” (Koķe, 1999:32)

Pieaugušo iesaistīšanās izglītībā svarīga ir iepriekšējās izglītības pieredze. Tā var būt gan rosinoša, gan bremsējoša.

T. Koķe raksturo četras pieaugušo izglītības procesa norises likumsakarības:

- 1) studiju procesā tiek nodrošināta studentu pašrealizācija, sākot ar mācīšanās mērķu izvirzīšanu, mācīšanās materiālu un metožu izvēli, rezultātu novērtēšanu;
- 2) pieaugušo izglītības procesā tiek akcentēta kritiskā refleksija. Kritiska refleksija apzīmē prāta darbību, kurā cilvēks interpretē savu rīcību, tās likumsakarības, pārdomā pieredzi, izdara secinājumus;
- 3) pieaugušo mācīšanās procesā izmantojama studentu pašu pieredze jeb pašpieredze;

- 4) pieaugušo izglītībā tiek nodrošināta iespēja mācīšanos mācīties, kas balstās uz studenta paša izpratni par to, kas notiek. (Koķe, 1999:41)

Pedagoga mērķis atbilst studentu mācību motīviem. Pedagoga darbības saturs atbilst studentu darbības veidiem un viņu attīstības līmenim. Jo augstāka motivācija, pilnīgāki darbības veidi, jo efektīvāk attīstās personība.

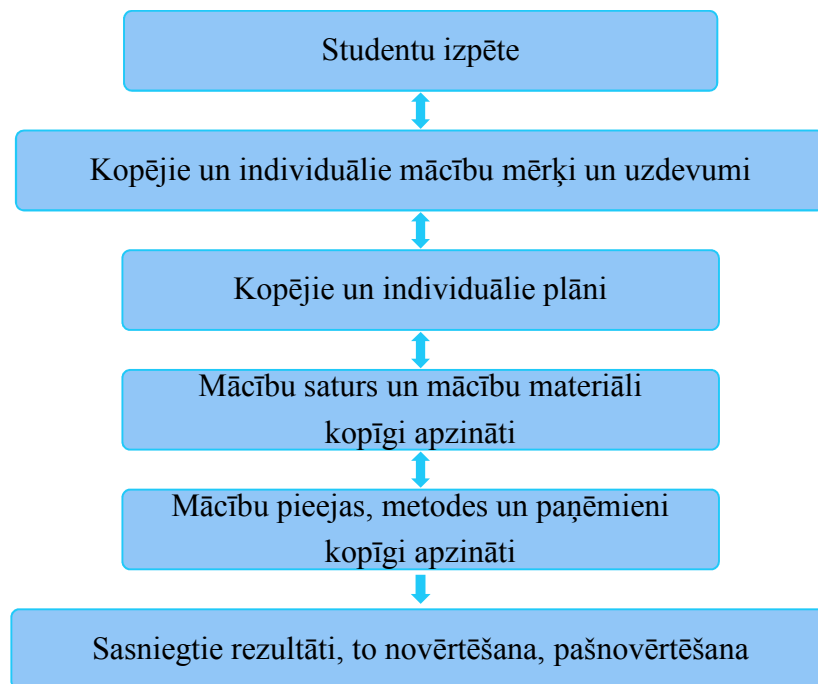
Mācību process parastajā izpratnē nozīmē mērķtiecīgi organizētas mācīšanās un mācīšanas norisi kā pedagoģiskā procesa sastāvdaļas. Tas ir izzināšanas, saskarsmes un personības attīstības process. Mācību process var risināties arī ārpus pedagoģiskā procesa ietvariem, ja izglītība tiek apgūta patstāvīgi, bez pedagoga klātbūtnes – pašmācības ceļā.

Tradicionālās prasības izglītībā joprojām ir kvantitatīvas un balstītas uz zināšanām, kas ir pretrunā ar sabiedrības noteiktajām prasībām: spēt mainīties, apgūt jaunas zināšanas, prasmes un pieredzi, pamatoties uz noteiktu vērtību sistēmu. Tāpēc var secināt, ka mūsdienīga studiju procesa organizēšanā uzmanība pievēršama tam, ka studiju process ir tikpat svarīgs kā rezultāts.

Mūsdienīga studiju procesa būtība izpaužas studenta patstāvīgā darbībā. Students pats ir jaunas pašpieredzes veidotājs. Būtiski ir veidot tādu studiju procesu, kurā katrs pats var izlemt, kas viņam personīgi ir svarīgs un ko viņš vēlas. Nepieciešams saglabāt izglītības mērķu un uzdevumu sistēmu, kas ir iestrādāta atbilstošu kursu programmās un kursu aprakstos. Tomēr katrā realizācijas formā jāparedz iespēja katram pieņemt sev būtiskus lēmumus par mācību mērķiem, saturu, darbībām, tām nepieciešamajiem līdzekļiem un rezultātu izvērtējumu, kā arī refleksiju par mācību procesu kopumā.

Studiju process notiek profesionāla, saprotoša un aizraut spējīga pedagoga vadībā. Sekmīga studiju procesa norise lielā mērā ir atkarīga no pedagoga ieguldītā darba mācību procesa sagatavošanā, labvēlīgas un draudzīgas vides radīšanā, pedagoga personības, spējas aizraut un iedvesmot.

Studiju procesa organizēšana notiek mērķtiecīgi un sistemātiski. Saskaņā ar mācību mērķi un procesu, tiek izvirzīti un ievēroti nozīmīgākie studentu mācīšanas un mācīšanās principi (23. att.).



23.attēls. **Mūsdienīga pieaugušo mācību procesa struktūra no procesuālā viedokļa un tā komponentu savstarpējā saistība**

Sekmīgas svešvalodu studijas ir atkarīgas no katra indivīda personiskās ieinteresētības un attieksmes, valodas prasmju apguves līmeņa, mācību motīviem, vērtībām, gribas, prasmes sadarboties, vajadzībām, individuālajām atšķirībām un paša studenta aktivitātes. Valodas studijas ietekmē arī procesa organizēšana, mācību vide, pedagoga personība un profesionālā sagatavotība.

Studijas ietekmē katra indivīda personiskā ieinteresētība, motīvi, attieksmes, vērtības, vajadzības, viņa izziņas procesu un gribas īpašības, prasmes sadarboties. Svarīgi ir arī studiju ārējie nosacījumi, t. i., mācību procesa organizēšana, mācību fiziskā un psiholoģiskā vide, izraudzītās mācību metodes, pedagoga pedagoģiskais stils.

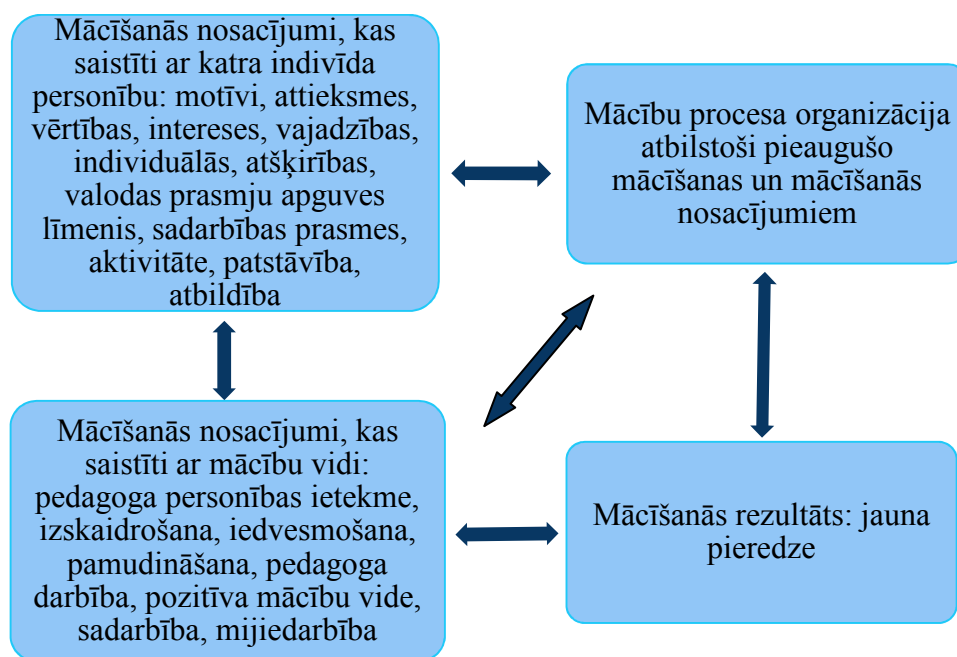
Studiju process izpaužas kā jebkuru mācību teorētiskais modelis, mācību kā realitātes izpratne.

Subjektzinātniskais mācīšanās jēdziens nozīmē, ka mācīšanās tiek konceptualizēta no subjekta viedokļa. Mācīšanās centrā atrodas persona, kas pamatoti un ar nolūku mācās. No šīs personas viedokļa tiek analizēta mācīšanās darbība. (Helds, 2006:32)

Svarīgākie nosacījumi sekmīgām valodu studijām:

- motivācija;
- spēja veidot saikni starp jauno un jau esošo pieredzi;
- spēja pašam plānot un organizēt studiju procesu;
- patstāvīgi izvērtēt savu studiju gaitu un rezultātus.

Pieaugušo studiju procesa norise attēlota 24. attēlā.



24.attēls. Studiju procesa norise

Studiju procesa sekmīga plānošana ir saistīta ar individualizācijas principa ievērošanu. Šis princips izsaka to, ka izglītības ieguves gaitā tiek respektētas un attīstītas individualitātes intereses, vajadzības un darbības motīvi, vērtības un spējas, vienlaikus ievērojot sabiedrības vajadzības. (Kurova, 2003:44) Pamatojoties uz individualizācijas principu, veidojama tāda studiju organizācijas sistēma, kas mācīšanas un mācīšanās procesa norisi piemērotu studentu individuālajām atšķirībām, veicinot viņu attīstību studiju programmu ietvaros.

Studiju individualizācijas realizācijas priekšnosacījumi:

- studentu izpēte;
- individuālo atšķirību ievērošana;
- mērķtiecība un sistemātiskums.

Studiju individualizāciju svešvalodas apgūvē īsteno, piemērojot valodas un apgūstamā studiju kursa materiālus katra studenta valodas prasmju apguves līmenim, attiecīgā studiju kursa izpratnes līmenim, vajadzībām un interesēm, izvēloties atbilstošas studiju metodes un darba tempu.

Studentu vajadzību analīzes veikšanā ir ne tikai jārod atbilde par valodas iespējamo lietojumu nākotnē, bet arī jāiegūst informācija par valodas apguves līmeni, esošajām problēmām, valodas apgūvēju vēlmēm, kas atšķiras no vajadzībām un valodas apguves veidiem. (Scrivener, 2005:69)

Mācīšanās kļūst par cilvēka mācīšanās pieredzes ieguves līdzekli tikai tad, ja tiek apmierinātas viņa izaugsmes jeb mācīšanās vajadzības:

- vajadzība pēc jaunas pieredzes;
- vajadzība pēc panākumiem mācībās, atzinības;
- vajadzība pēc atbildības un patstāvības;
- vajadzība pēc pārskatāmības un kopsakarības. (*I. Maslo, 2006:28*)

Svešvalodu studijās studentu vajadzību apzināšanā iespējams izmantot dažādus līdzekļus un formas: aptaujas anketas, studentu brīvi rakstītas pārdomas par viņu panākumiem un grūtībām svešvalodas apgūvē, vēstuli docētājam par to, ko viņi vēlas sagaidīt no svešvalodas studiju kursa un kāpēc. Studentu vajadzības var tikt apzinātas, arī intervējot viņus pa vienam vai pa pāriem, iesaistot diskusijās vai grupu darbos ar iepriekš sagatavotiem uzdevumiem par attiecīgo tematu. Izmantojot dažādas metodes, pedagogs novēro un analizē studentu vajadzības, kuras tiek ņemtas vērā studiju procesa organizēšanā un realizēšanā. Studentu vajadzības jāievēro ne tikai studiju kursa plānošanas laikā un atsevišķu tematu noslēgumā, bet visā studiju gaitā. Pēc atsevišķu uzdevumu veikšanas nodarbību beigās docētājs var uzdot dažus jautājumus:

- Kāds darbības veids bija vispiemērotākais?
- Kāds darbības veids visvairāk patika?
- Kādas valodas formas tika apgūtas?
- Ko jaunu uzzinājāt nodarbības gaitā?

Studenti var rakstīt pārdomas par nodarbības norisi, aizpildīt iepriekš sagatavotu nodarbības vērtējuma tabulu, uzrakstīt savas darbības novērtējumu, izpildīt paškontroles uzdevumus u. c. Atgriezeniskās saites² iegūšana visa studiju procesa gaitā ļauj sekot studentu panākumiem un grūtībām, izdarīt secinājumus un veikt nepieciešamās izmaiņas studiju procesa gaitā.

Diagnosticējot svešvalodu prasmju apguves līmeņus, ieteicams izmantot pētījuma gaitā izveidotos kritērijus. Students veic pašnovērtējumu, ko pedagogs nelabo. Pedagogs savu vērtējumu ieraksta blakus. Studentam tiek dota iespēja objektīvi novērtēt savu darbu un izjust atbildību par mācību procesu.

Studentu svešvalodas grupas bieži vien ir ļoti neviendabīgas, atšķiras grupu dalībnieku vecums, valodas prasmju apguves līmeņi, valodas apguves ātrums. Vairumā gadījumu ir neiespējami pēc valodas līmeņu noteikšanas sadalīt studentus atsevišķās

² Atgriezeniskā saite – sistēmas darbības rezultātu atgriezeniska ietekme uz pašu sistēmas darbību tās turpinājumā.

grupās pēc līmeņiem. Rezultātā vienā studentu grupā mācās cilvēki, kuri svešvalodu ir mācījušies skolā pirms desmit un vairāk gadiem, kā arī studenti, kas skolu beiguši nesen. Neviendabīgas valodu apguves grupas ir viena no lielākajām problēmām augstskolās. Pieaugušo valodu kursus, mācību centros šī problēma tiek risināta, dalot grupas pēc valodas apguves līmeņiem, valodas apguvēju interesēm un vajadzībām. Augstskolās, kur svarīgs ir studentu skaits grupās, tas ne vienmēr ir iespējams. Tāpēc vēl lielāku nozīmi iegūst studentu izpēte, individuāls darbs, piemērotu materiālu sagatavošana atbilstoši katras personas vajadzībām, metožu un tehniku izvēle, kā arī labvēlīgas psiholoģiskās vides uzturēšana.

Studentam, kurš bieži vien ir vecāks par docētāju, ir svarīgi sajūst cieņas pilnu attieksmi pret sevi, kā arī to, ka viņa studiju darbam ir pozitīvi rezultāti. Zināšanas par studentiem palīdz pedagogam kopā ar studentiem vienoties par darba mērķiem, saturu, formām u. c.

Darbā ar studentiem tiek izmantoti šādi jautājumi:

- 1) Kādam nolūkam tiek apgūta svešvaloda?
- 2) Kādi kontakti jāveido studentiem, ar kādiem cilvēkiem jāsatiekas (personiski, profesionāli)?
- 3) Ar kādiem tematiem un problēmām studentam jāsasakarās?
- 4) Kādas valodas prasmes vairāk nepieciešamas?
- 5) Kādas ir studentu intereses?
- 6) Kādas ir valodas apguves grūtības?
- 7) Kādiem mācīšanās veidiem studenti dod priekšroku?

Studiju procesa organizācijas pamatā ir sens pedagoģijas likums – no zināmā uz nezināmo. Jo vairāk cilvēks zina, jo vairāk nezināmā viņš apzinās. (*Zelmenis, 2000:93*)

Studentu pieredze tiek izmantota par pamatu turpmākajā studiju procesā. Diskusijas, aptaujas un citi auditorijas izpētes veidi palīdz saskatīt kopsakarību starp teoriju un praksi, veicina intereses rašanos un motivācijas paaugstināšanos. Svarīgi, lai jaunā pieredze tiktu saistīta ar iepriekšējo. Šī procesa galvenie principi ir nepārtrauktība un savstarpēja mijiedarbība. Pamatojoties uz jau esošajām zināšanām, prasmēm un pieredzi, studentiem ir jāspēj izvirzīt jauni mērķi, uzdevumi, apgūt jaunas zināšanas un prasmes. Galvenais virzības veidošanās mehānisms ir jau apgūto zināšanu, prasmju un citu īpašību un jaunās informācijas novērtējums pēc personiski nozīmīgiem kritērijiem.

Pedagoga uzdevums ir veidot rosinošu vidi attieksmes attīstībai, piedāvāt iespējas pārbaudīt savas zināšanas un citas īpašības, veicināt diskusiju un attīstīt pieredzi, argumentēti aizstāvēt viedokli. (*Žogla*, 2001:170)

Plānojot studiju procesu, svarīgi ievērot principu, kas nodrošina studentu patstāvīgu darbību un līdzdalību. Ja valodas apguvēji paši var izvēlēties, ko, kur un kā mācīties, un piedalīties studiju procesa plānošanā, tiek rasta izpratne par studiju procesu kopumā, atsevišķiem tā posmiem un savstarpējām sakarībām, kas ir arī viens no pamatnosacījumiem studiju procesa organizēšanā. (*Змеев*, 2003:117)

Izprotot studiju procesa plānošanas un norises sakarības, students spēj noteiktāk izvirzīt sev uzdevumus, paredzēt rezultātus un plānot mācību darbības. Studenta piedalīšanās studiju procesa plānošanā ne tikai veicina izpratni par notiekošo, bet arī palielina atbildības izjūtu par plāna izpildi un studiju procesa rezultātiem. Piedalīšanās plānošanā, studiju procesa apzināšana, atbildība par plāna izpildi un rezultātiem veicina motivācijas paaugstināšanu, ārējo stimulu nomaiņu ar pārliecībā pamatotiem motīviem, kuru pamatā ir izziņas intereses, nākotnes nodomi, vērtības, pienākuma izjūta u. c.

Jebkura procesa plānošana sākas ar mērķa izvirzīšanu. Mērķi var definēt divējādi: mērķis ir ideāls, pēc kura tiekties, un mērķis ir sasniedzamais rezultāts. Vispārējie mērķi tiek izvirzīti izglītībai kopumā, tie ir sabiedriski nozīmīgi. Vidējā līmeņa mērķi apraksta vēlamu izglītības rezultātu kādā izglītības posmā, atsevišķā kursā vai priekšmetā. Tuvie mērķi saistās ar konkrētu rezultātu, kas sasniedzams kāda mācību temata apguvē, atsevišķā nodarbībā. Tuvākiem mērķiem ir lielāka nozīme studiju dalībnieku skatījumā, jo seko darbības, kas sekmē mērķu sasniegšanu. Formulējot studiju mērķus, jāievēro, ka tiem jābūt precīziem, saprotamiem, pārbaudāmiem, sasniedzamiem, reāliem, ierobežotiem laikā. (*Lanka*, 2003:62)

Mērķa pamatā ir pamudinājums, kas pārvēršas par vēlmi. Vēlmes realizāciju bieži vien kavē kāds šķērslis. Lai piepildītu savas vēlmes, cilvēks nosaka mērķus un darbojas saskaņā ar tiem. Vēlēšanās dažkārt ir tik spēcīgas, ka kļūst par pamatu tūlītējai rīcībai, nenovērtējot iespējamās sekas un necenšoties izprast attiecīgos apstākļus. (*Dewey*, 1936, 2000:57)

Organizējot svešvalodu studiju procesu, izvirzāmi vispārējie, vidējie un tuvie mērķi. Tuvie mērķi saskaņojami ar katra studenta apguves līmeni, spējām, vajadzībām, interesēm un apgūstamā priekšmeta saturu. Tuvo mērķu noteikšana tiek veikta, saskaņojot tos ar vispārējiem un vidējiem mērķiem un studentu individuālajām atšķirībām un vajadzībām.

Pirms mērķa noteikšanas tiek veikts valodas līmeņa pašnovērtējums, izmantojot pētījumā izveidotos kritērijus.

Mērķiem ir jābūt pietiekami konkrētiem, svarīgi ir norādīt arī to sasniegšanas līdzekļus. Svešvalodu studijās mērķus var iedalīt trijās grupās:

- valodas apguves mērķi;
- satura apguves mērķi;
- personības attīstības mērķi.

Pēc mērķu formulēšanas izvirzāmi konkrēti uzdevumi zināšanu, prasmju un iemaņu apguvē, konkrētu uzdevumu veikšanā. Uzdevumus var aplūkot kā mērķu sasniegšanas līdzekli. Uzdevums var būt viens, bet tā izpildes veidi dažādi. Ir trīs galvenie didaktiskie uzdevumi:

- iepriekšējās pieredzes aktualizācija,
- iepazīstināšana ar jauno saturu un darbības veidiem,
- jaunās pieredzes izmantošana.

Katru didaktisko uzdevumu veido konkrēti mācību uzdevumi, kas svešvalodas apguvē var būt gan dialogu veidošana pēc parauga, gan atsevišķu vārdu un frāžu apguve, rakstisku uzdevumu izpilde u. c. Izziņas uzdevumos var tikt ietvertas jaunas zināšanas un prasmes, tās ir saistītas ar studenta pašizvirzītu darbību, jaunu darbības veidu atklāšanu un problēmu risināšanu, ko izvēlas atkarībā no situācijas.

Viens no svarīgākajiem uzdevumiem studiju laikā ir studentu mācību prasmju (laika racionāla plānošana, studiju darba organizēšana, mācīšanās prasmju pilnveide u. c.) attīstīšana. Noteiktu dzīves mērķu sasniegšanai nepieciešams pārveidot ierasto dzīves ritmu. Viens no pirmajiem soļiem šajā virzienā ir laika plānošana – plāna izveidošana un precīza tā ievērošana.

Viens no svarīgākajiem pedagogu uzdevumiem ir panākt, lai ikviens students pats iemācītos organizēt un realizēt savu mācību darbību. Pedagogiem jāpalīdz izveidot noteiktu studiju darba sistēmu, racionālu mācīšanās stilu un paradumu sistemātiski, neatlaidīgi apgūt un patstāvīgi papildināt savas zināšanas un attīstīt prasmes.

Studiju stila veidošanās pamatā ir pašizglītība un pašaudzināšana, studentu vecumam un individuālajām īpatnībām atbilstošu uzdevumu noteikšana un to izpildes regulāra pārbaude. Svarīgi, lai studenti apgūtās zināšanas un prasmes salīdzinātu ar vēlamo rezultātu.

Racionālu mācīšanās stilu raksturo

- studentu pozitīva, ieinteresēta un atbildīga attieksme pret studijām;
- prasme strādāt patstāvīgi, organizēti un sistemātiski.

Racionāla studiju darba un pašizglītības pilnveidošanai studenti var izmantot metodiskos norādījumus un rekomendācijas: padomus, kā organizēt savu laiku, tekstu patstāvīgas izpratnes paņēmienus, patstāvīgā darba paņēmienus, ieteikumus vārdnīcu izmantošanai un darbam ar grāmatu, pierakstu veikšanas tehniku u. c.

Studiju process, kurā tiek izmantotas aprakstītās iespējas, nevar noritēt bez atbilstoša satura.

Pieaugušo pedagogijas specifika pieļauj iespēju veidot nestandarta saturu, kas saskaņojams ar izvēlētajiem mērķiem. Tā atlasei jābūt individualizētai, saistītai ar katra studenta pieredzi, sagatavotības līmeni, vajadzībām un individuālajām atšķirībām. Apgūstamās zināšanas, prasmes un iemaņas plānojamas, pamatojoties uz katra studenta valodas apguves līmeni un individuālajām atšķirībām.

Svešvalodu studiju saturu nosaka studentu motīvi, vērtības, valodas apguves līmenis, intereses, vajadzības, pieredze, izvirzītie mērķi un uzdevumi, apgūstamā valoda un studiju programma. Tā kā svešvalodu studiju procesa pamatā ir gan valodas, gan tematiskā satura apguve, studiju saturs jāizvēlas tāds, kas ne tikai nodrošinātu lingvistisko zināšanu un prasmju apguvi un attīstību, bet arī paredzētu to izmantošanu, lasot, klausoties, rakstot un runājot par attiecīgo jomu. Satura atlase veicama ciešā saistībā ar programmām, studiju kursiem. Saskaņā ar noteiktajiem mērķiem un uzdevumiem, seko piemērota satura atlase.

Studiju satura atlasē tiek lietotas divas galvenās pieejas: neformālā (intuitīvā) un sistemātiskā (analītiskā). (*Nunan, 1988, 1992:4*)

- Neformālās pieejas izmantošana paredz novērošanu, konsultācijas ar pasniedzējiem un dažādu kursu ekspertiem, attiecīgo kursu, analīzi, esošo mācību līdzekļu pārskatīšanu, diskusijas ar studentiem, piemērotu mācību metožu, materiālu un novērtēšanas veidu izvēli.
- Analītiskā studiju satura atlases pieeja pamatojas uz studentu izpēti (aptauju, pārrunu, novērojumu, testu un pašnovērtējumu analīzi), mērķu un uzdevumu noteikšanu, studiju procesa plānošanu. Studiju saturs tiek sakārtots mācību plānā, tajā tiek norādīti temati, apakštemati un nodarbību daudzums to apgūvē. Studiju plānā (kursa aprakstā) jāietver arī katra temata vai apakštemata ietvaros apgūstamās zināšanas, prasmes, iemaņas un attieksmes. Pedagoģi gatavo vispārinātu plāna paraugu, kuru vēlāk studentu izpētes procesa gaitā pārveido

atbilstoši katras atsevišķas personas vajadzībām. Studiju satura tematiskais sakārtojums tiek ietverts katrā studiju kursa programmā. Tajās norādīti temati, apakštemati semināru temati, patstāvīgo un mājas darbu saraksti, projekta darbu virzieni, ieteicamās literatūras saraksts, citi izmantojamie materiāli, jautājumi paškontrolei.

Balstoties uz literatūras un personiskās pieredzes analīzi, var konstatēt kritērijus, kas ir nozīmīgi satura atlasē:

- satura atbilstība studentu valodas prasmju apguves līmenim;
- studenta pieredzes papildināšanas iespējas ar jaunām zināšanām, prasmēm, iemaņām un attieksmēm;
- satura nozīmīgums studentam;
- satura atbilstība programmai un katra studenta individuālajiem mērķiem;
- paredzētais satura apguves laiks;
- tekstu apjoms un tajos ietvertās informācijas daudzums;
- satura loģiska un sistemātiska organizācija;
- pēctecīguma ievērošana, kas nodrošina saistību ar jau esošo pieredzi, nosaka pāreju uz jaunā apguvi;
- saturam jāveicina svešvalodas kompetenču veidošanos;
- studentu piedalīšanās mācību satura izveidē. (*Nunan*, 1988, 1992:67)

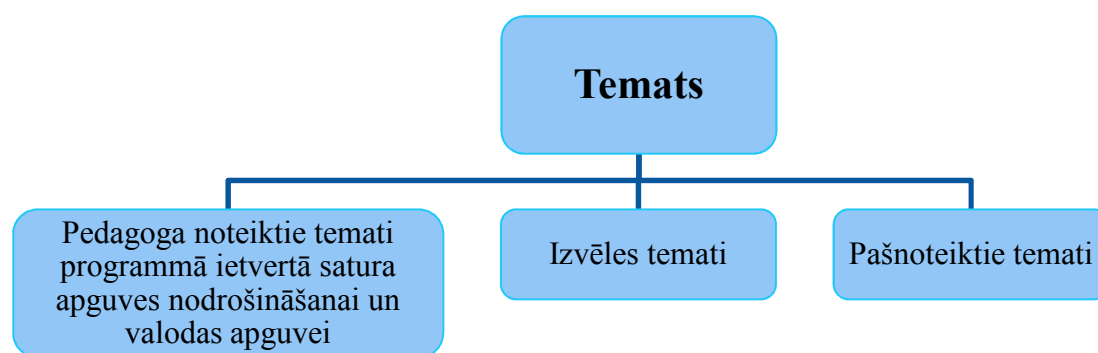
Studentiem pašiem jāiesaistās projekta darbu, referātu un to prezentāciju tematu izvēlē. Nepieciešamības gadījumā pedagogam ir jābūt gatavam palīdzēt ar ieteikumiem. Temati var būt saistīti ar valodas apguvēja dzīves pieredzi, profesionālajām interesēm, ētiskiem jautājumiem, sabiedriski nozīmīgām problēmām.

Lingvistiskajam saturam un mācību priekšmeta saturam jābūt saskaņotiem ar attiecīgajām mācību programmām, studentu pieredzi, vajadzībām un valodas līmeni. Gatavojot stundas vai lekcijas, pedagogiem ļoti rūpīgi jāpārdomā izmantojamās metodes un paņēmieni. Izvēlētajam saturam, situācijai, kontekstam un metodikai jānodrošina apgūstamās informācijas un valodas atvieglota uztvere (*input content*). (*Krashen*, 1985, 1989:35)

Satura apguves moduļa struktūra sastāv no dažādiem tematiem, jautājumiem, par kuriem lasa, raksta, runā, uz ko virza domas risinājumu. Temats ir stāstījuma, sacerējuma, pētījuma u. c. satura būtības formulējums. Tematu izvēle ir cieši saistīta ar valodas apguves mērķiem un apgūstamo programmu. Taču tie var tikt izvēlēti, arī ievērojot studentu

vajadzības un intereses. Tematu izvēles noteicošajam kritērijam būtu jābūt to atbilstībai dzīves realitātei. Temati sastāv no apakštematiem, kuri var tikt piedāvāti kā obligāti apgūstamie izvēles temati, kā arī pašnoteiktie temati. Pedagoģijas augstskolā, kur svešvalodas apguve tiek saistīta ar apgūstamo skolotāja profesiju, temati tiek saskaņoti ar attiecīgajā profesijā nepieciešamo kompetenču apguvi. Izvēloties profesionāla rakstura tematus, nepieciešams ievērot atšķirības starp profesionālo un plašsaziņas standartvalodu. Profesionālā valoda ir monofunkcionāla un tiek lietota komunikatīvi un teorētiski izzinošiem mērķiem vienas nozares speciālistu vidē. Attiecīgie temati svešvalodā būtu jāapgūst pēc tam, kad tie ir apgūti pamatprofesijā. Tādējādi terminoloģijas apgūšana un komunikācija par profesionāliem tematiem svešvalodā notiek vieglāk un ātrāk.

Iespēja izvēlēties tematus ļauj studentiem tos apgūt atbilstoši individuālajām interesēm un vajadzībām. Studentiem tiek dota iespēja pašiem formulēt tematus. Līdzās izvēles iespējām paredzamas arī tematiskās un citu struktūras komponentu veidošanās nodrošināšana, tāpēc jāapgūst arī pedagoga noteiktie temati, kas nodrošina attiecīgā mācību priekšmeta vai studiju kursa apguvi. Lai gan valodas struktūras tiek mācītas veselumā un netieši, studentiem jāsniedz iespēja izvēlēties arī ar valodas struktūru saistītus tematus. Katram studentam ir individuāla vārdu izvēle un gramatisko struktūru lietošana, atšķirīgs valodas prasmju apguves līmenis (25. att.).



25.attēls. **Tematu izvēles modelis**

Svešvalodu studijās augstskolās pārsvarā tiek izmantoti ārzemēs izdoti materiāli, kuri tiek pielāgoti darbam ar konkrēto grupu. Pieredze rāda, ka vislielākās problēmas rodas ar vecumposmam un individualizācijas principam atbilstošu materiālu sagatavošanu

Mācību līdzekļu saturā iekļaujama informācija, kas rosina izmantot pieredzi, veikt meklējumdarbības, materiālu vērtējumu u. tml. mācību darbības, kā arī jāparedz individualizēta darba iespēja un jārosina pašizglītība. (Albrehta, 2001:65)

Tehnoloģiju attīstība rada jaunas iespējas veidot elektroniski pieejamus studiju materiālus. Atsevišķās augstskolās, tādās kā Biznesa augstskola Turība, Latvijas Universitāte, Rīgas Pedagoģijas izglītības un vadības akadēmija u. c., kā palīglīdzeklis tiek veidoti mācību materiāli e-vidē. Šādas iespējas atvieglo studiju procesu, rada iespēju mācīties pēc individuāla plāna un saņemt nepieciešamos materiālus interneta vidē. Ar interneta starpniecību iespējams sazināties un konsultēties arī ar docētāju. Plašā interneta pieejamība mūsdienās rada priekšnoteikumus IKT izmantošanai izglītības iegūšanai un papildināšanai visa mūža garumā, mainot izglītības paradigmu, pārejot no mācīšanas uz patstāvīgu mācīšanos, veidojot zināšanas no interneta vidē pieejamās informācijas, kas nepārtraukti mainās un tiek papildināta.

Būtiski apzināties – ja Latvijas augstākās izglītības iestādes aktīvi neattīstīs šo studiju veidu, brīvo nišu aizņems ārvalstu universitātes, kuras tālmācības sistēmas un metožu izstrādē jau tagad ir apsteigušas Latviju. Tālmācības virziena attīstībai daudz var dot Latvijas augstskolās jau eksistējošās filiāles, sākuma posmā izmantojot tās kā centrus, kas nodrošina pieeju datoriem un internetam, organizē kontaktnodarbības. Tas palīdzētu arī kļedēt daļas Latvijas akadēmiskās sabiedrības aizspriedumu pret šo jauno studiju veidu. Šāda augstākās izglītības realizācijas veida attīstība ir dzīves nepieciešamība. (*Jermolajeva, 2007:11*)

Līdz šim svešvalodu apgūvē dominēja datorizētu mācību programmu lietojums, galvenokārt *CD* formātā. Taču, ņemot vērā interneta pieejamību, iespējams realizēt komunikatīvu svešvalodas apgūvi, kas paredz

- sociālo (sadarbības) aspektu – tiek gūta un attīstīta prasme dzīvot sabiedrībā;
- saziņas aspektu – tiek gūta praktiska pieredze valodas lietošanā daudzveidīgās dzīves situācijās;
- mācīšanās un praktiskās darbības aspektu – tiek gūta daudzveidīga izglītošanās pieredze, atklājot un risinot problēmas.

Jebkurš dators ar interneta pieslēgumu var būt starpnieks komunikatīvā valodas apgūvē, veicot vienu vai vairākas lomas

rīks – tiek nodrošināta komunikācijas iespējamība (e-pasts, *web* tehnoloģijas);

vide – tiek piedāvāta komunikācijas vide (e-mācību platformas, intereškopas);

krājums – tiek nodrošināts komunikācijas saturs (vārdnīcas, enciklopēdijas). (*Liepa,*

Kaltigina, Urpena, 2009, 184)

Īpaši nozīmīga svešvalodu komunikatīvā apgūvē ir speciāli organizēta virtuāla mācību vide ar informācijas un komunikācijas resursiem, kuru attīstība radījusi jaunas,

nebijušas iespējas izglītības kvalitātes un pieejamības nodrošināšanā. Tās piedāvā audio, video, 3D, virtuālās realitātes un datormodelēšanas iespējas, norādes uz plašajiem *www* informācijas resursiem, digitālās bibliotēkas un enciklopēdijas, interaktivitāti, kas orientēta uz patstāvīgu informācijas meklēšanu un studijām, nevis apmācību. Komunikācijas un sadarbības iespējas nodrošina audio, video un datorkonferences, e-pasts, virtuālie forumi, pedagogu memuāri (*blogs*) un diskusiju grupas, virtuālās darba un mācību grupas. Pie tam darbs virtuālajā vidē iespējams kā sinhroni, tā asinhroni.

Tas nozīmē, ka studiju organizācijā un mācību satura apgūvē tiek ievērots individuālais princips – īpaši strukturēti mācību materiāli, ir studiju ceļvedis, mācīšanās iespēja individuālā tempā, īpaši organizēts zināšanu novērtējums, kā arī patstāvīgas darbības un līdzdalības principa ievērošanu.

Mācības e-vidē var realizēt kā vienu no mācību formām vai arī līdzās tradicionālajām mācībām, sniedzot papildu funkcionalitāti, kas tieši ietekmē mācību kvalitāti. E-vides studiju svarīgākie raksturotāji:

- efektivitāte – plašas patstāvīgo studiju iespējas (kvalitatīvi studiju materiāli, aktuāla informācija, zināšanu kontrole);
- atbalsta sistēma – dažādu komunicēšanās iespēju izmantojums (paplašinās piekļuvi, informētība, studiju nepārtrauktība);
- studiju plānošanas un studiju procesa kontroles iespējas. (*Liepa, Kaltigina, Urpena, 2009:184*)

Īpaša uzmanība ir jāpievērš mācību e-vides izveides didaktiskajiem principiem – rūpīgi jāizstrādā mācību materiāls, sadalot to nodaļās vai moduļos, kas paredz sasniegt noteiktu, kontrolējamu mācību rezultātu. Svarīgi nodrošināt iespēju aktīvai komunikācijai starp grupas biedriem un pasniedzējiem – kā rakstiski (e-pasts), tā mutiski (*Skype*).

Jauno tehnoloģiju izmantošana valodas apgūvē rada iespējas valodas studiju procesu organizēt interesantāku un aizraujošāku. Izmantojot interneta piedāvātās iespējas, studenti var attīstīt visas valodas prasmes atbilstoši viņu valodas apguves līmenim un interesēm. Valodas studijas kļūst iespējamās ne tikai auditorijā, bet arī mājās un citur. Tehnoloģijas piedāvā dažādiem nolūkiem sagatavotus materiālus gan studentiem, gan docētājiem. Rodas arī iespēja komunicēt ar citiem studentiem un pedagogiem, neatrodies vienā telpā. Studijas kļūst par aizraujošu piedzīvojumu, kas ir būtiski intereses veicināšanā un motivācijas veidošanā. Mūsdienīgs studiju process prasa jaunāko pedagoģisko atziņu, mācību metožu ieviešanu, padarot mācīšanos interesantāku un saistošāku, uzlabojot studiju darba kvalitāti. Informācijas un tehnoloģiju laikmetā arvien nozīmīgāku vietu ieņem

distances studijas (*e-learning*), izmantojot multimedijus un elektroniskos līdzekļus, t. sk. televīziju, *CD*, video, internetu, kas ļauj katram izvēlēties piemērotāko studiju formu, vietu un laiku. Iespēja nepārtraukti kontaktēties ar jauno tehnoloģiju veidotājiem arvien vairāk kļūst par nepieciešamu nosacījumu arī sekmīgai profesionālajai darbībai. Docētāju spēja sazināties vairākās svešvalodās un prasme izmantot modernās tehnoloģijas nodrošinās kvalitatīvāku mācību procesu un studentu sagatavošanu zināšanu apguvei arī pēc augstskolas beigšanas, iesaistoties tālākās studijās vai mūžizglītībā.

Daudzveidīgu mācību līdzekļu izmantošana veicina **mācību metožu pilnveidošanu** un palielina mācību procesa efektivitāti. (*Змеев*, 2003:133)

Metode ir apzināti izraudzītu un sistemātiski sakārtotu mācīšanās paņēmieni kopums, kuru izmanto mācību satura apguvei, mācību un attīstības mērķu sasniegšanai. (*Laiveniece*, 2000:42) Viena no senākajām mācību metodēm – jautājumu metode vai sokratiskā metode (radusies ap 5. gs. pr. Kr.), kur pedagogs ar virkni sistemātisku jautājumu palīdzību virza studenta domu gaitu. Sokratiskās mācības centrā ir nostādne „es nezinu”.

Izziņas teorijā un didaktikā 17. gs. nozīmīgas ir F. Bēkona un J. A. Komenska idejas.

F. Bēkona mērķis ir izveidot visām zinātņu nozarēm derīgu izziņas metodi. Savos meklējumos viņš nonāk līdz empīrismam (pats to neatzīstot), par zināšanu avotu uzskatot vērojumu, pieredzi, eksperimentu, un atzīst, ka, apkopojot faktus, var iegūt noteiktu likumību. F. Bēkons izveidoja induktīvo metodi. „Zinības pilnīgo iedabu, bet pašas tās pilnīgojas no pieredzes, jo dabas dotās iespējas līdzinās savvaļas augiem, kurus vajag kopt, balstoties uz zinātņu atziņām. Savukārt nodarbošanās ar zinībām pati par sevi patiešām dod atziņas, kas ir pārlietu vispārīgas, ja vien tās neierobežo ar pieredzi.” (*Bēkons*, 1620, 1989:275)

Dažādu personības īpašību attīstība iespējama, ja tiek nodrošināta šo īpašību izpausme un veicināšana. Tā kā nepastāv viena pilnvērtīga metode, tikai atbilstošu mācību metožu un organizācijas formu izvēle var veicināt pilnvērtīgas personības attīstību. Mācību metodēm un organizācijas formām augstskolā ir jābūt daudzveidīgām, lai studiju procesā tiktu veicināta studentu pašierosme, patstāvība, griba, mērķtiecība, aktivitāte.

„Lasīšana dara cilvēku zinošu, saruna – attapīgu, bet paradums pierakstīt – precīzu. Un tāpēc tam, kurš maz raksta, katrā ziņā ir vajadzīga laba atmiņa; tam, kurš maz vingrinās sarunā, katrā ziņā jābūt apķērīgam, un tam, kurš maz lasa, katrā ziņā jābūt ļoti viltīgam, lai izliktos zinām to, ko viņš īstenībā nezina.” (*Bēkons*, 1620, 1989:275)

Studiju metožu izvēle ir atkarīga no studiju procesā izvirzītajiem mērķiem, satura, apgūstamo priekšmetu specifikas, veicamajiem uzdevumiem, studentu vecuma un individuālajām vajadzībām. „Nē, cilvēkiem nepiemīt tāds garīgs traucēklis, kuru nevarētu izlabot, atbilstoši vingrinoties.” (*Bēkons*, 1620, 1989:275)

J. A. Komenskis metodes būtību pauž mācību procesa salīdzināšanā ar dabas procesiem. Mācīšanās ir jāievēro lietu dabiskā kārtība.

„Katram mācīšanās priekšmetam atbilst sava mācīšanās metode. Piemērotas metodes atrašana priekšmetam un personai ir īpašs mācīšanās uzdevums. Šeit rodas darbības problēma, kuru var atrisināt, tikai mācoties. Mācīšanās subjekts var, bet viņam nav jāizmanto piedāvātās speciālās didaktikas vai psiholoģijas mācīšanās teorijas. Tikpat labi var tikt attīstītas arī savas mācīšanās metodes un metodiskie paņēmieni.” (*Helds*, 2006:34)

Ja studentiem tiek dota izvēle mācīšanās satura un metožu izmantošanā, pilnveidojas viņu spējas pašiem regulēt savu mācīšanos un darboties pašatbildīgi. Tas iespējams, ja pedagogs apzinās un nodrošina mācīšanās pašregulāciju un kritiskās refleksijas iespēju. Noteicošās svešvalodas mācīšanās ir nevis valodas spējas, bet mērķtiecīga, personiski nozīmīga mācīšanās, mācīšanās pašregulācija un mācīšanās refleksīvais raksturs. (*E. Maslo*, 2006:107)

Studiju metodes raksturojumā ir ietvertas šādas pazīmes:

- pedagoga un studenta mijiedarbība;
- studentu savstarpēja mijiedarbība;
- saskaņotu darbību sistēma;
- studiju satura apguve kā šīs mijiedarbības veids un rezultāts.

Praksē visas vispārdidaktiskās metodes izmantojamas ciešā saistībā, lai iekļautu skolēnus/studentus reproducējošā darbībā. (*Rudzītis*, 1986:116)

Pedagoģijas teorijā pastāv dažādas pieejas mācību metožu klasifikācijā, kas cita citu neizslēdz, bet papildina. Izšķir vairākus metožu klasifikācijas veidus:

- pēc zināšanu sniegšanas un ieguves avota (vārdiskās, uzskatāmības, praktiskās);
- pēc didaktiskā mērķa (zināšanu ieguves, prasmju, iemaņu veidošanas, nostiprināšanas, pārbaudes);
- pēc izziņas darbības rakstura (reproduktīvās, produktīvās, interaktīvās).

Mācīšanās paņemiens ir metodes daļa, kas palīdz veikt kādu atsevišķu uzdevumu mācību procesa gaitā. Atšķirība starp metodi un paņemienu ir nosacīta. Ja paņemiens var tikt iekļauts vairākās metodēs, metode nevar būt citas metodes sastāvdaļa. Tāpat jāizšķir

jēdzieni „mācīšanas paņēmiens” un „metodiskais paņēmiens”. Pirmais ir metodes sastāvdaļa, bet otrais – kāds noteikts posms mācīšanas procesa organizēšanā.

Metožu un mācīšanās paņēmienu izvēle ir atkarīga no pieejas (problēmas pamatnostādnes risinājuma veida), kuru izvēlas pedagogs.

Svešvalodu studijās metožu izvēle ir saistīta ar valodas apguves teorijām un docētāju izpratni par tām.

Svešvalodu studijās tiek izmantotas piecas nozīmīgākās pieejas: strukturālā, funkcionālā, interaktīvā, integrētā un uz saturu vērstā valodas apguve (sk. 16. lpp.).

6. tabula

Svešvalodas apgūvē pieaugušajiem izmantojamās pieejas, metodes un paņēmieni

Pieejas	Metodes un paņēmieni
<p>Kognitīvā pieeja – darbs ar materiāliem nodarbībā; didaktiska pieeja, kas prasa valodas apgūvēju apzinīgumu un reflektēšanas spējas, kas saistītas ar valodas sistēmu un likumsakarībām, komunikācijas metodēm, etniskām un valodiskām variācijām, valodu kā manipulācijas līdzekli, pašu mācīšanās procesu norisi un sekām (<i>E. Maslo</i> 2003:124)</p>	<p>Totālās darbības metode – valodas apgūvējiem jāreaģē uz skolotāja komandām un savu ķermeni (<i>Larsen-Freeman</i>, 2000:107)</p> <p>Uz uzdevumiem orientētās mācīšanās metode pamatojas uz mācību darbībām, kas veidotas kā problēmas risināšanas uzdevumi un atspoguļo ikdienas dzīvē nepieciešamās prasmes un vajadzības (<i>Harmer</i>, 2001, 2007:71)</p> <p>Gramatikas – tulkošanas metode raksturīga ar valodas likumu sistēmas apguvi un jēdzienu iegaumēšanu (<i>Harmer</i>, 2001, 2007:63)</p> <p>Audiolingvālās metodes pamatā ir dialogu iegaumēšana; valoda tiek izprasta kā automātiski reproducējama sistēma (<i>Harmer</i>, 2001, 2007:63)</p> <p>Lasīšanas metode – tekstu lasīšana, tulkošana, mācīšanās no galvas</p> <p>-----</p> <p>Izteicieni un valodas struktūru atkārtošana; terminu grupēšana un iegaumēšana; gramatikas struktūru veidošana pēc parauga</p>
<p>Metakognitīvā pieeja – patstāvīgs darbs ar materiāliem</p>	<p>Patstāvīgi izvirzīt valodas apgūšanas mērķus</p> <p>Patstāvīgi plānot laiku, metodes, apjomu. Cik? Ko? Kā? Kad?</p> <p>Paškontrolē</p> <p>Gramatikas – tulkošanas metode</p> <p>Audiolingvālā metode</p> <p>Lasīšanas metode</p> <p>Pētnieciskā mācīšanās paredz valodas apgūvēju patstāvīgu darbību kāda pētījuma veikšanā, izmantojot</p>

Pieejas	Metodes un paņēmieni
	un pilnveidojot apgūstamo valodu (<i>E. Maslo</i> 2003:124)
Komunikatīvās pieejas galvenā ideja pamatojas uz valodas apguvi cilvēka komunikatīvās darbības rezultātā; komunikatīvā mācīšanās netiek vienkārši izprasta kā savstarpēja komunikācija, bet kā virzība no jauno valodas formu apzināšanās līdz šo formu integrācijai valodas darbībās (<i>E. Maslo</i> , 2003:141)	Mācīties grupā skolotāja vadībā, saņemot konsultācijas; risināt problēmas, apspriežoties ar citiem Diskusija – mērķtiecīgi organizēta saruna par kopēju tēmu Lomu spēle ir mācību metode, kurā valodas apguvēji, uzņemoties kādu lomu, rīkojas tipiski reālai situācijai, apgūstot un nostiprinot nepieciešamās valodas prasmes; valodas apguvēji tiek tuvināti noteiktām valodas lietošanas situācijām
Interaktīvā pieeja valodas apguvi saista ar personisko komunikāciju starp valodas apguvējiem; skolotājs ir konsultants; svarīga maksimāla valodas apguvēju sociāla komunikācija nodarbību laikā.	Grupu darbs – mācību metode, kuras izmantošanas laikā valodas apguvēji tiek sadalīti grupās noteiktas problēmas kopējai risināšanai un uzdevumu veikšanai; pāru darbs

Izvēloties un kombinējot dažādas mācīšanās metodes un paņēmienus, galvenais priekšnosacījums laba rezultāta sasniegšanai ir studenta un docētāja veiksmīga un radoša sadarbība, kurā students ir aktīvi darbīga persona pedagoga un studenta kopīgi radītā valodas vidē, bet pedagogs ir padomdevējs un palīgs.

Izvērtējot mācīšanās metožu efektivitāti, A. Emse secina, ka studiju procesā lietderīgi ir ievērot principu: par nezināmo lasīt un mācīties, par zināmo runāt. Tas nozīmē, ka, apgūstot jaunu tematu, tiek apgūts arī attiecīgais vārdu krājums un valodas struktūras. Reproductīvās darbības tiek veiktas, stāstot par jau esošo pieredzi attiecīgajā jautājumā, izmantojot iepriekš apgūtas valodas formas. (*Emse*, 2006:218)

Studiju procesā svarīga ir sociālā vide (sabiedrisko attiecību kopums, kurā attīstās personība). Organizējot svešvalodu studiju procesu, jānoskaidro, kāda sociālā vide jāveido. Studentu pašizjūta ir svarīgs priekšnoteikums sekmīgam un rezultatīvam studiju darbam. Docētāja darbā svarīgs ir sagatavošanās darbs ar informāciju par grupas dalībniekiem pirms kursa sākuma. Jāiepazīstas ar studentu sarakstu un citiem iespējamiem datiem. Studentu vārdu iegaumēšana pozitīvi ietekmē savstarpējās attiecības. Studiju procesa sociālo vidi ietekmē docētāja prasme izskaidrot savu attieksmi pret mācību procesu un pamatot izvēlētos darba veidus. Studiju kurss sākams ar tādu darba formu izmantošanu, kas paredz aktīvu studentu iesaistīšanu studiju procesa plānošanā, organizēšanā un realizācijā

(diskusijas, pašnovērtējums, mērķa izvirzīšana, plānošana, piedalīšanās mācību materiālu un darba formu izvērtēšanā). Pozitīvas sociālās vides veidošanā svarīga ir docētāja attieksme pret studentiem, studiju kursu un pedagoģiju. Ieinteresēts, zinošs un pārliecināts docētājs ir spējīgs aizraut un iedvesmot darbībai.

„Es zinu, ka nekā nezinu!” nebija vienpusīgs sofistu skepticisma atkārtojums, bet ietvēra nepilnīgu zināšanu noliegumu un sagatavoja augsni īsto pareizo zināšanu meklēšanai un apgūšanai. Pedagoģu uzdevums ir censties radīt studentos izpratni par to, ka personības attīstība notiek nepārtraukti visa mūža garumā, neaprobežojas ar atsevišķu mērķu piepildījumu.

Galvenie audzināšanas līdzekļi ir iedvesmošana un pārliecināšana. Pedagoģam nav svarīgi rezultāti, kādus tas sasniedz zināšanu apgūvē, bet gan tas, vai viņš dod jauniešu garam pamudinājumu. Gan jau ierosinājums darbosies tālāk. (*Šprangers*, 1929:135)

Pedagoģs atbild par to, lai visiem studentiem tiktu radīti labvēlīgi mācīšanās apstākļi un visi studiju procesā iesaistītie studenti justos labi neatkarīgi no atšķirībām valodas prasmju apgūvē u. c. Jāievēro atsevišķu studentu problēmas (nesadarbošanās, kautrība, pārāk skaļa uzvedība u. c.), jānoskaidro šo problēmu iemesli un tie jānovērš, izvēloties vispiemērotāko darbības veidu auditorijā vai arī pārrunājot šo problēmu ar attiecīgo personu divatā. Svešvalodas apgūvē svarīgs ir arī paraugs, atdarināšana, iepriekš sagatavoti materiāli, atsevišķu jautājumu izskaidrošana un moderno tehnoloģiju izmantošana. Pedagoģs piedalās dažādu mācību metožu izvēlē un darba organizēšanā, tomēr arī studentiem ir jābūt iespējai pašiem izvēlēties dažādus darba veidus. Mācību metodes un mācību saturs ir jāpiemēro katram studentam. Dažādu modeļu raksturojumos pedagoģa loma tiek attēlota atšķirīgi. Tradicionālajā modelī pedagoģs ir studiju procesa vadītājs, kas ietekmē studentus, citos modeļos tiek uzsvērtā pedagoģa un studenta sadarbība un līdztiesība, kā arī pedagoģa kā palīga un konsultanta loma.

Analizējot iepriekš minēto modeļu raksturojumus, var secināt, ka pedagoģam studiju procesā ir svarīga nozīme. No pedagoģa attieksmes un kvalifikācijas ir atkarīga veiksmīga studentu izpēte, kopēja darba plānošana un organizēšana, individuālas pieejas ievērošana, vērtēšana (arī pašnovērtējums), iedvesmošana, patstāvīgas darbības stimulēšana, intereses radīšana u. c. Docētāja profesionālā meistarība, attieksme pret studentu un mācāmo saturu ietekmē studentu inicitīvu. Pedagoģiskais vadības stils ir docētāja individuāli tipoloģiskas īpatnības, kas pastāv docētāja un studentu sociāli psiholoģiskajā mijiedarbībā un izpaužas savstarpējo attiecību raksturā. To nosaka

- docētāja komunikatīvās īpatnības;

- docētāja radošās spējas;
- studentu kolektīva īpatnības. (*Mežāre, Vucenlīdzāns, 2006:22*)

A. Ļeontjevs izšķir divus vadības stilus:

- demokrātiskais vadības stils, kur pedagogs strādā ar studentu kolektīvu kā vienotu veselumu, ievērojot katra personiskās intereses, individuālās īpatnības, pieredzi, aktivitāti un vajadzības. Pedagogam nav negatīvu prasību, vai arī viņš tās neizrāda. Pedagogam nav stereotipisks vērtējumā un uzvedībā, nav izvēlēts kontaktos un subjektīvos vērtējumos;
- autoritatīvais vadības stils. Pedagogam strādā ar studentu „viens pret vienu”. Par studentu spriež pēc vispārējā priekšstata, abstraktām prasībām, neņem vērā individuālās īpatnības. Raksturīga funkcionāli lietišķa un situatīva pieeja. Asi izteiktas prasības. Pedagogam ir stereotipisks vērtējumā un uzvedībā, subjektīvs. (*Ļeontjevs, 1979:64*)

Pēdējais posms pieaugušo darba plānošanā ir sasniegumu vērtēšana. Vērtēšana ir process, kas ietver sevī motīvu, mērķi, līdzekļus, iegūstot rezultātu – vērtējumu. Vērtējums ir atzinums par vērtību, labumu vai noderīgumu, turpretī novērtējums ir atzinums par izglītības programmā noteiktā mācību satura apguves līmeni – kvantitatīvs vai kvalitatīvs konstatējums, ko pauž ar vārdiem vai atzīmi.

Tiek izšķirti divi studiju sasniegumu novērtēšanas veidi.

1. Novērtēšana pēc mērķa:

- ✓ diagnosticējošā – to parasti veic, sākot mācību kursu;
- ✓ formatīvā – to veic mācību kursa laikā, lai novērtētu pakāpenisku izglītības progresu;
- ✓ summatīvā – to veic mācību kursa noslēgumā, lai uzzinātu, kā studenti tikuši galā ar mērķiem.

2. Novērtēšana pēc procesa:

- ✓ pašnovērtēšana – process, kurā valodas apguvējs pēc kritērijiem, kas izstrādāti kopā ar docētāju, domā, analizē un plāno mācīšanos, rezultātā iegūstot rakstisku ziņojumu – pašnovērtējumu;
- ✓ iekšējā novērtēšana – process, kurā pēc vienotiem kritērijiem studentu novērtē docētājs, citi studenti, kā arī docētāja darbu novērtē administrācija, studenti, rezultātā iegūstot rakstisku ziņojumu – iekšēju novērtējumu;

- ✓ ārējā novērtēšana – process, kurā ārējie eksperti pēc noteiktiem kritērijiem novērtē gan docētāja, gan studenta, gan administrācijas darbu. Rezultātā tiek iegūts rakstisks ziņojums – ārējais novērtējums.

Pozitīvs pašnovērtējums tiek uzskatīts par galveno pamatu veiksmīgai mācīšanai, darbam, saskarsmei un attīstībai.

Studentu svešvalodas apguves pašnovērtējumu raksturo

- attieksme pret svešvalodas apguvi;
- vēlme izvērtēt iepriekšējo pieredzi un saistīt to ar jauno pieredzi;
- jaunās pieredzes nozīmīgums katram valodas apguvējam personiski;
- studentu pašrealizācija;
- kritiskā refleksija;
- studentu izpratne par valodas studijām.

„Pašnovērtējums ir vērtējošās darbības individuāla sistēma. Pašnovērtēšanas rezultātā notiek virzība uz noteiktajiem mērķiem un uzdevumiem, uz mācību rezultātiem un progresu. Izvērtējot mācīšanās kvalitāti, tiek uzlaboti mācību rezultāti.” (Hahele, 2006:106)

Pašnovērtēšanas prasmes veidošanās veicinošos līdzekļos jāietver:

- konkrētu pašnovērtēšanas kritēriju izstrāde katrai konkrētai darbībai;
- nepieciešamā psiholoģiskā noskaņojuma radīšana, ievirzot valodas apguvējus savu mācību rezultātu analīzei;
- situācijas radīšana, kad pašnovērtēšanas kritēriji tiek salīdzināti ar novērtēšanas kritērijiem;
- secinājumi par savas darbības efektivitāti;
- personiskās darbības programmas izveide, ņemot vērā iegūtos rezultātus;
- pašrefleksija, pašanalīze, pašregulācija, pašvadība;
- svarīgākās pašnovērtējuma funkcijas:
 - ✓ konstatējošā – paškontrolē, veikuma salīdzināšana ar izvirzīto mērķi;
 - ✓ mobilizējošā – noskaidrošana, kas vēl jāapgūst, savas darbības analīze;
 - ✓ projektējošā – mērķa noteikšana turpmākai darbībai. (Hahele, 2006:107)

Vērtēšanai jābūt individuālai, to veicot, jāņem vērā katra studenta individuālās atšķirības un ieguldītais darbs. Izvēloties pārbažu saturu, ieteicams kombinēt formālās pārbaudes metodes (pārbaudes darbi rakstos) un metodes, kurās nozīmīga vieta atvēlēta studenta studiju sasniegumam. Vērtēšana un studiju process notiek vienlaikus, tāpēc nav

iespējams viennozīmīgi nodalīt vērtēšanas metodes no citām mācību satura apguves metodēm. Viens no veidiem, kas atspoguļo studentu sasniegumus ikdienas studiju procesā, ir darba mape (*portfolio*). Darba mapē tiek iekļauta informācija par studenta valodu biogrāfiju, valodu zināšanu pašnovērtējums, studiju darba iemaņu pašnovērtējums, informācija par interesēm, attieksmi pret mācībām, darbu, mācīšanās stila apraksts un darbu apkopojums. Darbs ar *portfolio* nav rezultāts, kas jāsasniedz, bet gan process, kas nekad nebeidzas. Tā katru nākamo posmu nosaka pats students. Tā ir arī informācijas nodošanas un uzkrāšanas metode. *Portfolio* – tā ir labāko darbu, sasniegumu izlase.

Tiek piedāvātas trīs pieejas *portfolio* izveidē: analītiskā, kombinēti analītiskā un holistiskā. R. Hahele aplūko četrus *portfolio* veidus:

- studenta attīstības *portfolio*;
- studiju kursa attīstības *portfolio* (veido docētājs);
- integrētais *portfolio*;
- valodas apguvēju sasniegumu *portfolio*.

Vērtēšanas sistēma ietver izvērtēšanu, kas balstās uz divu pamatkomponentu analīzi:

- procesa izvērtēšanu;
- rezultātu izvērtēšanu. (*Hahele, 2006:153*)

Tradicionālās pārbaudes metodes ļauj noskaidrot valodas apguves līmeni, taču neatklāj studentu individuālo virzību mērķu sasniegšanai. Izmantojot „*portfolio*” metodi, docētājs un students kopīgi definē mērķus, vienojas par mērķu sasniegšanas veidiem un vērtēšanas kritērijiem. Studenti uzkrāj savus darbus, analizē sasniegumus, norādot, kas veicies, kas sagādājis grūtības un kāpēc.

Īpaša vieta tiek atvēlēta pašnovērtējumam, kas tiek piedāvāts pēc katras nodaļas uzdevumu izpildes. Tā mērķis – secināt, cik daudz apgūts, kādas grūtības un jautājumi radušies, kā plānot turpmāko mācību darbību.

Tradicionālajā vērtēšanas sistēmā vērtējums galvenokārt vērsts uz rezultātu mērīšanu, turpretī mūsdienās uzsvars tiek likts uz pašu vērtēšanas procesu, akcentējot pašnovērtējuma nozīmi tajā.

Tikai integrējot pašnovērtējumu studiju procesa vērtēšanas sistēmā, iespējams panākt Eiropas Savienības rekomendācijās un Latvijas Vispārējās izglītības likumā noteikto virzību uz mācīšanās uzlabošanu tās kvalitātes vienotā novērtēšanas sistēmā pēc vienotiem kritērijiem.

Nodaļā analizēti studiju kursu apraksti un to veidošanas nosacījumi, to saistība ar studiju programmām.

Studiju kursa apraksts – dokuments, kurā noteiktas prasības studiju rezultātu iegūšanai: nepieciešamās priekšzināšanas kursa apguvei, kursa īstenošanas mērķi, uzdevumi un plānotie studiju rezultāti, kursa saturs, plānojums, literatūra un citi informācijas avoti, aprakstīta studiju darba organizācija un vērtēšanas kritēriji (sk. 1. pielikumu *Studiju kursu pārbaudījumu organizēšanas kārtība Latvijas Universitātē, aptiprināts ar Senāta lēmumu Nr. 296, 30.11.2009.*).

Katra konkrētā studiju kursa apraksta veidošana ir saistīta ar studiju programmu kopumā. Studiju kursa saturs un apjoms tiek noteikts pēc tā, kādu ieguldījumu attiecīgais kurss dod kvalifikācijas sarakstā, paredzēto studiju rezultātu sasniegšanā.

Studiju programmas veidojamas, izmantojot katram kvalifikācijas līmenim atbilstošus kvalifikācijas aprakstus. Programmas pārskatot, jācenšas panākt, lai tās radītu iespēju sasniegt visus paredzētos studiju rezultātus, kā arī apgūt vispārīgās kompetences. (*Rauhvargers, Dementjeva, 2006:33*). Šīm programmām jānodrošina gan vispārīgā, gan nozarei raksturīgā rezultāta sasniegšana. Konkrētā studiju kursa rezultāti jāpakārto kopējam mērķim, programmai kopumā jānodrošina paredzēto studiju rezultātu sasniegšana. Studiju rezultāti formulējami, ievērojot starpdisciplīnu pieeju starp paralēli apgūstamiem un savstarpēji saistītiem studiju kursiem.

Studiju programma būtībā ir studiju procesa un studiju satura plānojums. Pedagoģiskie principi, kas ievērojami programmu izstrādē, nosaka mērķu un rezultātu atbilstību, mācīšanās un mācīšanas plānošanu, katra studenta spēju attīstību, studiju kursa iekšējo saskaņotību un līdzsvarotību ar citiem studiju kursiem, nepārtrauktību un studentu pieredzes pilnveidi. (*Andersone, 2007:12*)

Studiju kursa pārbaudījums – darbību kopums studiju kursa apguves rezultātu novērtēšanai. Studiju kursa apguvi vērtē atbilstoši studiju kursa aprakstā norādītajiem kritērijiem un prasībām. Studiju kursa apguve tiek vērtēta ar atzīmi 10 ballu sistēmā, ieskaites var vērtēt ar „ieskaitīts” vai „neieskaitīts”. (*Studiju kursu pārbaudījumu organizēšanas kārtība Latvijas Universitātē, aptiprināts ar Senāta lēmumu Nr. 296, 30.11.2009.*)

Svešvalodu studiju efektivitāti nosaka studiju kursa mērķa, uzdevumu, satura, metožu, vērtēšanas studiju organizatorisko priekšnosacījumu vienotība, kas pamatojas uz

- ✓ veseluma pieeju valodas apgūvē (*Lieģeniece, Nazarova, 1999:68*);
- ✓ starpdisciplināro studiju pieeju (*Ernšteins, 1999:189*);

- ✓ interaktivitātes mijšakarībām satura un formas vienotībā (sk. 3. att. 55. lpp.);
- ✓ studiju kursu aprakstos izvirzīto mērķu un satura vienības ievērošanu (*Dewey*, 1936, 2000:57);
- ✓ attieksmi pret studentu kā aktīvu studiju procesa subjektu. Katra studenta vajadzību, mērķu, valodas prasmju apguves līmeņa, interešu, studentu esošās mācīšanās un dzīves pieredzes apzināšanu (sk. 14. att. 84. lpp.);
- ✓ studentiem piemērota un nozīmīga satura izvēli (sk. 22. att. 95. lpp.);
- ✓ vērtēšanu (paša un citu vērtējums), kas nodrošina savas izaugsmes salīdzināšanu (*Hahele*, 2006:153);
- ✓ Studiju kursa veidošanā ievērojami mācīšanas un mācīšanās principi: studentu pieredzes apzināšanas un pašapzināšanas princips, mērķtiecības princips, sistēmiskuma un sadarbības princips, personiskā nozīmīguma princips, patstāvīgas darbības princips, pašnovērtējuma un pašanalīzes princips (sk. 98. lpp.).

„Katra studenta motīvi, mērķi un svešvalodas apguves veidi ir individuāli. Šis aspekts ņemams vērā un atspoguļojams kursu, programmu un mācību līdzekļu piedāvājumā. Students ir mācību subjekts, kas izprot mācību procesu un pats spēj izdarīt sev nepieciešamos vēlamos soļus.” (*Grīnhāge-Moneti, Kleps*, 1998:21)

Studenta kā subjekta darbībai ir nepieciešama sagatavošana, jo studenti ne vienmēr izprot savu atbildību par mācīšanos un ir pārliecināti par savām mācību prasmēm. Viens no svarīgākajiem uzdevumiem studiju procesa plānošanā un organizēšanā ir mainīt studentu pārliecību par sevi, neattiecināt savas neveiksmes uz prasmju trūkumu vai slinkumu, bet drīzāk gan uz efektīvas stratēģijas trūkumu.

„Studentiem būtu nepieciešams iemācīties, kā noteikt mērķi, izvēlēties piemērotus materiālus un metodes to sasniegšanai, plānot laiku un novērtēt rezultātu.” (*Ļikomoviča*, 1998:23)

„Obligāts priekšnosacījums sekmīgam studentu patstāvīgam darbam ir precīza mērķa noteikšana un izpratne. Mērķiem jāatbilst studentu individuālajām vajadzībām un interesēm.

Vēl viens priekšnoteikums studentu patstāvīgā darba organizācijā ir plānoto uzdevumu un mācību darbību izpratne, kā arī studentu interese par tiem.

Izvēles brīvība ir noteicošais faktors studentu patstāvīgā darbībā.” (*Maļinovska*, 1998:27)

Pašnovērtēšana ir process, kura gaitā indivīdi vērtē ne tikai darba rezultātus, bet arī darba procesu. Pašnovērtējuma izmantošanā ir vairāki problēmaspekti:

- ✓ nav izstrādāti kritēriji;
- ✓ studentam jāvērtē savs sniegums, kas ir grūtāk nekā vērtēt citu darbu (jo vērtēšanas objekts ir vienlaikus arī vērtēšanas subjekts);
- ✓ jāparedz noteiktas sekas, kādas var būt pašnovērtējumam;
- ✓ studenti nav paraduši sevi vērtēt. (*Kulačkovska, 2002:97*)

Pētījuma rezultāti iegūti, veicot kvalitatīvo pētījumu, dokumentu kontentanalīzi. Pētījumā analizēti septiņu augstāko mācību iestāžu – Latvijas Universitātes, Daugavpils Universitātes, Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas, Biznesa augstskolas Turība, Liepājas Universitātes, Rīgas Stradiņa universitātes, Rēzeknes Augstskolas – svešvalodu studiju kursu apraksti. Pētījuma avots – „Augstākās izglītības kvalitātes novērtēšanas centra” datubāzē atrodamie Latvijas Universitātes studiju programmu „Sociālais pedagogs” un „Pamatizglītības skolotājs”, Daugavpils Universitātes studiju programmas „Pirmsskolas skolotājs”, Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas studiju programmas „Vidējās izglītības bioloģijas un dabaszinību skolotājs”, Biznesa augstskolas Turība studiju programmas „Tūrisma stratēģiskā vadība”, Liepājas Universitātes studiju programmas „Pamatizglītības skolotājs”, Rīgas Stradiņa universitātes studiju programmas „Sociālais darbs”, Rēzeknes Augstskolas studiju programmas „Sociālais pedagogs” pašnovērtējumu ziņojumu dokumenti (<http://www.aiknc.lv>).

Pedagoģijas pētījumu mērinstrumentu klāstā īpašu vietu ieņem dažādi ar izglītības vadīšanu un saturu saistīti dokumenti. Šo mērinstrumentu savdabību nosaka tas, ka izglītības dokumentu pamatuzdevums nav kaut ko mērīt. Līdz ar to dokumentu izmantošana pedagoģijas pētījumu mērinstrumentu lomā saistīta ar sarežģītu procesu, kura laikā notiek dokumentu formalizācija, kuras galvenais nolūks ir padarīt dokumentus vieglāk salīdzināmus. (*Geske, Grīnfelds, 2001:80*)

Veicot kvalitatīvo pētījumu, izmantojot kontentanalīzi, analizēti svešvalodu studiju kursu apraksti, veikts rezultātu izvērtējums un vispārināšana. Studiju kursu aprakstu formas un saturs augstākajās mācību iestādēs atšķiras, kā piemēri tiek analizētas dažas no tām.

Daugavpils Universitātes angļu valodas un vācu valodas studiju kursu aprakstos (sk. 2. pielikumu), kas domāti dažādu pedagoģijas specialitāšu studentiem (pirmsskolas skolotājs, pamatizglītības skolotājs, fiziskās audzināšanas skolotājs), netiek uzrādīts studentu sākotnējais valodas apguves līmenis, līdz ar to netiek paredzēta studentu pieredzes

apzināšanas un pašapzināšanas principa ievērošana. Analizētajos Daugavpils Universitātes svešvalodu studiju kursu aprakstos uzrādīts mērķis: valodas mācību galamērķis – vispārējā komunikatīvā kompetence. Noteiktais studiju kursu mērķis norāda uz funkcionālās valodas pieejas izmantošanu, komunikācijas formu apguvi ikdienas vajadzībām. Studiju kursa aprakstā minētais mērķis nesakrīt ar studiju kursa saturu. Studiju kursu aprakstos iekļauti šādi temati: fonētika, gramatika, leksika, angļu valodas mācīšanas metodes, kas liecina par strukturālās pieejas izmantošanu, valodas kā sistēmas apguvi. Netiek ievērotas valodas apguves veseluma un starpdisciplinārās pieejas.

Studiju kursu anotācijās norādīts, ka studijuursos ir paredzēta studentu lingvistiskās kompetences saglabāšana un paplašināšana, pragmatiskās un sociālkulturālās kompetences trūkuma samazināšana, studentu sagatavošana svešvalodas lietošanai mācību procesā skolā. Nav skaidra doma par lingvistiskās kompetences saglabāšanu. Nav skaidrs, kas domāts ar pragmatiskās un sociālkulturālās kompetences trūkumu, kā tas tiek noteikts. Vienlaikus tiek paredzēta arī studentu sagatavošana skolai, kā rezultātā studentiem jāapgūst komunikatīvā kompetence. Mērķis neatbilst valodas apguves pamatnosacījumiem. Netiek ievērota valodas apguves veseluma un starpdisciplinārā pieeja. Formulējumā izvēlētie jēdzieni **saglabāšana, sagatavošana** norāda, ka students netiek uztverts kā aktīvs studiju procesa subjekts. Studiju kursu aprakstos nav iekļauti vērtēšanas un pašnovērtēšanas kritēriji.

Rēzeknes Augstskolas angļu valodas studiju kursa aprakstā nepieciešamais angļu valodas prasmju apguves līmenis tiek raksturots šādi: angļu valodas zināšanas vidusskolas apjomā (sk. 3. pielikumu). Rēzeknes Augstskolas angļu valodas studiju kursu aprakstā izvirzīts šāds mērķis: sniegt praktiskas zināšanas angļu valodā, attīstīt sarunvalodas iemaņas, paplašināt un nostiprināt angļu valodas vārdu krājumu, apgūt un aktivizēt gramatisko formu un struktūru lietošanu līdz automatizācijas līmenim. Izvēlēta terminoloģija liecina par tradicionālām valodas studijām, netiek izprasta un izmantota veseluma pieeja valodas apgūvē, nav vērtēšanas kritēriju, izvēlētie temati neatbilst studiju kursa mērķim, jo neatspoguļo satura un formas vienību.

Studiju kursa aprakstā nav minēts, kādu specialitāšu studentiem kurss ir paredzēts, netiek ievērota starpdisciplinārā pieeja, izvēlētie temati nav saistīti ar apgūstamo profesiju. Studentiem netiek piedāvāti dažādiem valodas prasmju apguves līmeņiem piemēroti mācību līdzekļi. Svešvalodu studijās tiek lietoti neprecīzi termini.

Rēzeknes Augstskolas vācu valodas studiju kursa aprakstā nepieciešamais valodas prasmju apguves līmenis tiek raksturots šādi: vācu valodas pamatkurss vidusskolas klasēs

(sk. 4. pielikumu). Rēzeknes Augstskolas vācu valodas studiju kursu aprakstos izvirzīts šāds mērķis: studenta runāšanas spēju un iemaņu attīstīšana vācu valodā, studentu sagatavošana valodas praktiskai izmantošanai, lietišķās vācu valodas apgūšana, lai varētu sekmīgi iegūt un sniegt informāciju.

Biznesa augstskolas Turība svešvalodu studiju kursu aprakstos tiek norādīts, ka nepieciešamas labas vispārīgās angļu valodas zināšanas un vēlāma iepriekšējā sagatavotība lietišķajā svešvalodā (sk. 5. pielikumu). Netiek norādīti sagatavotības līmeņi, valodas prasmju apguves kritēriji.

Latvijas Universitātes svešvalodu studiju kursa aprakstā „Mutvārdu komunikācija” minēts, ka kurss paredzēts dažādu specializāciju studentiem, kas apguvuši angļu valodas prasmes vismaz A līmenī, un praktiskās nodarbības nosaka studentu vajadzības (sk. 6. pielikumu). Tālākajā kursa saturā netiek uzrādīta studentu vajadzību apzināšana un ievērošana studiju procesā.

Latvijas Universitātes svešvalodu studiju kursa aprakstā „Lasīšana un terminoloģija” norādīts, ka kurss paredzēts dažādu specialitāšu studentiem, kas ir apguvuši studijās LU nepieciešamo angļu valodu. Praktisko nodarbību saturu ietekmē studentu vajadzības. Ne šajā, ne iepriekš minētajā kursa aprakstā nav minēti kritēriji un līmeņi, kas raksturotu LU studijām nepieciešamo angļu valodu.

Liepājas Universitātes studiju kursa aprakstā „Praktiskā angļu valoda” (sk. 7. pielikumu) netiek raksturots studentu sākotnējais valodas prasmju apguves līmenis, taču visu grupas studentu mērķis ir *upper intermediate* līmeņa apguve.

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas studiju kursu aprakstos norādīts, ka valodas prasmju apguvei jābūt vismaz A1 līmenī atbilstoši Eiropas valodu apguves standartam (sk. 8. pielikumu).

Ievērojot pētījumā izstrādātos kritērijus, studiju kursu aprakstos pie sadaļas „Priekšzināšanas” uzrādāmi visi trīs līmeņi: A, B un C. Studentu grupu sagatavotība un svešvalodas prasmju apguves līmeņi ir dažādi, tāpēc, gatavojot studiju kursu aprakstus, jāņem vērā nepieciešamība strādāt ar studentiem, kuru svešvalodas apguves prasmju līmeņi ir atšķirīgi.

Rīgas Stradiņa universitātes angļu valodas studiju kursa aprakstā (sk. 9. pielikumu) tiek izvirzīts šāds mērķis: attīstīt angļu valodas lietošanas iemaņas un prasmes studiju nolūkiem un darbam specialitātē. Kursa aprakstā norādīti arī uzdevumi:

- ✓ mācīt studentus lasīt un saprast izlasīto (..);
- ✓ mācīt rakstīt (..);

- ✓ iemācīt strādāt ar vārdnīcu.

Mērķa un uzdevumu formulējumos lietotie jēdzieni liecina par to, ka students netiek uztverts kā aktīvs studiju procesa subjekts, un par jēdzienu nepareizu izpratni un nespēju tos sasaistīt ar studiju procesa organizāciju.

Biznesa augstskolas Turība lietišķās angļu valodas studiju kursa aprakstā uzrādītais mērķis: papildināt angļu valodas leksikas un terminoloģijas krājumu tūrisma nozarē, sagatavot studentus informācijas iegūšanai un izpratnei angļu valodā, kā arī pilnveidot studentu prasmes izklāstīt zināšanas un viedokli gan prezentācijās, gan konferencēs, gan veidojot publikācijas un citus rakstus angļu valodā (sk. 5. pielikumu). Svešvalodas studiju mērķis neatpoguļo subjekta kompetenci veidojošos principus. To pamato formulējumā izvēlētais jēdziens **sagatavot**, tātad studenti tiks (no kāda) sagatavoti, nevis paši darbosies un līdzdarbosies savas pieredzes paškonstruēšanā.

Latvijas Universitātes svešvalodu studiju kursa aprakstā „Mutvārdu komunikācija” tiek noteikts šāds mērķis: veicināt studijās LU nepieciešamās angļu valodas apguvi, uzlabot autentisku tekstu klausīšanās prasmes, pilnveidot lasīšanas prasmes (sk. 6. pielikumu). Šādam mērķa formulējumam neatbilst pārējais studiju kursa apraksta saturs. Nav izveidoti studijās nepieciešamās angļu valodas kritēriji un to līmeņi.

Latvijas Universitātes svešvalodu studiju kursa aprakstā „Lasīšana un terminoloģija” mērķis ir sekmēt profesijā nepieciešamo angļu valodas apguvi, iemācīties rakstīt *CV*, pieteikuma vēstuli, aizpildīt dokumentus. Netiek norādīti profesijā nepieciešamās svešvalodas apguves kritēriji, tie neaprobežojas ar nepieciešamo dokumentu rakstītprasmēm. Netiek ievērota veseluma pieeja valodas apgūvē (sk. 6. pielikumu).

Latvijas Universitātes svešvalodu studiju kursa aprakstā „Praktiskā svešvaloda” mērķis ir raksturots šādi: sniegt studentam nepieciešamās zināšanas svešvalodā, veidot iespējas svešvalodas aktīvai izmantošanai (sk. 10. pielikumu). Mērķa formulējumā izvēlētie jēdzieni **sniegt**, **veidot** neatpoguļo studenta subjekta kompetenci veidojošo principu ievērošanu.

Liepājas Universitātes studiju kursa aprakstā „Praktiskā angļu valoda” tiek izvirzīts šāds mērķis: apgūt angļu valodu *upper-intermediate* līmenī (sk. 7. pielikumu). Šāda vienota mērķa noteikšana visai studentu grupai, neievērojot individualizācijas principu, nav realizējama. Vienota **ideālā** līmeņa sasniegšanas mērķi var izvirzīt grupai, kuras iepriekšējais valodas prasmju apguves līmenis ir zināms un visiem vienāds studiju kursa sākumā, bet arī tad studentu darbība un rezultāti ir individuāli un atšķirīgi.

Studiju kursu aprakstos uzrādītajiem mērķiem būtu jāatbilst svešvalodas apguves vajadzībām, ko nosaka **pamatmērķis**: valodas un profesionālo kompetenču (zināšanu, prasmju, attieksmju, pieredzes, izpratnes, vērtību kopuma) apguvi, kas nodrošinātu svešvalodas kompetentu lietošanu saziņā, mūžizglītībā, kultūru mijiedarbībā mūsdienu sabiedrībā, profesionālajā darbībā u. c. dzīves situācijās.

Svešvalodas studiju kursa apguves mērķis pamatojams ar veseluma pieeju valodas apguvē, tāpēc arī mērķa izvirzīšanā ieteicams ievērot integrētas valodas apguves nosacījumus.

Ieteicamais svešvalodu studiju kursu **vispārīgais mērķis**, kas papildināms ar konkrētu kompetenču uzskaitījumu: studentu svešvalodas prasmju uzlabošana, profesionālo kompetenču pilnveides un valodas lietošanas vajadzībām. Pamatojoties uz kopējo mērķi, studiju kursu aprakstos paredzama individuālo mērķu un uzdevumu izvirzīšanas iespēja.

Plānotais rezultāts analizētajos studiju kursu aprakstos tiek izprasts vienādi. Visos studiju kursu aprakstos tiek plānots konkrēts sasniedzamais valodas prasmju apguves līmenis, piemēram, B1 līmenis atbilstoši Eiropas valodu apguves standartam, C1 līmenis atbilstoši Eiropas valodu apguves standartam. Studiju kursu aprakstos paredzamie plānotie rezultāti sasaistāmi ar katras konkrētas grupas valodas prasmju apguves sākuma līmeņu izpēti un vajadzību noskaidrošanu. Konkrētu paredzamo rezultātu izvirzīšana pamatojama ar individualizācijas principu, kas pašreizējā studiju kursu plānošanā netiek ievērots. Students, kura sākotnējais valodas prasmju apguves līmenis ir A, nevar viena vai divu semestru laikā apgūt svešvalodu C līmenī, tāpēc jāizvirza konkrēti uzdevumi, kas veicami noteiktā laika periodā un atbilst attiecīgā studenta sagatavotības līmenim. Uzdevumi jāveido diferencēti, pamatojoties gan uz kopējiem, gan individuāliem mērķiem.

Dažādu svešvalodu studiju kursu aprakstos nav vienotas pieejas zināšanu, prasmju, un kompetenču izpratnei, svešvalodu studiju kursu aprakstos atsevišķi nodalītas zināšanas, prasmes un kompetences. Piemēram, Latvijas Universitātes svešvalodu studiju kursa aprakstā „Praktiskā svešvaloda” mērķa raksturojumā iekļauts jēdziens **zināšanas** svešvalodā, Latvijas Universitātes svešvalodu studiju kursa aprakstā „Mutvārdu komunikācija” mērķa raksturojumā iekļauts jēdziens **prasmes** (sk. 6 pielikumu). Daugavpils Universitātes angļu valodas studiju kursa aprakstā tiek izmantots **kompetences** jēdziens (sk. 2. pielikumu).

Rīgas Pedagoģijas izglītības un vadības akadēmijas svešvalodu studiju kursu aprakstos iekļauti gan prasmju, gan kompetenču jēdzieni Svešvalodas prasmju apguves

līmeņi tiek noteikti pēc Eiropas valodu apguves standarta, bet plānotā rezultāta formulējumā tiek izmantots kompetenču jēdziens. Priekšzināšanas: vismaz A1 līmenis atbilstoši Eiropas valodu apguves standartam. Kompetences: pratīs pārvaldīt attiecīgo terminoloģiju svešvalodā, spēs izsekot aktualitātēm pasaulē, pratīs lietot svešvalodā pieejamo informāciju, mācēs izmantot savas svešvalodu zināšanas un prasmes starptautiskos projektos, pratīs diskutēt, sniegt informāciju par savu praktisko un teorētisko pieredzi, mācēs uzrakstīt vēstules, elektroniskās un citas, lietišķos tekstus (sk. 8. pielikumu).

Studiju kursu aprakstu rakstīšanā un svešvalodu studiju procesa organizēšanā un realizēšanā izmantojami prasmju un kompetenču jēdzieni. Svešvalodu prasmju apguves līmeņu pašnovērtējums veicams gan studiju kursa sākumā, gan beigās. Ieteicams izmantot pētījumā izveidotos svešvalodu prasmju apguves pašnovērtēšanas kritērijus, līmeņus un rādītājus.

Pamatojoties uz to, ka kompetences jēdziens apvieno zināšanas, izpratni, prasmes un attieksmes (*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation DeSeCo, Country Report for Flemish Community of Belgium, OECD, 2001*), svešvalodu studiju kursu aprakstos norādāmas kompetences. Pieaugušo svešvalodas mācību saturs ir cieši saistīts ar nozīmīgākajām kompetencēm: svešvalodas satura mācīšanās un lietošanas kompetenci, starpkultūru svešvalodu kompetenci, profesionālās darbības kompetenci, valodas komunikatīvo kompetenci. Izmantojot pētījumā izveidotos kritērijus, svešvalodu studiju kursu aprakstos ieteicams pie plānotajiem rezultātiem norādīt iepriekš minēto kompetenču apguvi.

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas svešvalodu studiju kursu aprakstos tiek minētas šādas studiju metodes: lekcijas, semināri, konsultācijas, patstāvīgie darbi, prezentācijas (sk. 8. pielikumu). Metožu uzskaitījums neatspoguļo valodas apguves pieejas, kuras pamato metožu izvēli un nerada studentiem iespēju līdzdarboties un izvēlēties sev piemērotākās un noderīgākās metodes.

Metožu un mācīšanās paņēmieni izvēle ir atkarīga no pieejas (problēmas pamatnostādnes risinājuma veida). Svešvalodu studijās nozīmīgākās pieejas: integrētā pieeja valodas apguvē, starpdisciplināro studiju pieeja un interaktivitātes mijšakarība satura un formas vienotībā. Studiju kursu aprakstos norādāmas svarīgākās valodas apguves pieejas, kas nosaka metožu un paņēmieni izvēli. Metožu un paņēmieni izvēlē ievērojams sadarbības un līdzdarbības princips. Tas nozīmē, ka, izskaidrojot pieeju būtību, docētāji

rada iespēju studentiem no dažādu metožu un paņēmienu klāsta izvēlēties viņiem pieejamākos un noderīgākos.

Analizētajos studiju kursu aprakstos sadaļā par pārbaudes formām tiek minēti eksāmeni un ieskaites, kuru veidu nosaka mācībspēks. Tas nozīmē, ka studiju kursa apraksts neatspoguļo subjekta kompetenci veidojošos mācību principus (pašnovērtējuma un pašanalīzes principus). Vērtēšanā netiek izmantots paša un citu vērtējums, kas nodrošinātu izaugsmes salīdzināšanu. Studiju kursu aprakstos rezultātu vērtēšanā atspoguļojami studenta kā subjekta kompetenci veidojošie mācību principi, izmantojami pētījumā izveidotie svešvalodas prasmju apguves pašnovērtējuma kritēriji, līmeņi un rādītāji un studentu svešvalodas prasmju apguves, mācīšanās un profesionālās lietošanas integrācijas vērtēšanas kritēriji, līmeņi un rādītāji, kurus vērtēšanā izmanto grupas biedri un docētājs.

Analizētajos studiju kursu aprakstos temati ir saistīti vai nu ar informatīvi tematisko saturu, vai ar valodas lingvistisko saturu. Piemēram, Latvijas Universitātes studiju kursa aprakstā „Mutvārdu komunikācija” minētie temati (sk. 6. pielikumu):

- ✓ neformālas sarunas;
- ✓ lasīšanas prasmju attīstība;
- ✓ klausīšanās informācijas ieguvei;
- ✓ klausīšanās informācijas pierakstīšanai;
- ✓ lasīšanas un rakstīšanas prasmju pilnveide;
- ✓ darbs ar specialitātes terminu vārdnīcu;
- ✓ specialitātes tekstu prezentēšana.

Rēzeknes Augstskolas angļu valodas studiju kursa aprakstā minētie temati:

- ✓ darbs;
- ✓ nauda;
- ✓ kino;
- ✓ cilvēku attiecības;
- ✓ ģimene;
- ✓ mēs un sabiedrība;
- ✓ jaunu cilvēku problēmas u. c. (sk. 4. pielikumu)

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas svešvalodu studiju kursu aprakstos minētie temati:

- ✓ valodu prasmes un valodu *portfolio*;
- ✓ lasīšanas stratēģijas un vārdnīcas izmantošana;

- ✓ diskusijas un konferences;
- ✓ mana augstskola un studijas;
- ✓ skolotāju izglītība ārzemēs;
- ✓ bērns ģimenē;
- ✓ bērns skolā;
- ✓ skola un ģimene;
- ✓ mācīt mācīties;
- ✓ mācību līdzekļi;
- ✓ skolotāja kompetence;
- ✓ skolotāju darbība. (sk. 8. pielikumu)

Daugavpils Universitātes svešvalodu studiju kursu aprakstos, kas domāti dažādu pedagoģijas specialitāšu studentiem, izvēlēti šādi temati:

- ✓ fonētika;
- ✓ gramatika;
- ✓ leksika;
- ✓ angļu valodas mācīšanas metodes;
- ✓ modālie darbības vārdi;
- ✓ artikuli;
- ✓ prievārdi;
- ✓ prezentācijas (*LUPirmSK05.doc*).

Integrēts mācību saturs kā veselums ietver gan lingvistisko un informatīvi tematisko saturu, gan satura apguves organizācijas daļu. Integrēts svešvalodas apguves saturs ir studentu interesēm un lietošanas vajadzībām atbilstošs, mācību programmās, plānos, studiju kursu aprakstos ietvertais paredzamo studiju kursu saturs, kas sekmē kompetenču veidošanos, attieksmju, vērtību un interešu attīstību, paredzamo mērķu un rezultātu sasniegšanu, pozitīvu attiecību veidošanos, aktīvu un rezultatīvu darbību dažādās dzīves situācijās. Svešvalodu studiju kursu aprakstos netiek ietverts integrēts saturs kā veselums. Tie atspoguļo tikai vienu satura daļu – informatīvi tematisko. Satura atlasei jābūt individualizētai, saistītai ar katra pieaugušā valodas apguvēja pieredzi, sagatavotības līmeni, vajadzībām un individuālajām atšķirībām. Darbā ar satura atlasī ievērojami nosacījumi: satura atbilstība studentu valodas prasmju apguves līmenim, studentu pieredzes mijiedarbība ar apgūstamajām zināšanām, prasmēm, iemaņām un attieksmēm, satura personiskais nozīmīgums, atbilstība programmai un studentu individuālajiem mērķiem, pēctecīguma ievērošana, studentu piedalīšanās mācību satura izvēlē. Esošie

svešvalodu studiju kursu apraksti neatspoguļo attiecīgo principu ievērošanu, studentiem netiek piedāvāta iespēja izvēlēties savam valodas prasmju apguves līmenim atbilstošu, nozīmīgu un interesantu svešvalodas saturu. Literatūrai būtu jābūt studentiem pieejamai, literatūras sarakstam jāatspoguļo studiju kursa aprakstā iekļautos tematus, studentiem piedāvājamas grāmatas ar dažādām grūtības pakāpēm, dažādiem valodas apguves prasmju līmeņiem.

Analizētie svešvalodu studiju kursu apraksti neatspoguļo studenta kā subjekta kompetenci veidojošus studiju principus. Studiju kursa aprakstā attēlotā studiju organizācija norāda uz subjekta objekta attiecībām studiju procesā, netiek radītas iespējas studentu mācīšanās pieredzes paškonstruēšanai. Studiju kursu formulējumos tiek ierobežotas svešvalodas lietošanas iespējas, reducējot tās ar formālo mācīšanos, netiek atspoguļota veseluma pieeja valodas apguvē, valodas integrētā satura apguve un saziņa kā dzīves darbības formas. Analizētajos studiju kursu aprakstos visiem studentiem tiek izvirzītas vienādas prasības valodas prasmju apguvē studiju kursa sākumā un arī beigās, kas neatbilst reālajai situācijai un izslēdz iespēju ievērot studiju procesā individualizācijas principu. Katra studenta vajadzību un interešu apzināšana dotu lielāku iespēju nodrošināt studenta kā subjekta perspektīvu.

Latvijas Universitātes studiju programmu „Sociālais pedagogs” un „Pamatizglītības skolotājs”, Daugavpils Universitātes studiju programmas „Pirmsskolas skolotājs”, Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas studiju programmas „Vidējās izglītības bioloģijas un dabaszinību skolotājs”, Biznesa augstskolas Turība studiju programmas „Tūrisma stratēģiskā vadība”, Liepājas Universitātes studiju programmas „Pamatizglītības skolotājs”, Rīgas Stradiņa universitātes studiju programmas „Sociālais darbs”, Rēzeknes Augstskolas studiju programmas „Sociālais pedagogs” studiju kursu aprakstos attēloto valodas apguves kritēriju salīdzinājumu skatīt 7. tabulā.

7. tabula

Valodas apguves kritēriju salīdzinājums

Darbības posms	Valodas apguves un mācīšanās pieredzes novērtēšana
DU	Līmenis nav minēts
RA	Angļu valodas zināšanas vidusskolas apjomā Vācu valodas pamatkurss vidusskolas klasēs
BAT	Labas vispārīgās angļu valodas zināšanas un vēlama iepriekšēja sagatavotība lietišķajā svešvalodā uzņēmējdarbības jomā
LU	A līmenis atbilstoši Eiropas valodu apguves standartam
RPIVA	A līmenis atbilstoši Eiropas valodu apguves standartam
RSU	Līmenis nav minēts
Liep.U	Līmenis nav minēts

Darbības posms	Plānošana, mērķu, uzdevumu izvirzīšana
DU	Komunikatīvā kompetence
RA	Praktiskas zināšanas – vārdu krājuma paplašināšana, gramatisko struktūru izmantošana līdz automatizācijas līmenim Studenta runāšanas spēju un iemaņu attīstīšana vācu valodā
BAT	Profesionālās angļu valodas pilnveidošana
LU	Studijām nepieciešamās angļu valodas apguve
RPIVA	Veicināt studentu pētniecisko darbību
RSU	Angļu valodas lietošana studiju nolūkiem un darbam specialitātē
Liep.U	Angļu valodā <i>Upper intermediate</i> līmenis
Darbības posms	Variatīva metožu un tehniku izvēle
DU	Nav minēts
RA	Nav minēts
BAT	Nav minēts
LU	Nav minēts
RPIVA	Lekcijas, semināri, patstāvīgie darbi, konsultācijas, prezentācijas
RSU	Darbs ar vārdnīcu, situācijas, individuāls darbs
Liep.U	Nav minēts
Darbības posms	Temati
DU	Fonētika, gramatika, leksika, angļu valodas mācīšanas metodes
RA	Darbs, nauda, filmas, palīdzības saņemšana, attiecības, sievietes brīvība, ģimenes dzīve, mēs un sabiedrība, jaunu cilvēku problēmas, sociālā aprūpe
BAT	Speciālā terminoloģija, uzņēmējdarbības aktualitātes, konferences, pētnieciskie raksti
LU	Neformālas sarunas, lasīšanas prasmju attīstīšana, klausīšanās informācijas ieguvei, klausīšanās un pierakstīšana, lasīšanas un rakstīšanas prasmju pilnveide, lasīšana ar izpratni, monoloģiska runa, darbs ar specialitātes terminu vārdnīcām Saprast informāciju par nozari, pierakstīt informāciju par nozari Specialitātes tekstu prezentēšana, specialitātes mapes prezentēšana
RPIVA	Valodu prasmes <i>portfolio</i> , diskusijas, konferences, mana augstskola un studijas, skolotāju izglītība ārzemēs Bērns ģimenē, bērns skolā, skola un ģimene, mācīt mācīties, mācību līdzekļi, skolotāja kompetences, sadarbība
RSU	Izglītība, cilvēka ķermenis, veselība, aprūpe, ārējais izskats, diēta, slimības, ārstēšana, rehabilitācija, sociālais darbs
Liep.U	Klausīšanās, runāšana, rakstīšana, gramatikas apguve
Darbības posms	Vērtēšana (pašnovērtēšana)
DU	Diferencēta ieskaite
RA	2 diferencētas ieskaites
BAT	Eksāmens
LU	Kontroldarbi, eksāmens
RPIVA	Eksāmens
RSU	Eksāmens
Liep.U	Nav minēts

Analizējot augstskolu pašnovērtējumu ziņojumos ievietotos svešvalodu studiju kursu aprakstus, var secināt, ka svešvalodu studiju plānošanā un organizēšanā vērojamas pretrunas, kuras kavē studiju procesa pilnveidošanu:

- ✓ studiju kursa izstrāde ir kolektīvs darbs, jo studiju kurss ir būtiska programmas sastāvdaļa, taču studiju kursu aprakstu saturs liecina par to, ka nav sadarbības starp studiju kursiem, netiek ievērota valodas apguves kopveseluma pieeja, netiek iesaistīti studenti;
- ✓ izglītības programmās vērojama uz atsevišķu kursu centrēta pieeja, kas kavē izmaiņas studiju procesa virzībā, metožu izvēlē un vērtēšanas sistēmas izveidē;
- ✓ svešvalodu studijās nav vienotas pieejas un kritēriju valodas prasmju apguves vērtēšanā, tādējādi nav iespējams īstenot elastīgas, individualizētas svešvalodu studijas;
- ✓ studiju process orientēts uz šodienu, taču speciālistiem nākotnē būs jāsaskaras ar dažādām, grūti paredzamām situācijām;
- ✓ svešvalodu studijas orientētas uz rezultātu, kas nesekmē studentu pieredzes apguvi, mācīties un vienībā lietot svešvalodu.

Pēc svešvalodu studiju kursu aprakstu analīzes var secināt, ka

- ✓ svešvalodu studiju procesā dažādās augstākajās mācību iestādēs tiek uzsvērtas un izmantotas dažādas pieejas (integrētā, strukturālā, funkcionālā, interaktīvā, uz saturu vērsta u. c.);
- ✓ nav viennozīmīgas terminu (prasmes, zināšanas, kompetences u. c.) izpratnes un lietošanas;
- ✓ analizēto kursu aprakstu saturs neatspoguļo starpdisciplinārās studiju pieejas izmantošanu, interaktivitātes mijsakarību satura un formas vienotībā, studiju kursu aprakstos piedāvātie temati ir saistīti ar lingvistisko vai informatīvi tematisko saturu;
- ✓ netiek ievērotas studiju kursu aprakstos izvirzīto mērķu un satura vienības;
- ✓ valda tradicionālas pedagoga un studenta attiecības studiju procesa plānošanā un organizēšanā. Pedagoģs – informācijas sniedzējs, zināšanu avots, kontroles veicējs;
- ✓ svešvalodu studijās nav vienotu valodas prasmju apguves kritēriju un līmeņu;
- ✓ netiek apzinātas un ievērotas studentu individuālās vajadzības un intereses.

Iepriekš minētie secinājumi pierāda vienotas koncepcijas izstrādes nepieciešamību svešvalodu studiju kursu veidošanā, studiju plānošanā un organizēšanā.

L. Jermolajeva secina, ka pašreizējā situācija Latvijas augstākajā izglītībā vāji atbilst Boloņas procesa nostādņām, jāmeklē jauni risinājumi. Kā alternatīvs variants tiek piedāvāts augstākās izglītības modelis, kas balstīts uz moduļu principa. Studiju moduļa izpratnē nav būtisku atšķirību no eksistējošās studiju programmu sistēmas. Tomēr studiju moduli var izprast arī atšķirīgi – kā patstāvīgu, pabeigtu studiju daļu. Studiju modulis tiek saprasts kā vairāku studiju kursu kopums, kuru apgūstot studējošais iegūst konkrētas kompetences, kas ir skaidri formulētas, pazīstamas darba tirgū un nodrošina izglītības turpināšanas iespējas gan formālajā, gan neformālajā izglītībā. Augstākās izglītības modelim, kas balstīts uz moduļu principu, ir vairākas priekšrocības:

- ✓ ļauj studējošajam brīvi veidot savu studiju programmu, ņemot vērā savas vajadzības un nepieciešamību;
- ✓ ļauj īstenot mūžizglītības principu, dažādos dzīves posmos pēc nepieciešamības atgriežoties studēt kādā noteiktā modulī, papildinot jau esošo kvalifikāciju ar jaunu;
- ✓ moduļa struktūra ir elastīga, vienkārši nomainīt vienu moduli ar otru. (*Jermolajeva, 2007:17*)

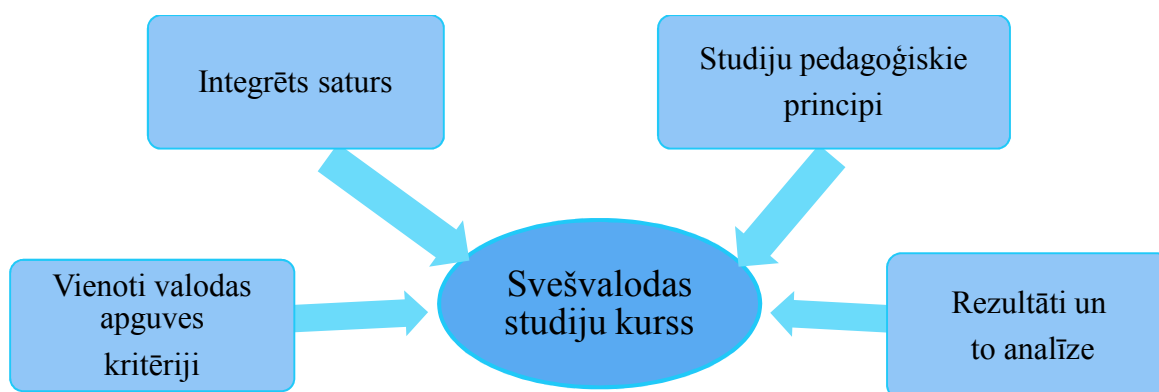
Moduļi ir orientēti uz dažādām jomām, tajos iekļautie kursi centrēti uz problēmām un ir interdisciplināri, tiek izmantota zinātņu integrācija, dominē uz studentiem centrētā pieeja, liels studentu patstāvīgo studiju īpatsvars. (*Blūma, 2006:21*)

Augstākās izglītības sistēmā iezīmējas problēma par demokrātisku, brīvu, atbildīgu, pašnoteiktu izglītības subjektu no vienas puses un izglītības institūciju kā ierobežojošo varas struktūru – no otras. Pakļaujoties augstskolas formālo prasību bezierunu izpildei, tiek riskēts ar studentu un mācību spēku patstāvīga intelektuālā ceļa meklējumu pazaudēšanu. Piemēram, jaunas radošas idejas var palikt nerealizētas, atduroties pret obligātu studiju plānu. Protams, pašu studentu atbildība par patstāvīgu studiju procesa plānošanu arī saistīta ar risku. Skatot studēšanas brīvību visplašākajā filozofiskajā nozīmē, runa ir par brīvību uzņemties atbildību. Studentiem ir jābūt atbildīgiem par savām idejām, darbību, viņu uzdevums ir kritiski izvērtēt studiju programmās apgūto. (*Rubene, 2006:13*)

Svešvalodu studijās veidojama vienota koncepcija (vienas augstskolas mērogā, starp augstskolām, starptautiskās sadarbības ietvaros), kas pamatots uz valodas apguves nosacījumiem, studiju pedagoģiskajiem principiem, starpdisciplināro pieeju, svešvalodu studiju rezultātu: studentu pieredzes apguvi, mācīties un vienībā lietot svešvalodu. Svešvalodu studijās izmantojami vienoti vērtēšanas un pašnovērtēšanas kritēriji.

Esošās pieredzes analīze liecina, ka svešvalodu studijās tiek izmantotas dažādas valodas apguves pieejas (integrētā, strukturālā, funkcionālā, interaktīvā, uz saturu vērstā).

Daugavpils Universitātes, Latvijas Universitātes studiju kursu aprakstos minētie temati norāda uz strukturālās pieejas izmantošanu, pamatojas uz formas apguvi. Rēzeknes Augstskolas, Biznesa Augstskolas Turība studiju kursu aprakstos minētie temati ļauj secināt, ka tiek izmantota uz saturu vērsta pieeja, valodas saturam tiek pievērsta lielāka nozīme nekā valodas struktūrai. Svešvalodu docētāju izpratne par valodas apguvi, studijās izmantoto jēdzienu nozīmi, studentu mācīšanas un mācīšanās principiem ir ļoti atšķirīga. Valodas studijas negatīvi ietekmē tradicionālo pedagoga un studenta attiecību saglabāšana, kā arī neizpratne par valodas apguves komponentu integrācijas nepieciešamību studiju procesā. Svešvalodu studijās nav vienotu valodas prasmju apguves, vērtēšanas un pašnovērtēšanas kritēriju. Vienotas koncepcijas trūkums kavē studentu radošas pašpriedzes veidošanos svešvalodu studijās. Studiju kursu aprakstu salīdzinājuma (7. tab.) analīze ļauj secināt, ka svešvalodu studiju kursu plānošanā un organizēšanā svarīgi ievērot vienotus nosacījumus valodas apguvē, kritēriju izmantošanā, integrēta satura veidošanā, studiju pedagoģisko principu izmantošanā, rezultātu analīzē.



26.attēls. Svešvalodas studiju kursa veidošanas nosacījumi

Pētījumā izstrādāti ieteikumi svešvalodu studiju kursu aprakstu veidošanai, kas pamato tālāko studiju procesa plānošanu un organizēšanu. Pamatojoties uz valodas apguves un pedagoģijas principiem, veidoti vispārīgie studiju kursu aprakstu nosacījumi (sk. 8. tab.). Tomēr, ņemot vērā katra studenta, katras studentu grupas atšķirības un vienreizību, nevar vienu svešvalodas studiju kursa aprakstu izmantot visām attiecīgās specialitātes grupām. Izmantojot svešvalodas studiju kursu aprakstu pamatnosacījumus, sākot darbu ar jaunu studentu grupu, studiju kursa apraksts ir veidojams no jauna, piemērojams katra studenta, studentu grupas vajadzībām.

Studiju kursa plānošanas gaitā ievērojami studentu izpētes rezultāti, izmantojami sadarbības un līdzdarbības principi. Pamatojoties uz kopējo mērķi, kas izveidots, ievērojot

veseluma pieeju valodas apguvē, pēc studentu valodas prasmju līmeņu, vajadzību un interešu apzināšanas, izvirzāmi individuālie mērķi un nosakāmas prioritātes darbā ar attiecīgās grupas studentiem.

Studentu objektīvās vajadzības (valodas prasmju apguves līmeņi, mācību pieredze, saturs, valodas lietošana, kompetences) tiek diagnosticētas pēc svešvalodu prasmju apguves pašnovērtēšanas līmeņiem un prasmju, mācīšanās un profesionālās lietošanas integrācijas vērtēšanas līmeņiem. Studentu subjektīvās vajadzības izpaužas viņu vēlmēs, cerībās, attieksmēs, psihiskajās īpašībās, kuras nav iespējams diagnosticēt ar līmeņu vai testu palīdzību. Subjektīvie faktori ir arī intereses, vajadzības, studentu izjūtas konkrētajā vidē.

8. tabula

Svešvalodas studiju kursu aprakstu veidošanas nosacījumi

Studiju kursa nosaukums Studiju programmas nosaukums	
Kredītpunkti Kredītpunkti <i>ECTS</i>	
Kopējais stundu skaits Kontaktstundas Patstāvīgo studiju stundu skaits	
Priekšzināšanas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A, B un C svešvalodas prasmju apguves pašnovērtējuma līmenis ✓ A, B un C studentu svešvalodas prasmju apguves, mācīšanās un profesionālās lietošanas integrācijas vērtēšanas līmenis
Studiju kursa autors	Docētāji un studenti
Studiju kursa mērķis	Studentu svešvalodas prasmju uzlabošana kompetenču (komunikatīvās, starpkultūru, profesionālās darbības svešvalodas satura mācīšanās un lietošanas kompetences u. c.) pilnveides un valodas lietošanas vajadzībām
Individuālo mērķu izvirzīšana	Students A Students B u. c.
Plānotais rezultāts	<ol style="list-style-type: none"> 1. Studentu individuālā izaugsme: <ul style="list-style-type: none"> ✓ A, B un C svešvalodas prasmju apguves pašnovērtējuma līmenis ✓ A, B un C studentu svešvalodas prasmju apguves, mācīšanās un profesionālās lietošanas integrācijas līmenis 2. Valodas un profesionālo kompetenču apguve, kas nodrošinātu svešvalodas kompetentu lietošanu saziņā, mūžizglītībā, kultūru mijiedarbībā mūsdienu sabiedrībā, profesionālajā

	darbībā u. c. dzīves situācijās
Kursa saturs tiek piedāvāts visos līmeņos (A, B, C): <ul style="list-style-type: none"> ✓ informatīvi tematiskais saturs ✓ lingvistiskais saturs 	Temati: <ul style="list-style-type: none"> ✓ docētāju noteiktie ✓ izvēles ✓ pašnoteiktie Valodas lietojuma jomas: <ul style="list-style-type: none"> ✓ personiskā ✓ sabiedriskā ✓ profesionālā ✓ izglītojošā ✓ audzinošā
Studentu individuālās izaugsmes vērtējums	Paša vērtējums, pedagoga vērtējums, grupas biedru vērtējums, izmantojot svešvalodas prasmju apguves pašnovērtējuma kritērijus, līmeņus un rādītājus, kā arī studentu svešvalodas prasmju apguves, mācīšanās un profesionālās lietošanas integrācijas vērtēšanas kritērijus, līmeņus un rādītājus
Ieteicamās studiju metodes un formas, pamatojoties uz <ul style="list-style-type: none"> ✓ integrēto pieeju valodas apgūvē ✓ starpdisciplināro studiju pieeju ✓ interaktivitātes mijsakarbām satura un formas vienotībā 	Studentu līdzdalība metožu izvēlē Izteicienu un valodas struktūru atkārtošana, terminu grupēšana un iegaumēšana, gramatikas struktūru veidošana pēc parauga, totālās darbības metode, uz uzdevumiem orientētā mācīšanās, audiolingvālā metode, lasīšanas metode, gramatikas tulkošanas metode, projektu metode, prezentācijas, diskusija, lomu spēle, grupu darbs, patstāvīgās studijas, lekcija, pāru darbs u. c.
Individuālo sasniegumu pārbaudes forma	Pašnovērtējums, citu vērtējums, pedagoga vērtējums, izmantojot vienotus kritērijus
Prasības studiju kursa apguvei	Darba mapes izveide, regulārs individuālo sasniegumu pašnovērtējums un novērtējums
Literatūra Papildliteratūra	A, B un C līmenim atbilstoša literatūra
Periodika, datubāzes, interneta resursi un citi avoti	A, B un C līmenim atbilstoši avoti

Vispārīgie studiju kursu aprakstu veidošanas ieteikumi papildināmi ar studentu pašpieredzes izpētes analīzi, kuras veikšanai pētījuma gaitā tika izveidota studentu aptaujas anketa. Ar studentu svešvalodas prasmju apguves līmeņu apzināšanu nepietiek, lai plānotu turpmāko studiju procesu, izvirzītu individuālos mērķus, izvēlētos piemērotu saturu. Nepieciešama ir studentu subjektīvo vajadzību, interešu un prioritāšu analīze. Svarīgi ir

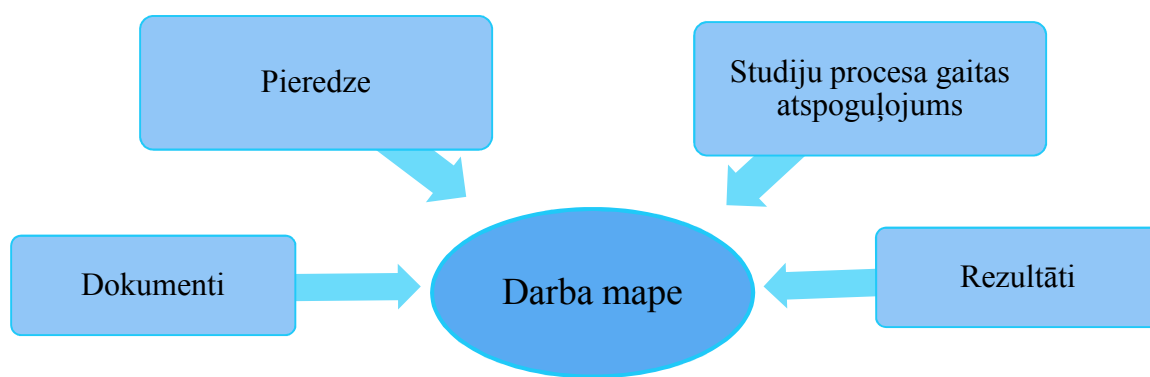
zināt, kādam nolūkam studenti vēlas apgūt svešvalodu, kādi temati viņus interesē, kuru prasmju apguvi viņi uzskata par svarīgāku. Noskaidrojamas grūtības, kuras studentiem rodas svešvalodas lietošanā, kāpēc. Apzināmas vēlamās studiju metodes un studentu iepriekšējā svešvalodu apguves pieredze. Analizējot esošos studiju kursu aprakstus, var secināt, ka studentu svešvalodas apguves līmenis tiek apzināts atšķirīgi. RPIVA un LU studiju aprakstos minēts, ka studentu svešvalodas apguves līmeņi tiek noteikti pēc Eiropas valodu apguves standartiem, bet pārējās augstākajās mācību iestādēs tie netiek noteikti vispār vai pielīdzināti vienam apguves līmenim ar vienādu sasniedzamo rezultātu.

Studentu personisko un darba jautājumu aktualizācija integrējama ar profesionālajiem tematiem un katra studenta svešvalodas prasmju apguves līmeni.

Anketu (14. pielikums) veido reālo situāciju konstatējoši jautājumi un studentu pārdomām un ierosinājumiem atvēlēta daļa, kuras rezultāti tika interpretēti kvantitatīvi ar SPSS datu analīzes programmu.

Sekmīgs svešvalodu studiju process ir saistīts ar regulāru studentu individuālās izaugsmes novērošanu, panākumu un grūtību izvērtēšanu, jaunu mērķu un uzdevumu izvirzīšanu. Studentu attīstība un sasniegumi ikdienas mācību procesā tiek atspoguļoti valodas apguvēju darba mapē (*portfolio*). Darba mapē ietverama gan procesa, gan rezultāta izvērtēšana. Ikvienā darba mapē ietverama attiecīgā dokumentācija: studiju programma, studiju kursa apraksts, informācija par starpdisciplīnu integrāciju, izmantotajiem kritērijiem.

Darba mapē (sk. 27. att.) iekļaujama informācija par studenta valodu apguves pieredzi (kad un kur apgūta svešvaloda, kādi sertifikāti iegūti), dokumenti (svešvalodas un profesionālo studiju kursu apraksti), apraksti par studiju procesa gaitu (valodas apguves prasmju pašnovērtējums un studentu svešvalodas prasmju apguves, mācīšanās un profesionālās lietošanas integrācijas vērtējums svešvalodas studiju sākumā, informācija par interesēm, valodas lietošanas vajadzībām, mācīšanās stila apraksts, docētāja un studenta kopīgi definēti mērķi, mērķu sasniegšanas veidi, veiktie darbi) un rezultāti (valodas apguves prasmju pašnovērtējums un studentu svešvalodas prasmju apguves, mācīšanās un profesionālās lietošanas integrācijas vērtējums svešvalodas studiju beigās, studentu pašu veidoti vērtēšanas kritēriji).



27.attēls. **Darba mapes struktūra**

Vienotas koncepcijas izstrāde attiecināma arī uz darba mapes veidošanu un izmantošanu gan vienas mācību iestādes ietvaros, gan starp dažādām mācību iestādēm.

Pēdējā laikā ļoti populāra augstākajās mācību iestādēs kļuvusi starpdisciplinārā pieeja. Reālās situācijas analīzes rezultātā var secināt, ka dažādu profesionālo kursu docētāji bieži izmanto lasīšanas un tulkošanas pieeju darbā ar tekstiem svešvalodā. Studentiem tiek iedoti docētāja izvēlēti teksti, kas neatbilst viņu valodas apguves pieredzei, netiek sniegta iespēja izvēlēties un atrast savu tekstu, netiek ievēroti valodas apguves nosacījumi. Vienotas koncepcijas trūkuma dēļ netiek lietota veseluma pieeja valodas apguvē, studiju procesa plānošanā un organizācijā vērojamas tradicionālās pedagoga un studenta attiecības.

Docētājiem, kuri studijuursos iekļauj svešvalodas tekstu tulkošanu, būtu jāsadarbojas ar svešvalodu docētājiem integrēta satura veidošanā, kā arī jāizmanto studentu darba mapēs esošā informācija.

Pašreizējās situācijas analīze liecina, ka integrēta satura veidošana notiek daļēji un nesistemātiski. No vienas puses, svešvalodu docētāji iekļauj studijuursos ar specializāciju saistītus tematus, radot apstākļus studentu profesionālo kompetenču pilnveidošanai, taču neveidojas sistemātiska sadarbība ar citu studiju kursu docētājiem. Nenotiek informācijas apmaiņa par studentu individuālajiem sasniegumiem. No otras puses, dažādu studiju kursu docētāji izmanto lasīšanas – tulkošanas pieeju, uzdodot studentiem tulkot profesionālus tekstus, neievērojot valodas apguves komponentu integrāciju un individualizācijas pieeju. Pieredze rāda, ka šajā situācijā nozīmīga ir katra studenta svešvalodas studiju darba mape, kurā tiktu atspoguļota studentu svešvalodu studiju pieredze, sasniegumi un veiktais darbs. Pamatojoties uz šo informāciju, veidojama sadarbība starp svešvalodu un citu studiju kursu docētājiem. Vienota koncepcija par darba mapes veidošanu būtu nepieciešama arī visām augstākajām mācību iestādēm. Studentiem, kuri ir studējuši dažādās augstskolās, vienota

konceptija palīdz attīstīt prasmes un kompetences, neatkārtojoties, pamatojoties uz jau gūto pieredzi, kas uzkrājama darba mapē un izmantojama dažādās dzīves situācijās.

Plānojot un realizējot studiju procesu, svarīgi ievērot studentu mācīšanās un mācīšanas nosacījumus (sk. 9. tab.).

9. tabula
Studentu mācīšanās un mācīšanas nosacījumi

Studentu mācīšanās	Studentu mācīšana
Mācīšanās kļūst par cilvēka attīstības iekšējo nepieciešamību	Studiju procesā uzsvars tiek vērsts uz izpratnes un attieksmes veidošanu par mācību būtību, pamudinājumu pašiniciatīvai un pašdarbībai
Studentiem raksturīga sava dzīves pieredze, priekšstati par mācīšanos, savām spējām, vajadzības, pašvērtējums, priekšzināšanas	Diagnosticēšanas sistēmas izveidošana un tās izmantošana mācību sākumā sekmīgi turpmākā darba plānošanai un gaitai
Mācīšanās konkrēto vajadzību apzināšana	Studentu līdzdalība mācību procesa plānošanā un organizēšanā
Studentu vēlme izpausties, komunicēt ar grupas biedriem	Atbilstošas metodikas un tehnikas izvēle
Psiholoģiskā klimata ietekme uz studiju procesu	Labvēlīgas, draudzīgas un patīkamas vides radīšana
Vecuma ietekme uz studiju procesu	Pedagoga un studentu vienlīdzība, aktīva darbība, sadarbība
Stila, tempa atšķirības	Individuālo īpašību ievērošana
Studentu ieinteresētība rezultātā	Pašnovērtējuma, vērtējuma plānošana un izveide

Secinājumi

- Svešvalodu studijās veidojama vienota koncepcija (vienas augstskolas mērogā, starp augstskolām, starptautiskās sadarbības ietvaros). Svešvalodu studijās izmantojami vienoti vērtēšanas un pašnovērtēšanas kritēriji. Pētījumā sniegti ieteikumi vienotas svešvalodu studiju koncepcijas izveidei, studiju kursu aprakstu, darba mapes veidošanai un izmantošanai, vienotas starpdisciplīnu saiknes nostiprināšanai.
- Studiju kursu aprakstu analīzes rezultāti liecina par vienotas koncepcijas izstrādes nepieciešamību svešvalodu studiju kursu aprakstu veidošanā, studiju plānošanā un organizācijā, darba mapes izveidē.

- Izmantojot svešvalodas studiju kursu aprakstu pamatnosacījumus, studiju kursa apraksts ir piemērojams katras studentu grupas vajadzībām.
- Studiju kursa plānošanas gaitā ievērojami studentu objektīvo un subjektīvo vajadzību izpētes rezultāti.
- Pamatojoties uz kopējo mērķi, studenti var izvirzīt individuālo mērķi un docētājs noteikt prioritātes darbā ar attiecīgās grupas studentiem.
- Sekmīgs svešvalodu studiju process ir saistīts ar regulāru studentu individuālās izaugsmes novērošanu (panākumu un grūtību izvērtēšana, jaunu mērķu un uzdevumu izvirzīšana).
- Studentu personisko un darba jautājumu aktualizācija svešvalodas studijās integrējama ar profesionāliem tematiem un katra studenta svešvalodas prasmju apguves līmeni.

3.2. Angļu valodas apguve studiju procesā

Nodaļā aprakstīti pilotpētījuma mērķis, norises organizācija un rezultāti.

Pētījuma mērķis – apzināt studentu svešvalodu prasmju, kompetenču apguves līmeņus un to pilnveidošanas iespējas studiju procesā. Praktiskais uzdevums ir sekmēt studentu zināšanas par valodu apguvi, svešvalodu studiju pedagoģiskajiem nosacījumiem un to transformāciju studiju procesā.

Svarīgi arī noskaidrot studentu gatavību aktīvai darbībai studiju procesa gaitā, konstatēt ar to saistītās problēmas un risinājumus. Pētījuma dati interpretēti kvantitatīvi ar *SPSS* datu analīzes programmu, kvalitatīvi analizējot studiju kursu aprakstu, anketas rezultāti apstrādāti, izmantojot matemātiski statistiskās metodes, attēloti grafiski, analizēti un interpretēti.

Empīriskā pētījuma veidojošā eksperimenta posmi

1. Studentu objektīvo vajadzību diagnosticēšana, izmantojot pētījumā izveidotos svešvalodu prasmju apguves pašnovērtēšanas kritērijus, līmeņus un rādītājus, kā arī prasmju, mācīšanās un profesionālās lietošanas integrācijas vērtēšanas kritērijus, līmeņus un rādītājus (studentu valodas apguves prasmju pašnovērtēšana, svešvalodas prasmju, mācīšanās un profesionālās lietošanas vērtēšana, datu izvērtēšana un analīze).
2. Studentu subjektīvo vajadzību un prioritāšu izpēte, analizējot studentu aptaujas anketas (anketas izstrāde, anketas aizpildīšana, iegūto datu analīze).
3. Docētāja un studentu sadarbība un līdzdarbība svešvalodas (angļu) studiju kursa plānošanā, organizēšanā un realizēšanā (studiju procesa plānošana, organizēšana un realizēšana).

Pilotpētījuma veikšanai, izmantojot ērtuma metodi (*Geske, Grīnfelds, 2006*), izveidota nevarbūtīgā izlase, izvēloties LU studiju programmas „Sociālais pedagogs” studentu grupu (16 cilvēku) (datus sk. 11. pielikumā). Pilotpētījums tika veikts 2007./2008. studiju gadā.

Dati iedalīti trijās klasēs, atbilstoši A, B un C līmenim, veidojot ordināro jeb kārtas mērīšanas skalu, kas savukārt nosaka neparametrisko testu izmantojuma nepieciešamību.

Lai izvērtētu datu atbilstību normālajam sadalījumam, tika lietots Kolmogorova-Smirnova Z tests (sk. 12. pielikumu). Pārbaudei izvirzīta nulles hipotēze, ka empīriskais sadalījums atbilst normālajam sadalījumam. Tā kā visos gadījumos iegūtā p vērtība bija $>0,05$, apstiprinājās pieņēmums par empīriskā sadalījuma atbilstību normālajam. Aptaujas anketā atbilžu variantos pārsvarā ir lietota nominālā dihotomiskā un kārtas (*Likerta*)

mērījuma skala, tāpēc datu interpretācijai izmantots Hī kvadrāta tests, nevis Manna-Vitnija U kritērija pārbaude, kas ir raksturīga neparametrisko datu interpretācijai.

Lai noskaidrotu, vai studentu prasmes ir pilnveidojušās un vai pieaugums ir būtisks, sākot un beidzot angļu valodas apguves kursu, studenti veic prasmju pašnovērtēšanu. Gadījumos, kad vienāda vērtēšana jāveic divās atšķirīgās situācijās, ērti izmantot Vilksoksona T kritēriju, pārbaudot, vai $T_{apr} \geq T_{kr} (=0,05)$.

Vilksoksona T kritērijs ir izmantojams studentu pašnovērtējuma datu salīdzināšanai, lai konstatētu izmaiņas starp vienas pazīmes diviem vērtējumiem. Vispirms ir jāizdara pieņēmums par nulles hipotēzi – studentu angļu valodas apguves līmenis, kursu sākot un beidzot, būtiski neatšķiras. *SPSS* aprēķinos iegūtie rezultāti (sk. 13. pielikumu) liecina, ka abpusējās alternatīvas p vērtība $>0,05$. Tātad nulles hipotēze ir apstiprinājusies – nav būtiskas atšķirības, studiju kursu sākot un beidzot.

Latvijas Universitātes svešvalodu studiju kursa aprakstā „Mutvārdu komunikācija” (6. pielikums) izvirzīts mērķis: veicināt studijās LU nepieciešamās angļu valodas apguvi, uzlabot autentisku tekstu klausīšanās prasmes, pilnveidot lasīšanas prasmes.

Studiju kurss paredzēts dažādu specializāciju studentiem, kas apguvuši angļu valodas prasmes vismaz A līmenī, praktiskās nodarbības nosaka studentu vajadzības.

Studiju kursa aprakstā minētie temati:

- ✓ neformālas sarunas;
- ✓ lasīšanas prasmju attīstība;
- ✓ klausīšanās informācijas ieguvei;
- ✓ klausīšanās informācijas pierakstīšanai;
- ✓ lasīšanas un rakstīšanas prasmju pilnveide;
- ✓ darbs ar specialitātes terminu vārdnīcu;
- ✓ specialitātes tekstu prezentēšana.

Studiju kursa uzdevumi:

- ✓ attīstīt angļu valodas mutiskās un rakstiskās sazināšanās prasmes;
- ✓ dot iespēju kompensēt iepriekš apgūtās valodas nepilnības;
- ✓ pilnveidot angļu valodas kompetenci, tekoši, fonētiski un gramatiski precīzi lietot angļu valodu normālā ātrumā, atbilstošā kontekstā runājot par sevi, universitāti, savu valsti.

Studiju kursa aprakstā neatspoguļojas studentu individuālo vajadzību, interešu un prioritāšu apzināšana un ievērošana. Studiju kursa apraksts izveidots, pamatojoties uz strukturālo pieeju, kas ir orientēta uz formu. Kursa aprakstā saturs neatspoguļo

starpdisciplināro studiju pieeju, satura un formas vienotību. Studiju procesa plānošanā un organizēšanā tiek realizētas subjekta un objekta attiecības.

Pamatojoties uz pētījumā izstrādātajiem svešvalodu kursu studiju aprakstu nosacījumiem, izveidots jauns studiju kursa apraksts. Kursa apraksta veidošanā ņemti vērā studiju grupas objektīvo un subjektīvo vajadzību izpētes rezultāti.

Pilotprojekta sākumā diagnosticētas studentu objektīvās vajadzības, izmantojot pētījumā izveidotos svešvalodu prasmju apguves pašnovērtēšanas kritērijus, līmeņus un rādītājus, kā arī prasmju, mācīšanās un profesionālās lietošanas integrācijas vērtēšanas kritērijus, līmeņus un rādītājus. Iegūtie dati interpretēti kvantitatīvi ar *SPSS* datu analīzes programmu.

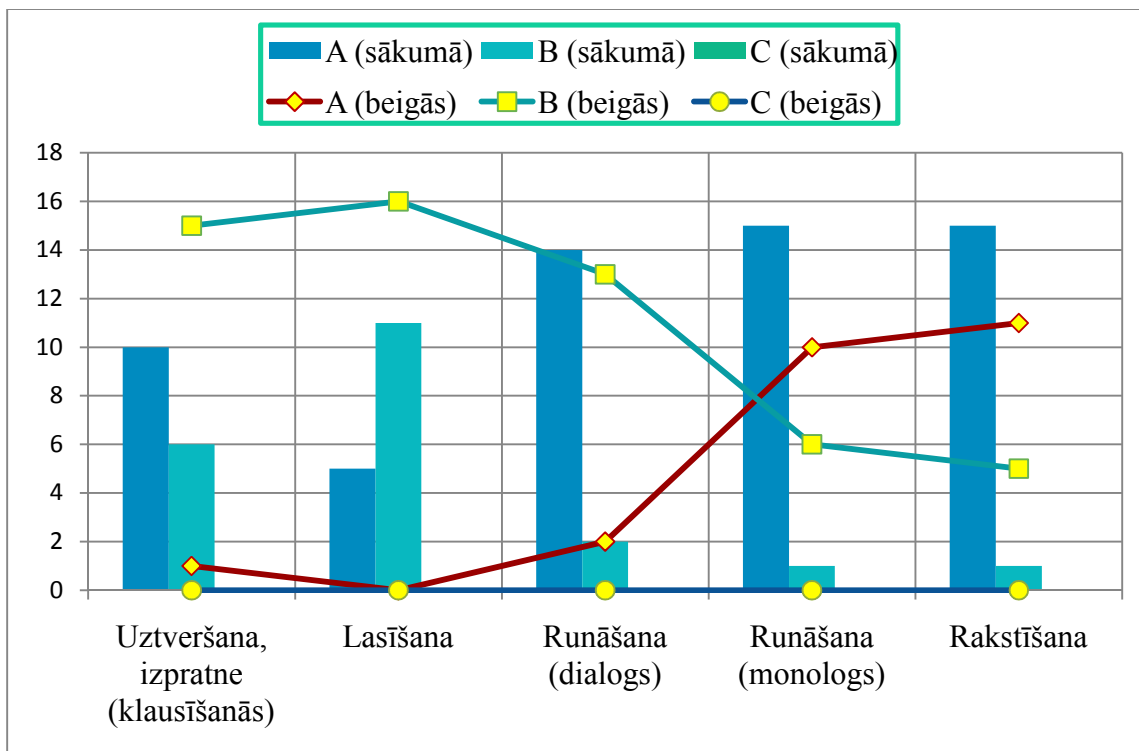
Angļu valodas prasmju apguves līmeņus, izmantojot pašnovērtējumu (15. pielikums), noteikuši 16 studentu.

<p>Uztvere, izpratne (klausīšanās)</p> <p>A līmenis – 10 studentu B līmenis – 6 studenti C līmenis – 0 studenti</p>	<p>Lasīšanas prasmju apguve</p> <p>A līmenis – 5 studenti B līmenis – 11 studentu C līmenis – 0 studenti</p>
<p>Runāšana (dialogs)</p> <p>A līmenis – 14 studentu B līmenis – 2 studenti C līmenis – 0 studenti</p>	<p>Runāšana (monologs)</p> <p>A līmenis – 15 studentu B līmenis – 1 students C līmenis – 0 studenti</p>
<p>Rakstītprasmes</p> <p>A līmenis – 15 studentu B līmenis – 1 students C līmenis – 0 studenti</p>	

Pašnovērtējumā iegūtie rezultāti ļauj secināt, ka galvenās problēmas svešvalodu apguvē galvenokārt rada svešvalodas lietošana, informācijas izmantošana rakstos un mutvārdos. Tātad darbā ar šo studentu grupu nodarbību laikā lielāka uzmanība jāpievērš un vairāk laika jāvelta valodas lietošanas iespējām. Lasīšanas un rakstīšanas prasmju pilnveidošana jāparedz patstāvīgo darbu laikā, iegūto informāciju izmantojot praktiskajās nodarbībās. Monoloģiskā runa studentiem ir attīstīta mazāk un ir grūtāk apgūstama, kas izskaidrojams ar to, ka monoloģiskajā runā nepiedalās sarunas partneris. Tā ir vārdiem bagātāka, precīzāka un izvērstāka runas forma. Tā ir runa, kuru var attīstīt runas apguves procesā, ja ir

- apgūta saziņas valoda – gramatikas likumi un pietiekami liels vārdu krājums;

- apzināts sarunas temats. (*Kramiņš, 2005:349*)



28.attēls. **Studentu valodas prasmju apguves pašnovērtējums. Saskaņā ar Common European Framework of Reference for Language Learning, Teaching and Assessment**

Tas pierāda to, ka svešvalodas studijās svarīgi ievērot studentu svešvalodas apguves līmeņus un vajadzības, nosakot kopējus un individuālus mērķus, kā arī izvirzot uzdevumus.

Studentu objektīvo vajadzību izpētei veikta arī docētāja un citu vērtēšana, izmantojot studentu svešvalodas prasmju apguves, mācīšanās un profesionālās lietošanas integrācijas vērtēšanas kritērijus, līmeņus un rādītājus. Vērtēšana veikta, analizējot studentu darbību un dažādu uzdevumu izpildes rezultātus pirmo divu nodarbību laikā (sk. 10. tab.).

Katra kritērija mērīšanai noteikti trīs līmeņi un precizētas katra līmeņa prasības. Kā piemērs minēta svešvalodas satura mācīšanās un lietošanas kompetence.

Svešvalodas satura mācīšanās un lietošanas kompetences līmeņi:

- A līmenis – students ar vārdnīcas palīdzību spēj uztvert un izprast saturu svešvalodā par sevi, ģimeni, dzīvesvietu un darbu. Students ar vārdnīcas palīdzību spēj lietot svešvalodu reālās dzīves situācijās, sarunās klātienē, pa telefonu. Students spēj pēc parauga uzrakstīt vēstules, piezīmes, prezentācijas, ziņojumus par profesionāliem jautājumiem, aizpildīt dokumentus. 1–4 balles (0–43,9 punkti, 33%);

- B līmenis – students spēj labi (dažreiz izmantojot vārdnīcu) uztvert un izprast saturu svešvalodā par sevi, ģimeni, dzīvesvietu un darbu. Students spēj labi (dažreiz izmantojot vārdnīcu) lietot svešvalodu reālās dzīves situācijās, sarunās klātienē, pa telefonu. Students spēj daļēji pēc parauga uzrakstīt vēstules, piezīmes, prezentācijas, ziņojumus par profesionāliem jautājumiem, aizpildīt dokumentus. 5–7 balles (44,0–75,9 punkti, 69%);
- C līmenis – students spēj bez vārdnīcas palīdzības uztvert un izprast saturu svešvalodā par sevi, ģimeni, dzīvesvietu un darbu. Students spēj bez vārdnīcas palīdzības lietot svešvalodu reālās dzīves situācijās, sarunās klātienē, pa telefonu. Students spēj radoši uzrakstīt vēstules, piezīmes, prezentācijas, ziņojumus par profesionāliem jautājumiem, aizpildīt dokumentus. 8–10 balles (76,0–100 punkti, 93%) (16. pielikums).

Atsevišķu uzdevumu kritēriju veidošanā iesaistīti studenti, vērtēšanā izmantota 10 ballu sistēma (17. pielikums).

Svešvalodas satura mācīšanās un lietošanas kompetences novērtējuma rezultātā dažādiem rādītājiem atbilstošie līmeņi atšķiras, jo katra līmeņa rādītāji aptver gan satura uztveršanu un izprašanu, gan lietošanu (sk. 28. att.). Uztvert un izprast saturu svešvalodā par sevi, ģimeni, dzīvesvietu un darbu B līmenī spēj 10 studentu, ar vārdnīcas palīdzību (A līmenis) – seši studenti.

Lietot svešvalodu reālās dzīves situācijās, sarunās gan klātienē, gan pa telefonu ar vārdnīcas palīdzību spēj 13 studentu (A līmenis), dažreiz izmantojot vārdnīcu (B līmenis) – trīs studenti, bet pēc parauga spēj uzrakstīt vēstules, piezīmes, prezentācijas, ziņojumus par profesionāliem jautājumiem un aizpildīt dokumentus 15 studentu (A līmenis), daļēji pēc parauga – viens students (B līmenis).

10. tabula

Uzdevumu raksturojums studentu svešvalodas prasmju apguves, mācīšanās un profesionālās lietošanas integrācijas līmeņu noskaidrošanai. LU „Sociālais pedagogs” (2007/2008)

Kritēriji	Rādītāji	Uzdevumu veidi	Uzdevumu saturs
1. Svešvalodas satura mācīšanās un	1.1. Spēt uztvert un izprast saturu svešvalodā par ✓ sevi ✓ ģimeni ✓ dzīvesvietu	Individuāls darbs „Mana pirmā stunda”	✓ Izlasīt un izprast trīs nelielus atmiņu fragmentus par pirmajiem skolas iespaidiem

Kritēriji	Rādītāji	Uzdevumu veidi	Uzdevumu saturs
lietošanas kompetence	✓ darbu		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Atsaukt atmiņā savu (skolēna) pirmo stundu, savas un klasesbiedru izjūtas, cerības, bailes ✓ Aprakstīt stundas pozitīvās un negatīvās iezīmes
	1.2. Spēt lietot svešvalodu <ul style="list-style-type: none"> ✓ reālās dzīves situācijās ✓ sarunās klātienē ✓ pa telefonu 	Darbs grupā, diskusija „Mana pirmā stunda”	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pastāstīt par savu pirmo stundu ✓ Pastāstīt par to, kādai vajadzētu būt pirmajai stundai ✓ Pastāstīt, kam nevajadzētu notikt pirmajā stundā ✓ Pastāstīt, kādu iespaidu jūs kā skolotāji vēlētos radīt pirmajā stundā
	1.3. Spēt uzrakstīt <ul style="list-style-type: none"> ✓ vēstules ✓ piezīmes ✓ prezentācijas ✓ ziņojumus par profesionāliem jautājumiem Spēt aizpildīt dokumentus	„Ieteicamās aktivitātes pirmajai stundai”	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprakstīt trīs ieteicamās aktivitātes pirmajai stundai
2. Starpkultūru svešvalodu kompetence	2.1. Spēt izprast saturu par dažādām kultūrām	„Lielbritānijas izglītības sistēma”	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Noskatīties filmu ✓ Noskaidrot nezināmo vārdu un izteicienu nozīmi ✓ Atbildēt uz jautājumiem
	2.2. Spēt lietot svešvalodu reālās dzīves situācijās: <ul style="list-style-type: none"> ✓ sarunās klātienē ✓ pa telefonu Spēt pastāstīt par dažādiem kultūras	Darbs grupās	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Salīdzināt Latvijas un Lielbritānijas izglītības sistēmu

Kritēriji	Rādītāji	Uzdevumu veidi	Uzdevumu saturs
	jautājumiem		
	2.3. Spēt uzrakstīt ✓ vēstules ✓ piezīmes ✓ prezentācijas ✓ ziņojumus Spēt aizpildīt dokumentus	Ziņojums	✓ Uzrakstīt un sagatavot ziņojumu par kādas valsts izglītības sistēmu
3. Profesionālās darbības kompetence	3.1. Spēt izprast saturu par profesiju	Ziņojums	✓ Presentēt grupās sagatavoto ziņojumu ✓ Uztvert un izprast grupas biedru ziņojumus
	3.2. ✓ Spēt veidot dialogu par profesionāliem jautājumiem ✓ Spēt pastāstīt par profesionāliem jautājumiem	Ziņojums	✓ Diskusija par noklausītajiem ziņojumiem ✓ Dažādu valstu izglītības sistēmu salīdzināšana
	3.3. Spēt uzrakstīt ✓ prezentācijas ✓ ziņojumus par profesionāliem jautājumiem	Eseja	✓ Eseja „Disciplīna mūsdienā skolās”
4. Svešvalodas komunikatīvā kompetence	4.1. Spēt lietot svešvalodu dialogiskā informācijas ieguvē	Lomu spēle	✓ Informācijas ieguve pa telefonu
	4.2. Spēt lietot svešvalodu dialogiskā informācijas apmaiņā	Intervija	✓ Darba intervijas izspēle ✓ Darbs grupās

Kritēriji	Rādītāji	Uzdevumu veidi	Uzdevumu saturs
	4.3. Spēt lietot svešvalodu saziņas kultūrā	Diskusija	✓ Diskusija par nodarbību gaitu, studentu vajadzībām, interesēm, ierosinājumi

Pēc datu analīzes var secināt, ka lielākajai daļai svešvalodas apguvēju ir raksturīga spēja valodu saprast labāk nekā to lietot. Receptīvās prasmes tiek apgūtas labāk un ātrāk nekā produktīvās prasmes.

Arī starpkultūru svešvalodu kompetences apguves līmeņi dažādos rādītājos atšķiras. Saturu par dažādām kultūrām B līmenī izprot 10 studentu, A līmenī – seši studenti. Lietot svešvalodu reālās dzīves situācijās sarunās klātienē, pa telefonu, ar vārdnīcas palīdzību A līmenī spēj 14 studentu, divi studenti vārdnīcu lieto dažreiz, spēj labi lietot svešvalodu reālās dzīves situācijās un daļēji pēc parauga spēj pastāstīt par dažādiem kultūras jautājumiem, šie studenti starpkultūru svešvalodu kompetenci apguvuši B līmenī. Viens students spēj B līmenī daļēji pēc parauga uzrakstīt vēstules, piezīmes, prezentācijas, ziņojumus, aizpildīt dokumentus, 15 studentu to spēj veikt pēc parauga A līmenī. Profesionālās darbības kompetences vērtējumā 10 studentu izprot saturu par profesiju A līmenī, seši studenti – B līmenī.

Profesionālā satura izprašanai nepieciešama profesionālās terminoloģijas apguve gan dzimtajā valodā, gan svešvalodā, tāpēc šīs kompetences apguves rādītāja līmeņi ir zemāki nekā svešvalodas satura mācīšanās un lietošanas kompetences apguves līmeņi. 14 studentu dialogu par profesionāliem jautājumiem veido ar grūtībām un pastāstīt par profesionāliem jautājumiem spēj tikai pēc parauga, viņi tika novērtēti ar A līmeni. Divi studenti B līmenim atbilstoši spēj labi veidot dialogu par profesionāliem jautājumiem un daļēji pēc parauga pastāstīt. 15 studentu spēj uzrakstīt prezentācijas un ziņojumus par profesionāliem jautājumiem pēc parauga (A līmenis), 1 students to spēj izdarīt B līmenī. Komunikatīvās kompetences vērtēšanas rezultāti studiju kursa sākumā liecina par to, ka turpmākajā studiju procesa plānošanā tai ir jāpievērš nopietna uzmanība.

Svešvalodu dialogiskās informācijas ieguvē ar grūtībām lieto 10 studentu (A līmenis), bet 6 studenti to lieto bez grūtībām B līmenī, 11 studentu ar grūtībām (A līmenis) lieto svešvalodu dialogiskā informācijas apmaiņā, četri to lieto bez grūtībām. Saziņas kultūrā svešvalodu ar grūtībām lieto 15 studentu (A līmenis), viens students novērtēts ar B līmeni (sk. 29. att.).

Iegūtie rezultāti liecina, ka prognozējamās situācijās, iepriekš sagatavojot nepieciešamos izteicienus un terminus, studenti jūtas drošāk, spēj sniegt un iegūt nepieciešamo informāciju. Valodas lietošana dažādās reālās dzīves situācijās vairumam studentu sagādā grūtības. Piemēram, lomu spēlēs, kuras tika sagatavotas pēc parauga, studenti jūtas droši, runāja pārliecinoši. Diskusijās, kurās brīvi bija jāizsaka savas domas, studenti jūtas vairāk sasaistīti, lai gan centās lietot iepriekšējo nodarbību gaitā apgūtās valodas struktūras. Vislabāk studentiem veicās ar ziņojumu gatavošanu un to prezentēšanu grupās. Ziņojumu tematus studenti izvēlējās atbilstoši interesēm un vajadzībām, prezentācijās jūtas droši un pārliecinoši, spēja pat iesaistīties diskusijās par attiecīgo tematu.

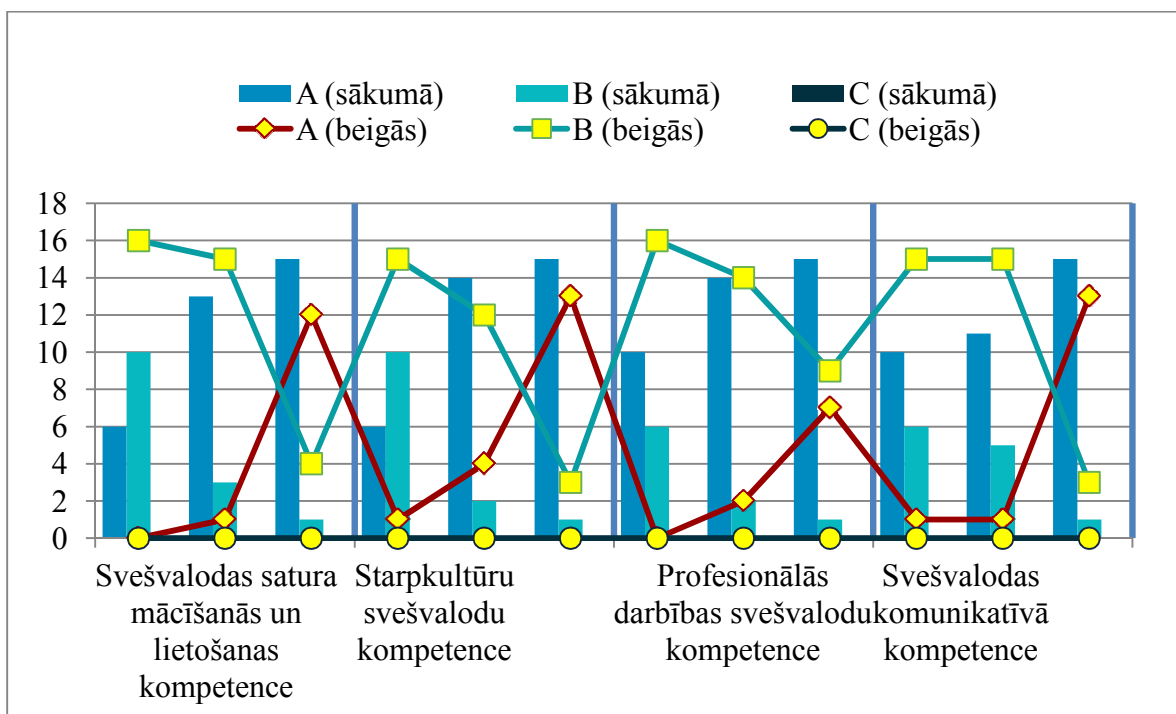
Esejā biežāk sastopamās kļūdas attiecas uz rakstu darba struktūras ievērošanu, valodas lietojumu, pareizrakstību. Studenti neprot uzrakstīt esejas ievadu un nobeigumu, saplānot galveno daļu, bieži vien esejā iekļauj informāciju, kas neattiecas uz tematu. Liela daļa studentu esejas raksta, pamatojoties uz jau gataviem paraugiem, nedaudz izmainot saturu, saliekot kopā esošos paraugus. Studiju procesa gaitā veicināma studentu patstāvība, lai viņi spētu bez paraugu palīdzības uzrakstīt nepieciešamos tekstus un dokumentus. Analizējot studentu kļūdas valodas lietojumā, var secināt, ka visiem studentiem ir līdzīgas gramatiskās kļūdas: neatbilstoša gramatisko laiku un nosacījuma palīgteikumu lietošana, kļūdas teikumu izveidē, artikulu un prievārdu lietošanā. Pareizrakstībā visbiežāk pieļautas nenozīmīgas kļūdas, piemēram (*with* un *which*, *were* un *where* u. c.).

Studiju gaita pārsteidza ar to, ka studenti izvēlējās tos materiālus, kuri viņiem šķita interesantāki un nozīmīgāki. Tekstu grūtību pakāpei netika pievērsta īpaša uzmanība. Patstāvīgais darbs tika veikts ļoti atbildīgi, tāpēc studenti jūtas brīvi, stāstot un diskutējot par attiecīgo tematu (sk. 29. att.)

Studentu subjektīvo vajadzību un prioritāšu izpēte veikta, analizējot studentu aptaujas anketas (sk. 14. pielikumu). Anketu veido reālo situāciju konstatējoši jautājumi un studentu pārdomām un ierosinājumiem atvēlēta daļa, kuras rezultāti interpretēti kvantitatīvi ar *SPSS* datu analīzes programmu (18. pielikums). Anketas jautājumi pamatojas uz pētījumā izveidotajiem kritērijiem.

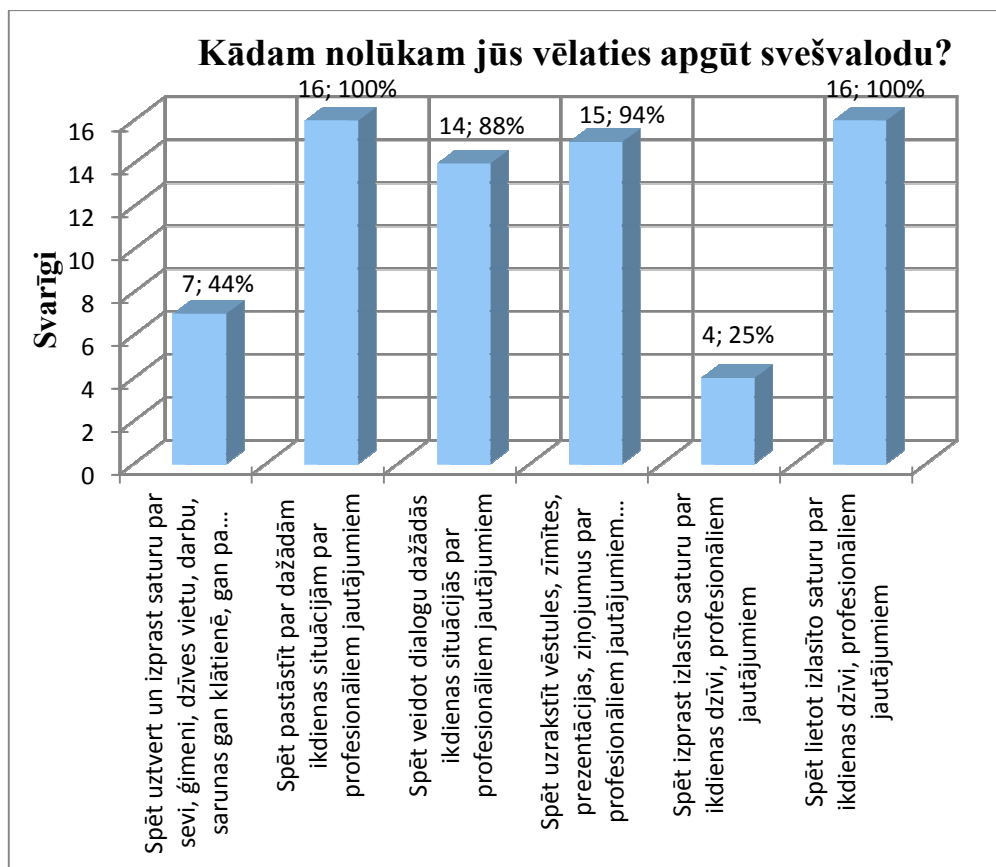
Aptaujas rezultāti parāda, ka 44% aptaujāto studentu vēlas spēt uztvert un izprast saturu par sevi, ģimeni, dzīvesvietu, darbu, sarunas gan klātienē, gan pa telefonu, 25% vēlas spēt izprast izlasīto saturu par ikdienas dzīvi un profesionāliem jautājumiem, 88% aptaujāto studentu vēlas spēt veidot dialogu dažādās ikdienas situācijās, par profesionāliem

jautājumiem, 94% aptaujāto studentu vēlas attīstīt savas rakstītprasmes, 100% respondentu vēlas spēēt lietot izlasīto saturu par ikdienas dzīvi un profesionāliem jautājumiem.

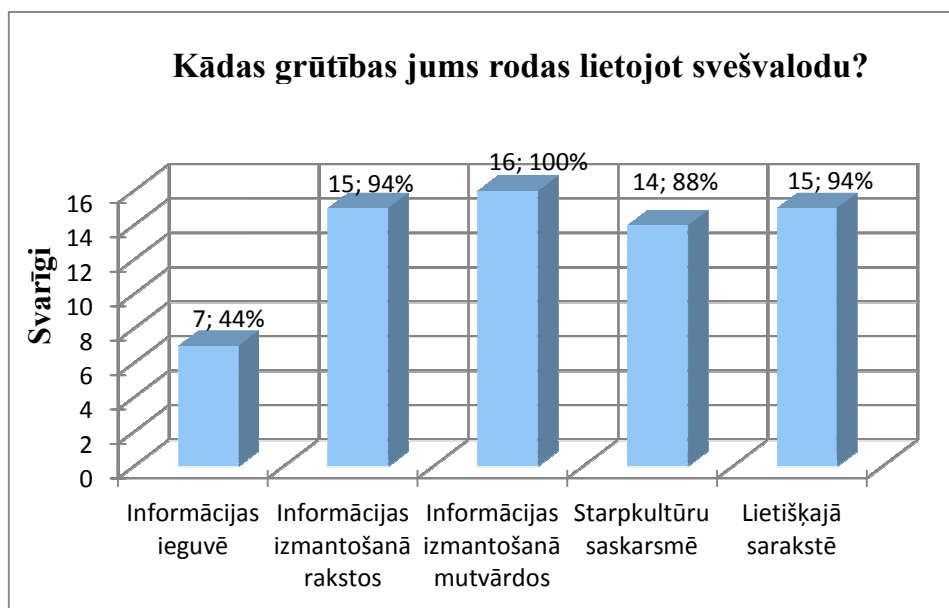


29.attēls. **Studentu svešvalodas mācīšanās un profesionālās lietošanas integrācijas kritēriji, līmeņi un rādītāji**

Pēc studentu anketu analīzes var secināt, ka svešvalodas studiju procesā darbā ar attiecīgo grupu lielāka uzmanība jāpievērš valodas lietošanai dažādās situācijās, nevis satura uztveršanai un izprašanai. Ievērojamas dažādas valodas lietojuma jomas: personiskā, sabiedriskā un profesionālā (sk. 30. att.).



30.attēls. Svešvalodas apguves vajadzības (pilotpētījums)



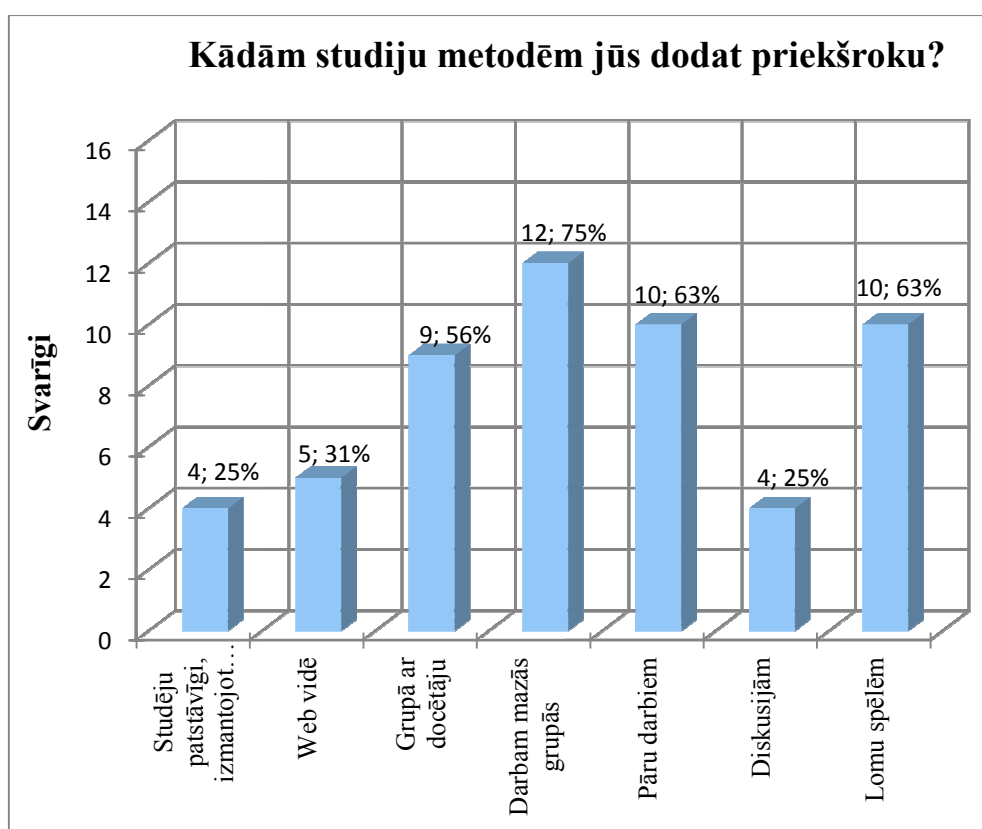
31.attēls. Grūtības svešvalodas lietošanā (pilotpētījums)

Aptaujā iegūtie rezultāti ļauj secināt, ka galvenās problēmas svešvalodu apgūvē galvenokārt rada informācijas izmantošana rakstos un mutvārdos (sk. 31. att.). 44% aptaujāto studentu atzīst, ka viņiem ir grūtības informācijas ieguvē, 88% aptaujāto saskaras ar grūtībām starpkultūru saskarsmē, 94% no studentiem ir grūtības informācijas

izmantošanā rakstos, 100% uzskata, ka apgrūtināta ir informācijas izmantošana mutvārdos, 94% uzskata, ka grūtības sagādā lietišķā sarakste. Plānojot mācību procesu un izvēloties piemērotus līdzekļus, metodes un paņēmienus, jāņem vērā pastāvošās grūtības valodas lietošanā.

75% aptaujāto studentu par pieņemamāko mācību metodi atzīst darbu grupā ar pedagogu (sk. 32. att.). 31% aptaujāto dod priekšroku mācībām *web* vidē, 25% aptaujāto studentu vēlas strādāt patstāvīgi, izmantojot konsultācijas, 63% aptaujāto studentu izvēlas pāru darbus un lomu spēles, bet 25% izvēlas diskusijas.

Aptaujas rezultāti liecina par aptaujāto studentu vēlmi pilnveidot spēju lietot svešvalodu mijiedarbībā ar grupas biedriem un pedagogu, izmantojot gan grupu, pāru darbus, gan lomu spēles, gan darbu grupā ar docētāju, un tikai 7% aptaujāto studentu uzskata, ka viņu vajadzības var tikt apmierinātas, studējot patstāvīgi un izmantojot konsultācijas.



32.attēls. Mācību metožu izvēles sadalījums

Cēloņi svešvalodas lietošanas grūtībām meklējami dažādajās pieejās un metodēs, kuras izmanto svešvalodu skolotāji gan skolās, gan citās mācību iestādēs. Par to liecina arī 4.1. nodaļā veiktā studiju kursu aprakstu analīze.

Liela daļa pedagogu svešvalodas prasmju mācīšanu atdala citu no citas. Veselas nodaļas un stundas tiek veltītas atsevišķu prasmju apguvei, jo netiek pilnībā izprasta integrēta valodas apguve, piemēram, studiju kursa aprakstā atspoguļotie temati (9. pielikums).

Tāpēc satura uztvere un izpratne studentiem grūtības nesagādā, bet komunikācija par noteiktu tēmu ir apgrūtināta. Komunikācija svešvalodā nav iespējama, izmantojot tikai vienu prasmi – runāšanu, tā ir cieši saistīta ar klausīšanos un citām prasmēm. Piemēram, dažkārt telefona sarunas laikā ne tikai jārunā un jāklausās, bet arī jāpieraksta nododamā ziņa. Valodas mācīšanās kompetence ietver prasmi iegūt informāciju, izdarīt secinājumus, salīdzināt, pamatot savu viedokli. Studentu grūtības valodas lietošanā ļauj secināt, ka valodas apguves procesā uzmanība tiek pievērsta galvenokārt prasmei informāciju iegūt un saprast, bet ne lietot. Runas prasme ir cieši saistīta ar pārējām trim valodas prasmēm. Tās pilnveidei tiek izmantots iepriekš sagatavots, izlasīts vai uzrakstīts teksts, apgūts vārdu krājums un gramatikas struktūras, kas sagatavo informācijas un domu apmaiņai par attiecīgo tematu. Studiju procesa organizēšanā jārada valodas lietošanas veidiem atbilstošas situācijas, paredzot visu valodas prasmju attīstīšanas iespējas. Dzirdēto un lasīto informāciju studentam vajadzētu ne tikai saprast, bet arī lietot, izsakot savu attieksmi gan mutiski, gan rakstiski.

Ievērojot grupas izpētes rezultātus, nodarbību laikā jāparedz aktivitātes, kas sekmē valodas lietošanu dažādās situācijās, bet sagatavošanās nodarbībām paredzama, gatavojot patstāvīgos darbus, lasot studentu valodas līmenim un interesēm atbilstošus tekstus, veicot rakstu darbus.

Studentu subjektīvo vajadzību, interešu, attieksmju izpēte veikta, arī analizējot anketas aprakstošās daļas rezultātus.

SP1: „*Neesmu apguvusi angļu valodu sarunvalodas līmenī, jo skolā lielāka uzmanība tika pievērsta gramatikas apguvei. Man patīk darbs ar tekstiem un vārdnīcu, taču saprotu sarunvalodas apguves nozīmīgumu un vēlos to apgūt studiju laikā. Nozīmīgāka šķiet tematika, kas būtu saistīta ar ikdienas situācijām: iepirkšanos, nepieciešamās informācijas iegūšanu u. c.*”

SP2: „*Spēju uztvert galveno ideju gan lasītajā tekstā, gan skatoties filmas. Problēmas rodas ar atsevišķu vārdu un izteicienu izpratni, vēlos paaugstināt savu līmeni. Man pietrūkst angļu valodas runāšanas prasmju izmantošanas iespēju reālajā dzīvē, tāpēc runāju slikti.*”

SP3: „Vēlos, lai docētājs nodarbību laikā būtu prasīgs, stingrs, daudz uzdotu un atprasītu uzdoto. Svešvalodu studijās vēlos lasīt tekstus par profesiju, atstāstīt tos un mācīties vārdiņus no galvas.”

SP4: „Vēlētos studiju laikā rast iespēju komunicēt angļu valodā ar cilvēkiem no citām valstīm, klausīties, kā viņi runā, vairāk pievērst uzmanību komunikatīvās kompetences pilnveidošanai, klausīties ierakstus, skatīties filmas.”

SP5: „Nepatīk rakstīt angļu valodā, jo tas sagādā grūtības, tomēr rakstīšana ir nepieciešama tāpēc, ka rakstāmas vēstules draugiem ārzemēs.”

SP6: „Vēlētos, lai nodarbības ir interesantas, tajās tiktu izmantotas dziesmas un krustvārdu mīklas.”

SP7: „Nepatīk gramatikas uzdevumu pildīšana, taču gramatika ir jāmacās, lai varētu to lietot sarunvalodā.”

SP8: „Patīktu prezentēt nopietnus tekstus un piedalīties diskusijās, paust angļu valodā savu viedokli.”

SP9: „Cenšos izvairīties no runāšanas angļu valodā, jo jūtos nedroši.”

SP10: „Man patīk dažādas aktivitātes angļu valodā, vēlos justies pārliecināti, lietojot angļu valodu, taču nepietiek laika svešvalodas nodarbībām.”

SP11: „Vēlos justies droši ārzemēs, spēt lietot angļu valodu dažādās situācijās: sarunās, ceļojot dažādos transportos, viesnīcās, kafējnīcās u. c.”

SP12: „Vēlos apgūt sarunvalodas prasmes, lai justos brīvi ceļojumu laikā, darbojoties projektos, uzņemot ārzemju viesus.”

SP13: „Jūtos nedroši, kautrējos par savām angļu valodas prasmēm, baidos no pārbaudījuma.”

SP14: „Uzskatu par nepieciešamu prezentācijas prasmju pilnveidošanu angļu valodā, speciālo tekstu lasīšanu un viedokļu apmaiņu par specifiskiem jautājumiem. Iesaku katram studentam kursa laikā izlasīt vienu grāmatu par specialitāti angļu valodā.”

SP15: „Vēlos, lai kursa docētāja prasības būtu stingrākas un atprasīšana – regulāra.”

SP16: „Jūtos droši ar apgūtajām angļu valodas prasmēm, lietoju valodu brīvi ikdienas komunikācijā, nesaredzu studiju kursa gaitā perspektīvas sasniegt kaut ko vēl vairāk.”

Pēc anketas aprakstošās daļas analīzes var secināt, ka studentu svešvalodu mācīšanās pieredze ir atšķirīga, daļa studentu panākumus saista nevis ar pašu apzinātu un mērķtiecīgu darbību, bet gan ar pedagoga autoritāru darba stilu: stingrām prasībām un kontroli.

Studentu vēlme pēc stingrības liecina par to, ka iepriekšējās mācību pieredzes laikā viņi nav iemācījušies plānot, organizēt, kontrolēt un objektīvi novērtēt gan darbības procesu, gan tā rezultātus. Studiju procesa plānošanas laikā jāizskaidro pamatnosacījumi par studiju procesa organizēšanu, jāplāno un jārealizē iespējas darboties patstāvīgi, apgūt pašregulācijas pieredzi. Studentiem pašiem sev jāizvirza mērķi un uzdevumi, jācenšas rast to realizācijas veidus, kontrolēt to izpildi, jānācās novērtēt sasniegumus un tos saistīt ar tālāko mērķu un uzdevumu noteikšanu.

Visiem aptaujātajiem studentiem ir iepriekšēja angļu valodas mācīšanās pieredze, tomēr tikai viens no 16 aptaujātajiem jūtas droši, lietojot angļu valodu saziņas procesā. Studentu intereses un vēlmes ir dažādas, taču katrā individuālajā gadījumā tās tiek saistītas ar kādas noteiktas valodas prasmes apguvi vai mācīšanās veidu. Aptaujas rezultāti liecina par to, ka studenti par svešvalodas apguves veidu efektivitāti spriež, pamatojoties uz savu pieredzi, vēlmēm, individuālajām atšķirībām. Tas nozīmē, ka studentiem trūkst izpratnes par valodas apguvi veselumā, starpdisciplināro integrāciju, integrētu svešvalodas prasmju apguvi. Studiju kursa sākumā jāizskaidro svarīgākie valodas apguves nosacījumi. Studiju procesā jārod apstākļi personības pašaktualizācijai un izaugsmei, jāveicina aktivitāte, valodas kompetenču, profesionālās, satura apguves u. c. kompetenču mācīšanās prasmju apguve, kā arī personības attīstība kopumā. Darbā ar attiecīgo grupu svarīga ir pozitīva vide, iedvesmošana, pārlicības radīšana par savām spējām.

Pētījuma rezultāti pierāda to, ka studentu svešvalodas mācīšanās individuālā pieredze ir ļoti atšķirīga. Izveidojusies pretruna starp studentu mācīšanās pieredzi un svešvalodas lietošanas vajadzībām.

Balstoties uz veseluma pieeju valodas apgūvē, sadarbības un līdzdalības principu ievērošanu visos studiju kursa plānošanas un realizēšanas posmos, attieksmi pret studentu kā aktīvu studiju procesa subjektu, plānots, organizēts un realizēts studiju kurss angļu valodā programmā „Sociālais pedagogs” (sk. 11. tab.). Darbības pētīšanai izmantota darbības vērošanas metode. Pētniece pati darbojās pētījuma vidē. Pētījuma pirmajā un otrajā posmā, vērojot grupu, bija manāms, ka studentu interese par svešvalodas apguvi un tās prasmju pilnveidošanu ir ļoti liela. Pēc pieredzes apmaiņas varēja secināt, ka studenti par integrētu valodas prasmju apguvi iepriekš neko nav dzirdējuši. Valodas apguvi viņi saista katrs ar savu iepriekšējo mācību pieredzi, tāpēc viedokļi ir ļoti atšķirīgi. Valodu apguve pārsvarā izprasta kā regulāra valodas lietojuma un lasīšanas – tulkošanas uzdevumu izpilde. Daļa studentu bija nobijušies no prasībām angļu valodas pārbaudījumos, jo uzskatīja, ka viņu valodas prasmju līmenis ir pārāk zems. Pēc pirmās nodarbības, kurā

tika veikts valodas prasmju apguves pašnovērtējums, izskaidrota studiju procesa organizēšana un prasības, studentu attieksme mainījās. Svarīgākā nozīme studentu attieksmes maiņā bija izpratnei par to, ka vērtējošā darbība (paša un citu vērtējums) nodrošina savas izaugsmes salīdzināšanu. Trešajā pētījumā posmā varēja manīt, ka studenti studiju kursa plānošanā, mērķu un uzdevumu izvirzīšanā un satura atlasē piedalās pirmo reizi. Viņiem bija skaidrs, kāpēc tas tiek darīts, taču trūka praktisko iemaņu savas darbības plānošanā. Darbā ar satura atlasī noskaidrojās, ka studentus vairāk interesē prasmes praktiski lietot valodu dažādās ikdienas situācijās, kā arī spēt uzstāties ar prezentācijām par profesionāliem jautājumiem un diskutēt par tiem. Pamatojoties uz pētījuma pirmajā un otrajā posmā gūtajiem rezultātiem, studenti izvēlējās studiju pamatliteratūru atbilstoši valodas prasmju apguves līmenim. 10 studentu izvēlējās studiju literatūru *Pre intermediate* līmenī, un seši studenti deva priekšroku studiju literatūrai *Intermediate* līmenī.

Angļu valodas prasmju apguves līmeņus, izmantojot pašnovērtējumu (15. pielikums), noteica 16 studentu.

Atbilstoši izvēlētajiem tematiem un pamatliteratūrā apkopotajiem materiāliem docētājam bija jā sagatavo dažādu veidu attēli, audioteksti un citi materiāli. Katram teksta veidam bija piemērojami un izstrādājami noteikti uzdevumi, lai studenti tos varētu izvēlēties ne tikai atbilstoši savām interesēm, bet arī spējām. Darba veikšanai docētājam bija jāvelta daudz laika un pūļu, jo materiālu sagatavošana vēl ne visur ir centralizēta. Materiāli nav apkopoti kopējās datubāzēs tā, lai docētājs un students varētu sev izvēlēties piemērotākos. Studenti izvēlējās darboties grupās, pāros, izmantot lomu spēles, profesionālo tekstu lasīšanu un prezentācijas, patstāvīgos darbus. Regulāri tika veikta studentu vērtēšana un pašnovērtēšana. Kopīgi tika izvēlēti patstāvīgo darbu temati, sadalīti starp grupas locekļiem un vēlāk grupās prezentēti, kur pēc pašu izveidotiem kritērijiem tika arī novērtēti. Studentu darbība vērtēšanas kritēriju izstrādē, tematu izvēlē un sadalē, kā arī vērtēšanā ievērojami palielināja viņu atbildības izjūtu un disciplinētību. Studentu pašu veiktais vērtējums vienmēr bija objektīvs un pamatots.

11. tabula

Docētāja un studentu sadarbība svešvalodas (angļu) studiju kursa plānošanā, organizēšanā un realizēšanā, LU „Sociālais pedagogs”

Darbības posmi	
1. Valodas apguves un mācīšanās pieredzes pašnovērtēšana un vērtēšana	
Docētāja darbība	Iepazīšanās, uzdevumu izskaidrošana, konsultēšana, pašnovērtēšanas un vērtēšanas kritēriju izskaidrošana

Studentu darbība (16 studentu)	Darbs grupās, iepazīšanās, svešvalodas apguves un mācīšanās pieredzes apzināšana un vispārināšana, darbs ar tekstiem par valodas apguvi, pašnovērtēšana, anketu aizpildīšana
Rezultāti	Svešvalodas apguves subjektīvo un objektīvo vajadzību un prioritāšu noteikšana
Vērojumi	Studenti pirmo reizi tiek iesaistīti diskusijā par valodas apguvi, izprot jautājuma būtību, dalās pieredzē, izprot pašnovērtēšanas un vērtēšanas nepieciešamību. Aktīvi iesaistās darbībā, apzinot paši savas un grupas vajadzības, darbojas ieinteresēti, neviens nejūtas neiederīgs
2. Plānošana, mērķu, uzdevumu izvirzīšana, satura atlase, studiju kursa apraksta veidošana	
Docētāja darbība	Svešvalodas apguves kopējo mērķu izskaidrošana, pamatojoties uz pētījuma rezultātiem, iepazīstināšana ar studiju procesa plānošanu, satura piedāvāšana dažādiem līmeņiem
Studentu darbība	Individuālo mērķu un uzdevumu izvirzīšana, lingvistiskā un informatīvi tematiskā satura izvēle
Rezultāti	Pieredzes bagātināšanās, pozitīvas attieksmes un intereses veidošanās, izvēloties sev piemērotu un interesantu saturu. Savstarpējo attiecību bagātināšanās, sadarbojoties un līdzdarbojoties plānošanā
Vērojumi	Studenti ir ļoti ieinteresēti grupas izpētes rezultātu apzināšanā, ar lielu atbildību uztver mērķu un uzdevumu izvirzīšanu, grūtības rodas laika plānošanā, jo šādu darbu veic pirmo reizi. Satura atlase notika individuāli, vēlāk grupās, atlasot nozīmīgākos tematus. Lielu aktivitāti studenti izrāda individuālo tematu apzināšanā. Izvēloties materiālus, studenti pievērš lielāku uzmanību to saturam, nevis grūtību pakāpei
3. Variatīva metožu un tehniku izvēle	
Docētāja darbība	Metožu un tehniku izvēles ieteikumi
Studentu darbība	Variatīva metožu un tehniku izmantošana
Rezultāti	Studentu darbības efektivitātes palielināšanās
Vērojumi	Studenti izvēlas darboties grupās, pāros, izmantot lomu spēles, profesionālo tekstu lasīšanu un prezentācijas, patstāvīgos darbus
4. Darbības realizēšana	
Docētāja darbība	Nodarbību plānošana, izmantojot iepriekšējo darbības posmu rezultātus
Studentu darbība	Pašregulēta un apzināta līdzdalība studiju procesā
Rezultāti	Svešvalodas apguves un mācīšanās pieredzes bagātināšanās Svešvalodas apguve lietošanas vajadzībām
Vērojumi	Studenti apzinīgi pilda patstāvīgos darbus, aktīvi un ieinteresēti piedalās nodarbībās
5. Vērtēšana (pašnovērtēšana)	
Docētāja darbība	Rezultātu un uzdevumu salīdzināšana un analīze
Studentu darbība	Pašanalīze, apgūto prasmju un zināšanu novērtēšana, pašnovērtēšana, līdzdalība kritēriju izstrādē

Rezultāti	Pašanalīzes, vērtēšanas prasmes. Apmierinātība vai neapmierinātība ar paveikto
Vērojumi	Regulārs pašnovērtējums un citu vērtējums veicina apzinātu, atbildīgu un plānveidīgu studentu darbību studiju procesā

Saskaņā ar studentu objektīvās un subjektīvās pieredzes un vajadzību analīzi un studiju kursa plānošanutika izveidots angļu valodas studiju kursa apraksts darbam ar pilotpētījumā iesaistīto studentu grupu (sk. 12. tab. un 23.–25. pielikumu).

12. tabula
Studiju kursa apraksts

Studiju kursa nosaukums	Angļu valoda
Studiju programmas nosaukums	Sociālais pedagogs
Kredītpunkti	2
Kredītpunkti <i>ECTS</i>	3
Kopējais stundu skaits	32
Kontaktstundas	16
Patstāvīgo studiju stundu skaits	16
Priekšzināšanas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A un B svešvalodas prasmju apguves pašnovērtējuma līmeņi ✓ A un B studentu svešvalodas prasmju apguves, mācīšanās un profesionālās lietošanas integrācijas vērtēšanas līmeņi
Studiju kursa autori	Docētāji un studenti
Studiju kursa mērķis	Studentu svešvalodas prasmju uzlabošana, kompetenču (komunikatīvās, starpkultūru, profesionālās darbības, svešvalodas satura mācīšanās un lietošanas kompetences u. c.) pilnveides un valodas lietošanas vajadzībām
Individuālo mērķu izvirzīšana (sk. 23. pielikumu)	
Plānotais rezultāts (sk. 24. pielikumu)	Studentu individuālā izaugsme
Kursa saturs tiek piedāvāts visos līmeņos (A, B, C): <ul style="list-style-type: none"> ✓ informatīvi tematiskais saturs ✓ lingvistiskais saturs 	<p>Docētāja noteiktie temati (A, B, C līmenis):</p> <ul style="list-style-type: none"> • valodu apguve • mana augstskola un studijas • izglītība ārzemēs • bērns ģimenē • bērns skolā • skola un ģimene • mācīt mācīties • skolotāja kompetences <p>Izvēles temati (A, B, C līmenis):</p> <ul style="list-style-type: none"> • prezentācijas • pieteikšanās darbā

	<ul style="list-style-type: none"> • starptautiskie projekti • mācīšanās stili <p>Pašnoteiktie temati (A, B, C līmenis):</p> <ul style="list-style-type: none"> • iepirkšanās • ceļojumā • telefona sarunas • kafejnīcā <p>Valodas lietojums (A, B, C līmenis) tiek apgūts vienlaikus ar apgūstamo tematu, atbilstoši lietošanas vajadzībām:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vienkāršo, salikto, ilgstošo laiku atkārtošana • jautājumu veidošana • vārdu kārtība teikumos • prievārdi • nosacījuma palīgteikumi • modālie darbības vārdi • ciešamā kārtā
<p>Studentu individuālās izaugsmes vērtējums (sk. 25. pielikumu)</p>	
<p>Ieteicamās studiju metodes un formas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ integrētā pieeja valodas apgūvē ✓ starpdisciplināro studiju pieeja ✓ interaktivitātes mijsakārība satura un formas vienotībā 	<p>Studentu līdzdalība metožu izvēlē (elastīga metožu izvēle, saistīta ar konkrētiem mērķiem un uzdevumiem)</p> <p>Izteicienu un valodas struktūru atkārtošana, terminu grupēšana un iegaumēšana, gramatikas struktūru veidošana pēc parauga, totālās darbības metode, uz uzdevumiem orientēta mācīšanās, audiolingvālā metode, lasīšanas metode, gramatikas tulkošanas metode, projektu metode, prezentācijas, diskusija, lomu spēle, grupu darbs, patstāvīgās studijas, lekcija, pāru darbs u. c.</p>
<p>Individuālo sasniegumu pārbaudes formas</p>	<p>Ieskaite, eksāmens</p>

Prasības studiju kursa apguvei	Individuālo sasniegumu mape, regulārs individuālo sasniegumu pašnovērtējums un novērtējums, profesionāls pētījums, vārdnīca, prezentācija
Literatūra Papildliteratūra	A, B, C līmenim atbilstoša pamatliteratūra: <i>M. Harris, D. Mower, A. Sikorzynska „New Opportunities”, Longman, 2006, Pre-Intermediate, Intermediate, Upper Intermediate</i>
Periodika, datu bāzes, interneta resursi un citi avoti	A, B, C līmenim atbilstoši avoti: <i>http://culture.coe.imt./portfolio/european www.guardian.co.uk/education</i>

Balstoties uz veseluma pieeju valodas apguvē, sadarbības, līdzdalības un citu subjekta kompetenci veidojošo principu ievērošanu, plānotas, organizētas un realizētas arī angļu valodas nodarbības. Darbības pētīšanai izmantota darbības vērošanas metode. Pētniece pati darbojās pētījuma vidē. Viens no studentu izvēlētajiem tematiem – „Prezentācijas” (sk. 13. tab.).

Atbilstoši attiecīgajam tematam docētājai nodarbības gatavošanas laikā bija jāatrod atbilstoši teksti, audioieraksti, jāsatavo vizuālais materiāls. Tika izmantoti dažādu autoru veidotie mācību līdzekļi (*M. Grussendorf M. Harris, D. Mower, A. Sirkorzynska, D. Pauna*) un audioieraksti. Mācību materiāli tika piedāvāti atbilstoši trim valodas prasmju apguves līmeņiem, studentiem tika radītas iespējas tos izvēlēties pašiem. Studenti varēja noskatīties citu studentu grupu prezentāciju ierakstus. Lai gan studenti darbā iesaistījās aktīvi un ieinteresēti, daļa studentu nodarbības sākumā jutās nedroši, kautrējās, lūdza grupas biedru palīdzību. Nodarbības beigās nedrošība bija zudusi, jo studenti pārliecinājās, ka aktivitātes tiek organizētas atbilstoši viņu spējām, izprata to veikšanas nozīmi angļu valodas lietošanas vajadzībām. Ņemot vērā studentu individuālās un valodas prasmju līmeņu atšķirības, darba veikšanas ātrums bija atšķirīgs. Liela nozīme darba gaitā bija pozitīvai attieksmei un savstarpējai palīdzībai, tomēr radās arī dažas problēmas. Prasmēs vājākie un nepārliecinātākie studenti nevēlējās runāt, pildīt uzdevumus. Sekmīgākajiem grupas biedriem un docētājam bija papildus jādarbojas ar šiem studentiem. Grupas biedru pārliecināšana un cenšanās iesaistīt darbībā sekmīgākajiem studentiem dažkārt kļuva par apgrūtinājumu un traucēkli pašu darbībā. Novērojama parādīja, ka dažādu līmeņu studentu iesaistīšanai vienā grupā ir gan pozitīvas, gan negatīvas iezīmes. Pozitīva ir savstarpēja sadarbība un atbalsts, bet negatīvi tiek vērtēta katra studenta individuālo iespēju ierobežošana. Būtu jādažādo grupu veidošanas nosacījumi, un to cēloņi jāizskaidro studentiem. Prasmēs vājākie studenti dažkārt vēlas darboties grupā ar spēcīgākajiem, lai

justos drošāk. Tomēr ir arī gadījumi, kad spēcīgākie studenti viņus biedē. Aprakstītajā nodarbībā trīs studenti patstāvīgo darbu izvēlējās sagatavot un prezentēt pa vienam, kas liecina pa vēlmi strādāt individuāli un atbilstoši pilnveidot savas prasmes. Veidojot grupas no viena valodas apguves līmeņa studentiem, docētājs un spējīgākie studenti varētu uzņemt konsultantu lomu. Konsultanti nodarbībā varētu būt iepriekš izvēlēti studenti, kuri attiecīgo materiālu sagatavojuši iepriekš. Par konsultantiem vajadzētu uzaicināt arī studentus, kuri attiecīgo studiju kursu jau ir apguvuši iepriekšējos studiju gados. Nodarbība pagāja ļoti darbīgi, visi studenti tika iesaistīti procesā.

Nodarbībās vērotais ļauj secināt, ka iesaistīšanās studiju procesa plānošanā un organizēšanā studentiem nav pierasta un saprotama. Lai gan studenti bija ieinteresēti un aktīvi, dažkārt viņi nespēja saprast, kāpēc pašiem ir jāizvēlas saturs, jāveido uzdevumi u. tml. Šādos gadījumos bija nepieciešams docētāja skaidrojums.

13. tabula
**Docētāja un studentu sadarbība svešvalodas nodarbībās.
Temats „Prezentācijas”, LU „Sociālais pedagogs”**

Darbības posmi	
Interesē un vajadzību noskaidrošana	
Docētāja darbība	Uzdevumu izskaidrošana, konsultēšana Docētājs sniedz nelielu ieskatu par prezentācijas struktūru
Studentu darbība (16 studentu)	Grupu izveidošana (4–5 cilvēki grupā), lomu sadalīšana: <ul style="list-style-type: none"> • lasītājs • 2 runātāji • rakstītājs Grupās tiek izrunāti jautājumi par studentu pieredzi pētījumu prezentēšanā Diskusija Kopēju secinājumu izdarīšana, uzdevumu izvirzīšana Nodarbības plānošana
Rezultāti	Noskaidrotas studentu vajadzības un intereses, prezentējot pētījumus angļu valodā, izvirzīti uzdevumi
Vērojumi	Diskusijās noskaidrots, ka visi studenti ir saskārušies ar pētījumu prezentāciju, tomēr tikai daži no viņiem to ir darījuši svešvalodā. Pētījuma prezentāciju angļu valodā uzskata par ļoti grūtu uzdevumi. Studenti vēlas izprast prezentācijas struktūru, nepieciešamos vārdus un izteicienus angļu valodā, vēlas spēt uztvert un izprast citu prezentācijas un prezentēt paši
Darbības sagatavošana	
Docētāja darbība	Uzdevumu izskaidrošana, konsultēšana, satura piedāvāšana dažādiem līmeņiem

	<p>M. Grussendorf „English for Presentations”, Oxford, 2007 M. Harris, D. Mower, A. Sirkorzynska „New Opportunities”, Longman, 2006, <i>Pre-Intermediate, Intermediate, Upper-Intermediate</i> D. Pauna „Bridging the Gap”, Zvaigzne ABC, 2001</p>
Studentu darbība	<p>Mērķu un uzdevumu izvirzīšana, nodarbības plānošana Mērķis: apgūt prasmes, uztvert un izprast citu prezentācijas, spēt prezentēt pašiem Uzdevumi: tematu sadalīšana pa grupām, satura atlase, uzdevumu sagatavošana.</p>
Rezultāti	<p>1. grupa izvēlas apakštematu: prezentācijas ievads 2. grupa izvēlas apakštematu: prezentācijas galvenā daļa 3. grupa izvēlas apakštematu: prezentācijas nobeiguma veidošana 4. grupa izvēlas apakštematu: prezentāciju veidi Katra grupa atlasa piemērotus materiālus</p>
Vērojumi	<p>Studenti aktīvi pauž savu viedokli mērķu un uzdevumu izvirzīšanā. Ātri vienojas par tematu sadali un materiālu atlasu</p>
Variatīva metožu un tehniku izvēle	
Docētāja darbība	<p>Ieteikums darbu turpināt grupās</p>
Studentu darbība	<p>Studenti izvēlas darboties grupās</p>
Rezultāti	<p>Studentu darbības efektivitātes palielināšanās, sadarbības un līdzdarbības principu ievērošana</p>
Vērojumi	<p>Studenti veido grupas, kurās ir cilvēki ar atšķirīgiem valodas prasmju apguves līmeņiem, lai varētu savstarpēji sniegt palīdzību cits citam</p>
Darbības realizācija	
Docētāja darbība	<p>Konsultēšana, atbalsts Patstāvīgajiem darbiem tiek piedāvāti izvēles temati par dažādu valstu izglītības sistēmām. Iepriekšējās nodarbībās aplūkots temats par Latvijas izglītības sistēmu un veikts tās salīdzinājums ar Lielbritāniju, iepazīta attiecīgā terminoloģija, paplašināts attiecīgais vārdu krājums. Studenti tematus var izvēlēties arī paši</p>
Studentu darbība	<p>Uzdevumu sagatavošana Aktivitāšu vadīšana un skaidrošana Darbu sāk 4. grupa ar pārskatu par formālām un neformālām prezentācijām, sniedz prezentāciju paraugus. Skaidro uzdevumus un palīdz to veikšanā (klausīšanās, valodas lietojums) 1. grupa sagatavojusi paraugu prezentācijas ievada daļas veidošanai, izdales materiālus, klausīšanās uzdevumu, kā arī praktisku uzdevumu prezentācijas ievada daļas atveidošanā 2. grupa sagatavojusi pārskatu par prezentācijas galvenās daļas veidošanu, izdales materiālus, valodas lietošanas uzdevumus 3. grupa sagatavojusi pārskatu par prezentācijas nobeiguma daļas veidošanu, izdales materiālus, valodas lietošanas uzdevumus</p>

	<p>Novērtēšana</p> <p>Prezentācijas kritēriju izstrāde grupās un kopīgi</p> <p>Vienošanās par patstāvīgajiem darbiem</p> <p>Izvēlētie temati:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ izglītības sistēma Skotijā (pašnoteiktais temats) ✓ izglītības sistēma ASV ✓ izglītības sistēma Krievijā ✓ izglītības iespējas ārzemēs ✓ Latvijas izglītības sistēmas uzlabošanas iespējas (pašnoteiktais temats) ✓ studijas Dānijā (pašnoteiktais temats)
Rezultāti	<p>Veidojas izpratne par prezentācijas struktūru, nepieciešamo vārdu un izteicienu lietošanu, prasmes uztvert un izprast citu prezentācijas, prezentēt pašiem</p> <p>Kopīgi izveidoti prezentācijas vērtēšanas kritēriji</p>
Vērojumi	<p>Studenti aktīvi iejūtas pedagoga lomā, ar lielu atbildību skaidro, vērtē un darbojas citu grupas biedru vadībā. Novērojot studentu darbību var secināt, ka iespēja iejusties skolotāju lomā viņus aizrauj visvairāk.</p> <p>Studenti aktīvi lieto angļu valodu gan materiāla sagatavošanas laikā, gan grupas prezentācijas, gan citu grupu ierosināto aktivitāšu laikā.</p> <p>Tad, kad prezentācijas struktūra ir skaidra un lietojamās valodas formas apzinātas un praktizētas, studenti izvēlas patstāvīgo darbu tematus, lai varētu sagatavot prezentāciju nākošajai nodarbībai.</p> <p>Trīs studenti vēlas prezentāciju gatavot patstāvīgi, jo jūtas droši ar savām angļu valodas prasmēm. Pārējie drošāk jūtas grupā, tādēļ izvēlas prezentāciju gatavot kopā.</p>
Vērtēšana (pašnovērtēšana)	
Docētāja darbība	Rezultātu un uzdevumu salīdzināšana un analīze
Studentu darbība	Pašanalīze, apgūto prasmju un zināšanu novērtēšana, pašnovērtēšana Prezentācijas vērtēšanas kritēriju izstrāde
Rezultāti	Studenti apmierināti ar pašu un citu paveikto nodarbības gaitā, uzskata, ka nopietni darbojušies un ir sagatavoti patstāvīgajam darbam. Īpaši tiek atzīmēta kopēja prezentācijas kritēriju izstrāde, kas palīdz nostiprināt izpratni par prezentācijas struktūru un uzstāšanās nosacījumiem
Vērojumi	Vērtēšana notiek mutiski, citam citu atbalstot ar uzslavām un ieteikumiem. Savstarpējās attiecības ir labvēlīgas, attieksme pret darbu – pozitīva. Nelielas domstarpības rodas, nosakot prezentāciju veidošanas kritērijus, grūtības vienoties par vienu variantu

Studentu grupu un individuālās prezentācijas vērtētas pēc studentu pašu noteiktajiem kritērijiem (pašnovērtēšana un citu vērtēšana) (sk. 14., 15. tab.).

Studentu veidotie prezentācijas vērtēšanas un pašnovērtēšanas kritēriji

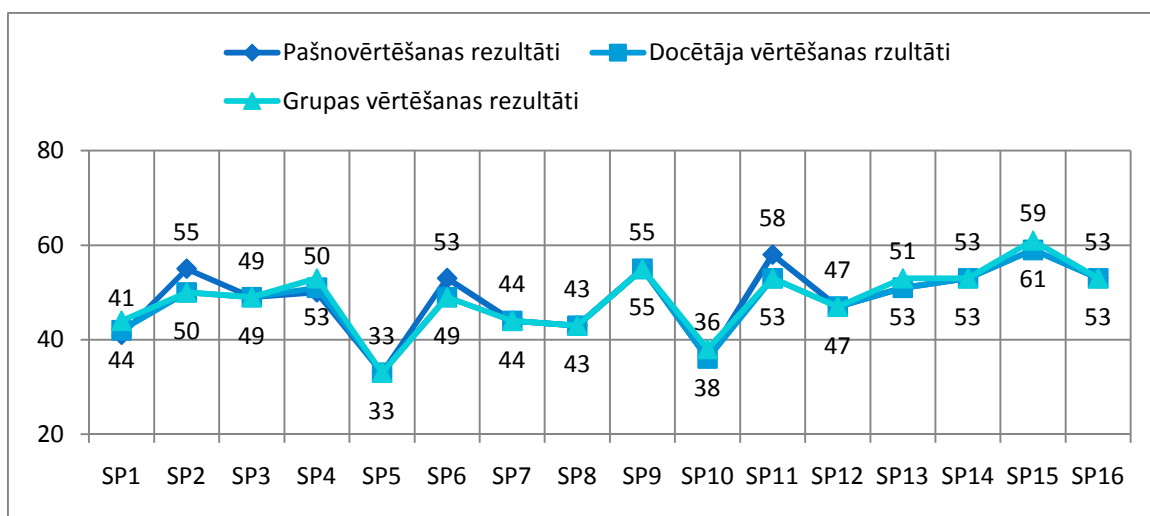
Vārds, uzvārds											
Temats											
1.	Mērķis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.	Uzdevumi	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.	Saturs (atbilstība mērķim un noteiktajiem uzdevumiem)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4.	Prezentācijas struktūra	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5.	Izmantotie informācijas avoti	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6.	Vizuālie uzskates līdzekļi	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7.	Valoda (piemērots vārdu krājums, tekošs stāstījums)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8.	Prasme diskutēt (par attiecīgo jautājumu)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Prezentācijas novērtējuma atbilstība atzīmēm (10 ballu sistēmā)

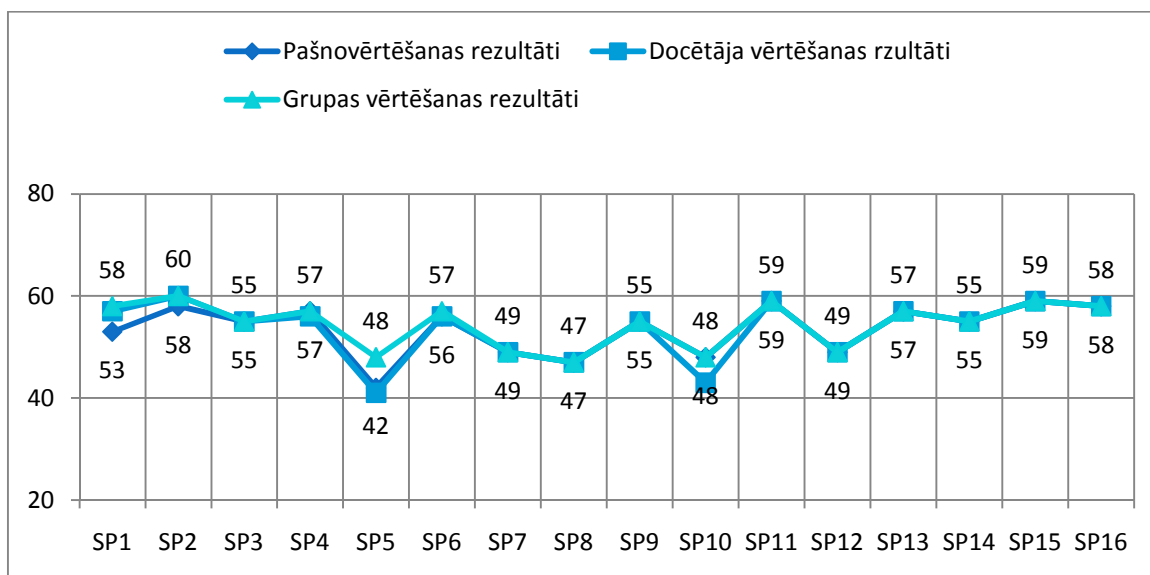
Atzīme	%	No	Līdz
10	93	74,4	– 80,0
9	85	68,0	– 74,3
8	76	60,8	– 67,9
7	68	54,4	– 60,7
6	60	48,0	– 54,3
5	44	35,2	– 47,9
4	33	26,4	– 35,1
3	18	14,4	– 26,3
2	9	7,2	– 14,3
1	0	0,0	– 7,1

Vērtēšana notika divas reizes (datus sk. 16. pielikumā). Pirmo reizi vērtēšana veikta attiecīgā temata apguves laikā, otro reizi – studiju kursa nobeigumā. Katra studentu prezentācija tika analizēta kopējās diskusijās, tāpēc pašnovērtēšanas, docētāja vērtēšanas un citu vērtēšanas rezultāti daudz neatšķīrās (sk. 33., 34. att.). Daļa studentu savas valodas

prasmes novērtēja zemāk nekā docētājs un grupas biedri, jo valodas lietošanā vēl nejutās droši un pārliecināti.

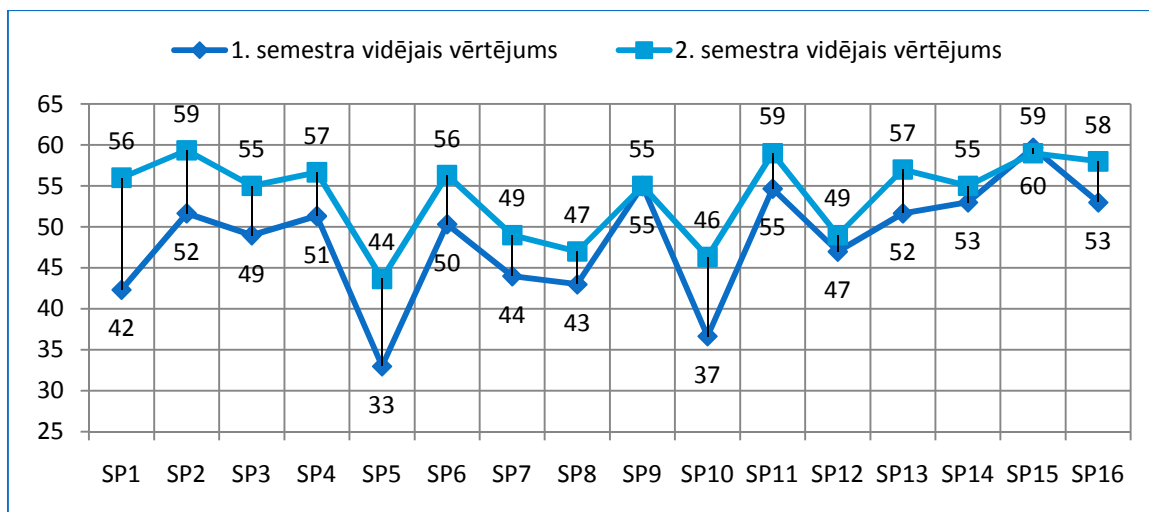


33.attēls. **Prezentācijas novērtēšanas rezultāti 1. semestrī**



34.attēls. **Prezentācijas novērtēšanas rezultāti 2. semestrī**

Pirmā un otrā semestra studentu pašnovērtējuma, docētāju un grupas vērtējuma vidējo vērtību dinamika liecina, ka studentu sekmes ir progresējušas vidēji par 5% (sk. 35. att.).



35.attēls. **Prezentācijas kopējā novērtēšanas tendence**

Studiju kursa nobeigumā studenti brīvā formā rakstīja savas pārdomas par angļu valodas studiju norisi.

SP1: „*Sarunvalodas prasmes nepieciešamas ne tikai studijām, bet arī reālajā dzīvē. Iespēja izvēlēties tematus un nodarbību laikā izspēlēt dažādas situācijas bija ļoti noderīga. Nodarbības bija ļoti interesantas tāpēc, ka tika izvēlēti nozīmīgi un vajadzīgi temati. Nodarbību laikā jutos ļoti labi, pazuda kautrība un nedrošība par savām angļu valodas prasmēm.*”

SP2: „*Manuprāt, esmu strādājusi ar lielu atdevi un ieguvusi ļoti daudz, jo vēlos apgūt šo valodu. Nodarbības bija ļoti interesantas. Visvairāk man patika tas, ka mācīties bija ne tikai noderīgi, bet arī aizraujoši. Atbildīgu attieksmi sekmēja līdzdalība studiju procesa sagatavošanā.*”

SP3: „*Esmu ļoti priecīga, ka ar mūsu kursu strādā tieši šī docētāja. Es iegūstu gan no docētāja, gan no studiju priekšmeta. Un prieks ir par visu procesu. Pirmo reizi piedalījos studiju procesa plānošanā, kas bija interesanti.*”

SP4: „*Ļoti noderīgas studiju laikā bija prezentācijas un patstāvīgie darbi, tās gatavojot. Agrāk man likās, ka lasīšana un tulkošana ir garlaicīga nodarbošanās, taču, pateicoties interesantajiem tematiem, prezentācijas formām un savstarpējai vērtēšanai, man tās ļoti iepatikās. Studiju process likās aizraujošs un interesants. Domāju, ka studentu piedalīšanās procesa plānošanā nav pārdomāta, jo studentiem nav pietiekamu zināšanu.*”

SP5: „*Nodarbību sākumā ļoti uztraucos par savām angļu valodas prasmēm. Taču nodarbību gaitā viss uztraukums pazuda. Varu bez uztraukuma pateikt, ko vēlos, un uzrakstīt draugiem vēstules. Pati jutos atbildīga par savu darbību.*”

SP6: „Nodarbības bija ļoti interesantas, darbojos ļoti aktīvi, dziedāju, runāju, klausījos, rakstīju. Uzskatu, ka esmu ieguvusi ļoti daudz. Patika, ka varu izvēlēties tematus, gatavot dziesmas un mācīt tās citiem.”

SP7: „Lielākais efektīva darba traucēklis bija bailes kļūdīties, pateikt nepareizi. Sekmīgs bija darbs grupās, jo grupas biedri palīdzēja, ja kaut kas nebija skaidrs.”

SP8: „Patika gatavot un prezentēt tekstu, piedalīties diskusijās. Uzskatu, ka esmu ieguvusi ļoti daudz. Nodarbības bija ļoti interesantas, daudz darbojos. Svarīgi liekas tas, ka varēju strādāt sev piemērotā līmenī un izvēlēties grāmatas un uzdevumus.”

SP9: „Sākumā baidījos un jutos nedroši, bet nodarbību organizācija un kopējā atmosfēra palīdzēja justies drošāk. Centos runāt, cik vien iespējams. Tagad jūtos drošāk, lietoju angļu valodu, neskatoties uz nepilnībām.”

SP10: „Radoša atmosfēra palīdz darboties aktīvi, neuztraukties par saviem trūkumiem un gūt maksimāli daudz no darbības studiju procesā.”

SP11: „Man ļoti patika angļu valodas nodarbības, visvairāk man patika runāt, iejusties dažādās situācijās un stāstīt par izlasītajiem darbiem. Labi bija tas, ka tematus varēju izvēlēties pati.”

SP12: „Gramatikas apguve lietošanas nolūkiem un praktiski uzdevumi bija visnoderīgākie. Skolā gramatiku mācījos, tikai pildot uzdevumus. Patika tas, ka gramatikas uzdevumu grūtību līmeņus varējām izvēlēties.”

SP13: „Studiju laikā pildīju ļoti daudz uzdevumu, daudz lasīju pedagoģisko literatūru, kuru varēju izvēlēties. Noderīgi bija tas, ka par izlasīto varēju stāstīt nodarbībās un iesaistīties diskusijās. Svarīgs bija pats process.”

SP14: „Man patika rakstīt pārskatus par izlasītajiem tekstiem un pēc tam par tiem stāstīt. Patika radošā atmosfēra, kas palīdzēja un stimulēja nopietnākam darbam.”

SP15: „Jūtos daudz drošāk. Agrāk centos slēpties, lai nav jārunā angliski, tagad man patīk to darīt.”

SP16: „Domāju, ka nepievērsu angļu valodai pietiekami nopietnu uzmanību. Jūtos droši ar to prasmju līmeni, kāds man ir. Uzdevumi bija par vieglu, bet grūtākus arī nevēlējos.”

Pētījuma rezultāti pamato studiju procesa maiņu, lai studentiem radītu tādu studiju vidi, kas rosinātu valodas lietošanu individuālām vajadzībām.

Secinājumi

- Pēc studentu anketu analīzes var secināt, ka svešvalodas studijās lielāka uzmanība jāpievērš valodas lietošanai, ievērojot dažādas valodas lietojuma jomas.
- Monoloģiskā runa studentiem ir attīstīta mazāk, tāpēc svešvalodas studijās svarīgi ievērot studentu svešvalodas apguves līmeņus un vajadzības, noteikt kopējos un individuālos mērķus un uzdevumus. Studenti, kuri nav apguvuši saziņas valodu, sastopas ar grūtībām monoloģiskās runas apgūvē.
- Studenti jūtas drošāk prognozējamās, iepriekš sagatavotās situācijās. Valodas lietošana dažādās reālās dzīves situācijās vairumam studentu sagādā grūtības, tāpēc studiju procesā valodas mācīšanās organizējama vienībā ar lietošanu dažādās reālās dzīves situācijās.
- Studentu svešvalodas mācīšanās pieredze ir ļoti atšķirīga. Izveidojusies pretruna starp studentu valodas mācīšanās pieredzi un svešvalodas lietošanas vajadzībām, kas risināma, izzinot studentu pieredzi, veidojot svešvalodas saturu mijšakarībā ar studentu iepriekš iegūto pieredzi un sabiedrības procesu studijām, ievērojot interaktivitātes mijšakarību satura un satura apguves organizācijas vienotībā.
- *SPSS* aprēķinos iegūtie rezultāti liecina, ka abpusējās alternatīvas p vērtība $>0,05$. Tātad nulles hipotēze ir apstiprinājusies, ka nepastāv būtiska atšķirība starp studentu valodas apguves līmeņiem, studiju kursu sākot un beidzot. Rezultāts skaidrojams ar svešvalodu studiju kursam paredzētā laika (32 kontaktstundas) nepietiekamību.
- Pirmā un otrā semestra studentu pašnovērtējuma, docētāju un grupas vērtējuma vidējo vērtību dinamika prezentāciju vērtēšanā liecina, ka studentu sekmes ir progresējušas vidēji par 5%.
- Studentu pārdomas studiju kursa noslēgumā apstiprina studiju procesa organizēšanas maiņas nepieciešamību, lai radītu tādu studiju vidi, kas rosinātu valodas lietošanu individuālām vajadzībām.

3.3. Svešvalodas komponentu integrācija studiju procesā

Nodaļā tiek veikta iepriekš veikto pētījumu analīze, kas saistās ar pētījuma priekšmetu, lai gūtu ieskatu par kopējo situāciju svešvalodu studijās Latvijā. Pētījuma kontekstā nozīmīgākie ir pētījumi par izglītības iestāžu spēju veicināt kompetenču apgušanu, jo to secinājumi izmantojami topošo skolotāju svešvalodu studijās. Nodaļā aprakstīts empīrisko datu apstrādes rezultātu izvērtējums, veikta rezultātu vispārināšana. Izstrādātas pedagoģiskās rekomendācijas un vadlīnijas. Pētījuma dati interpretēti kvantitatīvi ar datu analīzes programmu, anketas rezultāti apstrādāti, izmantojot matemātiski statistiskās metodes, attēloti grafiski, analizēti un interpretēti. Pētījuma mērķis ir apzināt studentu svešvalodu prasmju, kompetenču apguves līmeņus un to pilnveidošanas iespējas studiju procesā. Praktiskais uzdevums ir sekmēt studentu zināšanas par valodu apguvi, svešvalodu studiju pedagoģiskajiem nosacījumiem un to transformāciju studiju procesā.

Empīriskā pētījuma posmi

1. Studentu objektīvo vajadzību diagnosticēšana, izmantojot pētījumā izveidotos svešvalodu prasmju apguves pašnovērtēšanas kritērijus, līmeņus un rādītājus, kā arī prasmju, mācīšanās un profesionālās lietošanas integrācijas vērtēšanas kritērijus, līmeņus un rādītājus (studentu valodas apguves prasmju pašnovērtēšana, svešvalodas prasmju, mācīšanās un profesionālās lietošanas vērtēšana, datu izvērtēšana un analīze).
2. Studentu subjektīvo vajadzību un prioritāšu izpēte, analizējot studentu aptaujas anketas (anketas izstrāde, anketas aizpildīšana, iegūto datu analīze).
3. Docētāja un studentu sadarbība un līdzdarbība svešvalodas (angļu) studiju kursa plānošanā, organizēšanā un realizēšanā (studiju procesa plānošana, organizēšana un realizēšana).

Pētījumā piedalījās Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas un Latvijas Universitātes 212 studentu. Pētījumā pārstāvētās pedagoģijas studiju programmas: LU „Sociālais pedagogs”, „Mājturības un māsaimniecības skolotājs” un „Vizuālās mākslas un kultūras vēstures skolotājs”; RPIVA „Pirmsskolas un sākumskolas skolotājs”, „Pirmsskolas skolotājs” un „Deju un ritmikas skolotājs”.

Lai varētu sekmīgi konkurēt Eiropas Savienības darba tirgū, augstskolu absolventiem nepieciešamas atbilstošas svešvalodu prasmes un kompetences. Augstākajās mācību iestādēs svešvalodu var apgūt kā atsevišķu studiju kursu un kopā ar kādu citu studiju kursu, lasot profesionālo literatūru. 2006. gadā veiktajā Labklājības ministrijas ESF nacionālās

programmas darba tirgus pētījumā „Profesionālās un augstākās izglītības programmu atbilstība darba tirgus prasībām”, analizējot kvantitatīvās aptaujas datus par izglītības iestāžu spēju veicināt prasmju apgūšanu, secināts, ka atsevišķas prasmes tiek vērtētas dažādi un pastāv atšķirības starp profesiju grupām un izglītības iestādēm (sk. 16. tab.). Vismazāk respondentu nav apmierināti ar izglītības iestādēm par savas specialitātes pārzināšanu un prasmi patstāvīgi mācīties, kā arī par prasmi sameklēt informāciju. Gandrīz puse respondentu (46,3%) uzskata, ka ir pilnībā apmierināti ar zināšanām un prasmēm savā specialitātē, 40% ļoti pozitīvi vērtē sniegtās prasmes patstāvīgi mācīties un strādāt komandā. Vismazākais pilnībā apmierināto respondentu skaits ir attiecībā uz svešvalodu prasmēm (25%), tādējādi var secināt, ka augstākās izglītības iestādes nepietiekami daudz vai nepietiekami augstā līmenī nodrošina svešvalodu apguvi. Samērā maz pilnībā apmierinātu respondentu ir arī attiecībā uz izglītības iestādes iemācītajām prasmēm piemēroties un darboties jaunās situācijās (29,9%). Šī tendence ir bīstama mūsdienu tirgus ekonomikas apstākļos, kad ļoti būtiska ir spēja pielāgoties izmaiņām darba tirgū. (*ESF nacionālā programma „Profesionālās un augstākās izglītības programmu atbilstība darba tirgus prasībām”*, 2007:64)

Analizējot pētījuma rezultātus, var secināt, ka izglītības ieguldījums darba tirgū nepieciešamo prasmju apgūšanai ir zemāks, nekā nepieciešams. (*ESF nacionālā programma „Profesionālās un augstākās izglītības programmu atbilstība darba tirgus prasībām”*, 2007:65)

16. tabula

Darbspējas vecuma iedzīvotāju vērtējums par izglītības iestāžu lomu prasmju apguvē³

Prasmes	Ļoti apmierina (%)	Ļoti neapmierina (%)
Profesijai specifisku datorprogrammu pārzināšana	16,0	28,4
Krievu valodas zināšanas	12,1	30,3
Citu svešvalodu zināšanas	5,5	25,6
Prasme sagatavot, izklāstīt, prezentēt datus, informāciju	4,8	34,2
Iniciatīva, uzņēmība	3,4	29,2
Prasme strādāt komandā	3,3	40,2
Prasme darboties jaunās situācijās	2,6	29,9

³ (*ESF nacionālā programma „Profesionālās un augstākās izglītības programmu atbilstība darba tirgus prasībām”*, 2007:63).

Savas specialitātes pārzināšana	1,6	46,3
---------------------------------	-----	------

Lai detalizēti izprastu izglītības vērtējumu, pētnieki veica prasmju un izglītības vērtējuma analīzi sadalījumā pa 37 profesiju grupām. Prasmes analizētas attiecībā uz sešu prasmju veidiem: saskarsmes prasmes, organizatoriskās un vadības prasmes, prasmes mācīties, datorprasmes, valodu prasmes, profesionālās prasmes, kā arī attieksme pret darbu.

Skolotāji

Skolotāju darba specifika, ik dienu atrodoties kontaktā ar skolēniem, rada priekšstatu, ka vissvarīgākās ir saskarsmes prasmes un spēja saprasties ar bērniem arī dažādās konfliktsituācijās. To apliecina arī aptaujātie skolotāji. Visaugstāk patiešām tiek vērtēta prasme strādāt ar dažādiem cilvēkiem, kā arī savas specialitātes pārzināšana un spēja zināšanas praktiski izmantot. Izglītības iestāžu devums prasmju apgūšanā tiek vērtēts ar „3” – tas ir gandrīz apmierinošs visās kategorijās (pretstatā ļoti apmierinošam). Interesanti, ka pārliecību par saviem spēkiem, iniciatīvu un uzņēmību skolotāji uzskata par svarīgām īpašībām. (*ESF nacionālā programma „Profesionālās un augstākās izglītības programmu atbilstība darba tirgus prasībām”*, 2007:66).

Pētījuma secinājumi ņemami vērā topošo skolotāju svešvalodu studiju plānošanā un organizēšanā.

Labklājības ministrija veica arī pētījumu par mācību laikā apgūto prasmju pašvērtējuma saistību ar darbu atbilstoši izglītībai. (*ESF nacionālā programma „Augstāko un profesionālo mācību iestāžu absolventu profesionālā darbība pēc mācību beigšanas”*, 2007:222)

Pētījuma rezultāti liecina, ka svešvalodu prasmes ir vissliktāk apgūtās dzīvei nepieciešamās prasmes. „Pedagogu izglītība un izglītības zinātnes” programmas absolventi svešvalodu prasmju apguvi novērtējuši viszemāk (sk. 17. tab.).

17. tabula
Pedagogu izglītība un izglītības zinātnes

	Prasme sazināties valsts valodā	Krievu valodas zināšanas	Citu svešvalodu zināšanas	Savas nozares pārzināšana
Atbilst	4,68	3,84	3,01	4,10

Vidējais vērtējums no „1” (ļoti zems) līdz „5” (ļoti augsts). (*ESF nacionālā programma „Augstāko un profesionālo mācību iestāžu absolventu profesionālā darbība pēc mācību beigšanas”*, 2007:222)

Tomēr šis nav vienīgais apstāklis, kas aktualizē jautājumu par svešvalodu studiju kvalitāti. Pēdējos gados vairākās Latvijas augstskolās svešvalodas kursam paredzētais laiks tiek arvien vairāk samazināts, piemēram, Latvijas Sporta pedagogijas akadēmijā 2006./2007. studiju gadā 1. kursa studentiem studiju gada laikā bija divas svešvalodas nodarbības nedēļā. 2007./2008. studiju gadā nodarbība ir tikai viena. Arī Alberta koledža neklātienēs nodaļas studentiem svešvalodas nodarbību skaits samazināts uz pusi. (Rudzinska, 2008:471)

I. Rudzinska veica pētījumu par svešvalodu studijām Latvijas augstskolās, kura rezultātā radās šādi secinājumi:

- vairāk nekā divas trešdaļas studentu nespēj nosaukt attiecīgā studiju kursa mērķus;
- saskaņā ar Eiropas Valodu portfeli, 90% studentu nezina savas svešvalodu prasmes (sk. 18., 19. tab.);
- no lasīšanas nodarbībām vispopulārākā ir tekstu lasīšana no mācību grāmatām (68%), bet vismazāk studentu lasa garākas literatūras vienības (garāki teksti par 5 lpp.);
- no rakstīšanas aktivitātēm visplašāk tiek izmantota e-pasta vēstuļu rakstīšana (68%), bet neliels skaits studentu raksta referātus un pierakstus par mācīšanās aktivitātēm (14%);
- runāšanas aktivitātes tiek lietotas visvairāk: 100% studentu atbildējuši, ka nodarbībās veido dialogus, strādā grupās, individuālās prezentācijas praktizējuši 43%;
- 68% studentu atzīst, ka uzdevumi nodarbībās un pārbaudes darbos viņiem ir par grūtu;
- 100% studentu atzīst, ka studiju procesa laikā viņi uzņem informāciju, bet tikai 30% un 46% studentu atzīst, ka apraksta notikumus, izsaka viedokli – tātad var secināt, ka studiju procesa norise joprojām ir tradicionāla;
- studiju sasniegumu vērtēšanā visvairāk (89%) tiek izmantoti testi. (Rudzinska, 2008:475)

18. tabula

CEF un LR klašu eksāmena līmeņa aptuvenš salīdzinājums

12. klašu eksāmenu līmeņi	F	E	D	C	B	A
CEF līmeņi	A1	A2	B1	B2	C1	C2

Respondentu atbilžu piemēri par svešvalodas prasmju vērtējumu

Studentu svešvalodu prasmju līmenis <i>CEF</i> sistēmā	C2	B1	B2
Studentu svešvalodu prasmju līmenis LR 1. klašu vērtēšanas sistēmā	C	D	C

(Rudzinska, 2008:473)

Minēto pētījumu analīzes rezultāti apliecina vienotas koncepcijas izstrādes un izmantošanas nepieciešamību svešvalodu studiju kursu plānošanā un organizēšanā.

Pētījuma sākumā diagnosticētas studentu objektīvās vajadzības, izmantojot pētījumā izveidotos svešvalodu prasmju apguves pašnovērtēšanas kritērijus, līmeņus un rādītājus, kā arī prasmju, mācīšanās un profesionālās lietošanas integrācijas vērtēšanas kritērijus, līmeņus un rādītājus. Iegūtie dati interpretēti kvantitatīvi ar *SPSS* datu analīzes programmu (20. pielikums).

Angļu valodas prasmju apguves līmeņus studiju kursa sākumā, izmantojot pašnovērtējumu, noteica 212 studentu (sk. 21. pielikumu).

Studiju kursa sākumā

Uztvere, izpratne (klausīšanās) A līmenis – 91 students B līmenis – 118 studentu C līmenis – 3 studenti	Lasīšanas prasmju apguve A līmenis – 72 studenti B līmenis – 137 studenti C līmenis – 3 studenti
Runāšana (dialogs) A līmenis – 154 studenti B līmenis – 57 studenti C līmenis – 1 students	Runāšana (monologs) A līmenis – 176 studenti B līmenis – 34 studenti C līmenis – 2 studenti
Rakstītprasmes A līmenis – 173 studenti B līmenis – 37 studenti C līmenis – 2 studenti	

Studiju kursa beigās

Uztvere, izpratne (klausīšanās) A līmenis – 7 studenti B līmenis – 182 studenti C līmenis – 23 studenti	Lasīšanas prasmju apguve A līmenis – 8 studenti B līmenis – 184 studenti C līmenis – 20 studentu
Runāšana (dialogs) A līmenis – 20 studentu	Runāšana (monologs) A līmenis – 62 studenti

B līmenis – 167 studenti C līmenis – 24 studenti	B līmenis – 125 studenti C līmenis – 25 studenti
Rakstītprasmes A līmenis – 76 studenti B līmenis – 121 students C līmenis – 15 studentu	

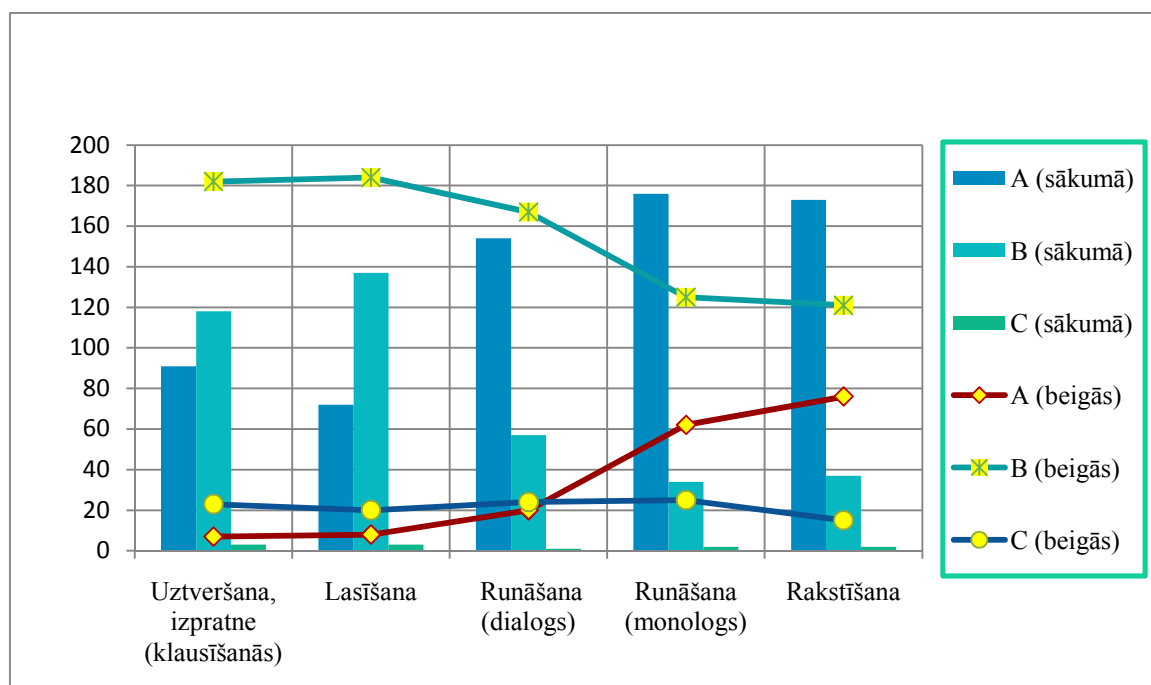
Pašnovērtējumā iegūtie rezultāti (sk. 36. att.) liecina, ka sliktāk studenti novērtējuši savas prasmes pastāstīt par dažādām ikdienas situācijām un profesionāliem jautājumiem, 176 studenti spēj pastāstīt tikai pēc parauga, 34 studenti spēj labi pastāstīt, bet divi studenti pastāstīt var ļoti labi. 154 studenti uzskata, ka spēj ar grūtībām veidot dialogu, 57 studenti domā, ka var to darīt labi, un tikai viens students uzskata, ka veido dialogu ļoti labi. Rakstīt 173 studenti spēj tikai pēc parauga, 37 studenti – daļēji pēc parauga, bet radoši bez parauga to nespēj neviens. Daļēji lasīto saturu saprot 72 studenti, bet 137 uzskata, ka saprot labi, trīs studenti saprot lasīto saturu ļoti labi. Klausīšanās prasmju pašnovērtējums ir zemāks nekā lasīšanas prasmju pašnovērtējums. 91 students uzskata, ka daļēji uztver un izprot saturu, 118 domā, ka to dara labi, bet trīs – ļoti labi. Svešvalodas lietošanu rakstos un mutvārdos studenti novērtē viszemāk, tātad nodarbību laikā vairāk jāpievēršas valodas lietošanas iespējām. Lasīšanas un rakstīšanas prasmju pilnveidošana paredzama patstāvīgo darbu laikā, iegūto informāciju izmantojot praktiskajās nodarbībās. Kā ļoti labas nevar raksturot arī svešvalodas uztveršanas, izprašanas un lasīšanas prasmes. Tas nozīmē, ka svešvalodu studiju procesā nopietni jādomā par visu prasmju integrētu apguvi, pietiekami daudz laika paredzot patstāvīgiem darbiem.

Salīdzinot pētījumā veikto pašnovērtējumu rezultātus studiju kursu sākumā un beigās, noskaidrots, ka studenti ir pilnveidojuši uztveršanas prasmes, daļēji uztver un izprot saturu vairs tikai septiņi studenti, 182 studenti saturu uztver labi, bet 23 studenti – ļoti labi. Lasīto saturu daļēji saprot astoņi studenti, labi saprot 184 studenti, bet 20 studentu – saprot ļoti labi. Pēc parauga veidot dialogu spēj 20 studentu, labi veido dialogu 167 studenti, ļoti labi – 24 studenti.

Svešvalodu studijās studenti pilnveidojuši arī savu rakstītprasmju līmeņus. 76 studenti uzskata, ka spēj rakstīt pēc parauga, 121 uzskata, ka spēj to darīt daļēji pēc parauga, bet 15 studentu spēj rakstīt radoši (sk. 36. att.).

Pašnovērtējumu rezultāti studiju kursu sākuma un beigu posmā apliecina svešvalodu mācīšanās un lietošanas sistēmiskās pieejas nepieciešamību studiju procesa realizēšanā, valodas apguves un studiju pedagoģisko nosacījumu ievērošanu. Studentu angļu valodas

prasmju līmeņi kopumā bija uzlabojušies, īpaša uzmanība studiju gaitā tika pievērsta runāšanas prasmju pilnveidošanai, taču runas prasmju attīstīšana nodarbībās bija cieši saistīta ar studentu patstāvīgo darbu, gatavojoties praktiskajām nodarbībām. Studiju laikā panākts uzlabojums visās valodas prasmēs, kā arī gramatikas izpratnē. Valodas prasmju uzlabošanas varētu saistīt ar efektīvu svešvalodu studiju plānošanu, organizēšanu, integrētās pieejas un studiju pedagoģisko nosacījumu ievērošanu atbilstoši studentu individuālajām vajadzībām un interesēm. Visu studentu rezultāti nav skaidrojami viennozīmīgi, jo tos ietekmē studentu iepriekšējā svešvalodu mācīšanās pieredze, personiskās īpašības, svešvalodu studiju motivācija, attieksmes, ģimenes stāvoklis, darbs. Daļai studentu raksturīgi konservatīvi mācīšanās stereotipi, piemēram, gramatikas uzdevumu rakstīšana, tulkošana, vārdu mācīšanās no galvas. Šāda mācīšanās pieredze negatīvi ietekmē svešvalodu studiju rezultātus. Studenti ne vienmēr vēlas pieņemt jaunus uzskatus un mainīt mācīšanās paradumus. Sastopama arī situācija, kad studenti saprot valodas apguves nosacījumus studiju organizēšanas un norises principus, bet darbojas, pamatojoties uz iepriekš gūtajiem paradumiem. Pastāv sakarība starp konservatīviem mācīšanās paradumiem, atvērtību pret jauno un studiju rezultātiem. Vēl joprojām atšķirīga vecuma studenti studijas izprot kā autoritatīvu pedagoga darbību un stingrību, uzdodot un atprasot konkrētus uzdevumus.



36.attēls. Studentu valodas prasmju apguves pašnovērtējums. Saskaņā ar Common European Framework of Reference for Language Learning, Teaching and Assessment

Studentu objektīvo vajadzību izpētei veikta arī docētāja un citu vērtēšana, izmantojot studentu svešvalodas prasmju apguves, mācīšanās un profesionālās lietošanas integrācijas vērtēšanas kritērijus, līmeņus un rādītājus. Vērtēšana veikta, analizējot studentu darbību un dažādu uzdevumu izpildes rezultātus pirmo divu nodarbību laikā (datus sk. 19. pielikumā).

Pēc svešvalodas satura mācīšanās un lietošanas kompetences novērtējuma dažādiem rādītājiem atbilstošie līmeņi atšķīrās, jo katra līmeņa rādītāji aptver gan satura uztveršanu un izprašanu, gan lietošanu. Uztvert un izprast saturu svešvalodā par sevi, ģimeni, dzīvesvietu un darbu B līmenī spēj 137 studenti, ar vārdnīcas palīdzību (A līmenis) – 72 studenti, bez vārdnīcas palīdzības – trīs studenti.

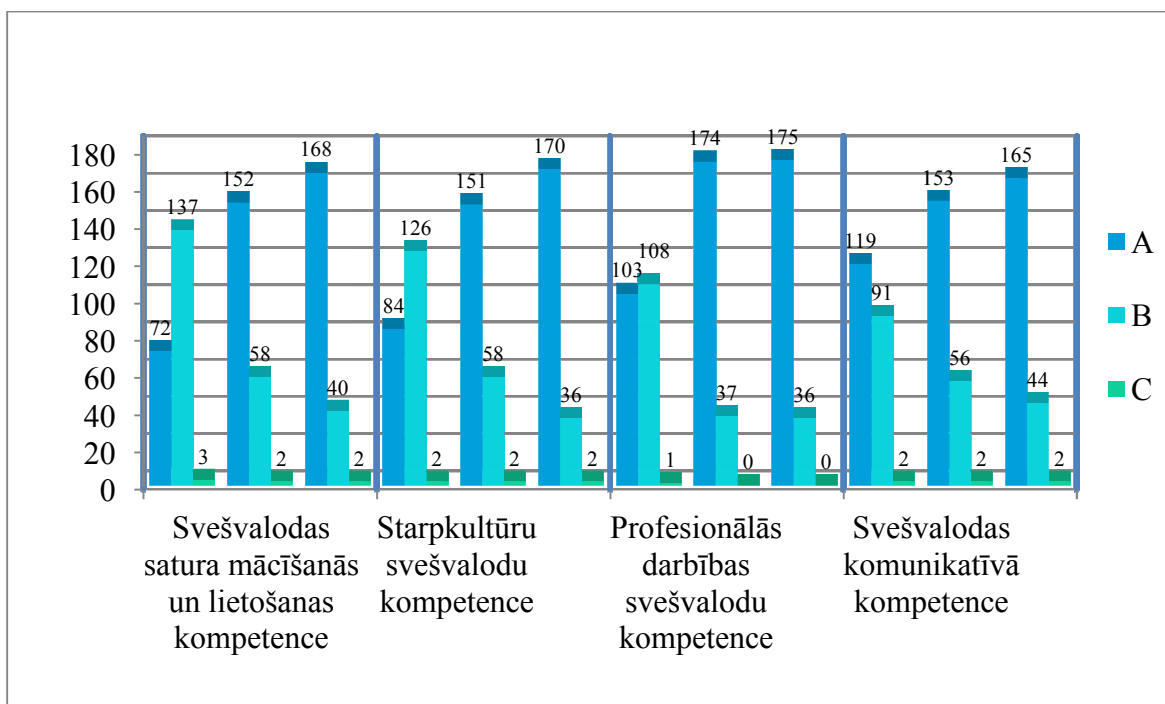
Lietot svešvalodu reālās dzīves situācijās, sarunās gan klātienē, gan pa telefonu ar vārdnīcas palīdzību spēj 152 studenti (A līmenis), dažreiz izmantojot vārdnīcu (B līmenis), – 58 studenti, bez vārdnīcas palīdzības – divi studenti. Pēc parauga spēj uzrakstīt vēstules, piezīmes, prezentācijas, ziņojumus par profesionāliem jautājumiem un aizpildīt dokumentus A līmenī 168 studenti, daļēji pēc parauga B līmenī – 40 studentu, radoši uzrakstīt – divi studenti.

Datu analīzes rezultātā var secināt, ka lielākajai daļai svešvalodas apguvēju ir raksturīga spēja valodu saprast labāk nekā to lietot. Receptīvās prasmes tiek apgūtas labāk un ātrāk nekā produktīvās prasmes.

Arī starpkultūru svešvalodu kompetences apguves līmeņi dažādos rādītājos atšķiras. Saturu par dažādām kultūrām labi (B līmenī) izprot 126 studenti, daļēji izprot (A līmenī) 84 studenti, ļoti labi – divi studenti. Lietot svešvalodu reālās dzīves situācijās sarunās klātienē, pa telefonu ar vārdnīcas palīdzību A līmenī spēj 151 students, 58 studenti vārdnīcu lieto dažreiz, bez vārdnīcas lietot svešvalodu spēj divi studenti. Pēc parauga uzrakstīt vēstules, piezīmes, prezentācijas, ziņojumus, aizpildīt dokumentus spēj 170 studentu, daļēji pēc parauga to spēj 36 studenti, un radoši rakstīt spēj divi studenti. Profesionālās darbības kompetences vērtējumā 103 studenti daļēji izprot saturu par profesiju, 108 studenti labi izprot saturu par profesiju, viens students ļoti labi izprot saturu par profesiju.

174 studenti dialogu par profesionāliem jautājumiem veido ar grūtībām un pastāstīt par profesionāliem jautājumiem spēj tikai pēc parauga. 37 studenti spēj labi veidot dialogu par profesionāliem jautājumiem. 175 studenti spēj uzrakstīt prezentācijas un ziņojumus par profesionāliem jautājumiem pēc parauga. 37 studenti spēj daļēji pēc parauga uzrakstīt nepieciešamos dokumentus.

Svešvalodu dialogiskās informācijas ieguvē ar grūtībām lieto 119 studentu, 91 students to lieto bez grūtībām, divi studenti spēj lietot svešvalodu brīvi un radoši dialogiskās informācijas apgūvē. 153 studenti ar grūtībām lieto svešvalodu dialogiskā informācijas apmaiņā, 56 to lieto bez grūtībām, divi studenti spēj lietot svešvalodu brīvi un radoši dialogiskā informācijas apmaiņā. Saziņas kultūrā svešvalodu ar grūtībām lieto 165 studenti, bez grūtībām – 44 studenti, brīvi un radoši – divi studenti (sk. 37. att.).

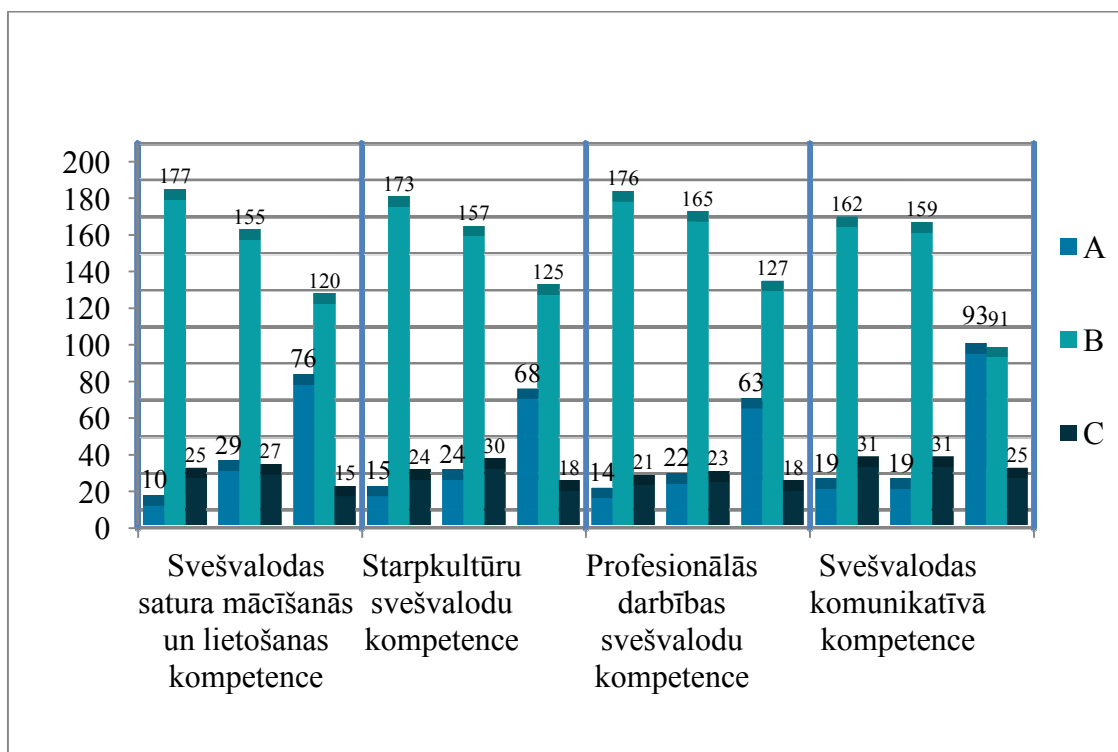


37.attēls. **Studentu svešvalodas mācīšanās un profesionālās lietošanas integrācijas kritēriji, līmeņi un rādītāji studiju kursu sākumā**

Iegūtie rezultāti liecina, ka paredzamās situācijās, kad apgūstamais temats jau iepriekš patstāvīgi sagatavots, studenti jūtas brīvāk, drošāk lieto valodu, vēlas piedalīties diskusijā. Valodas lietošana dažādās reālās dzīves situācijās vairumam studentu sagādā grūtības, jo lielākajai daļai studentu nav svešvalodu lietošanas pieredzes reālās dzīves situācijās, tāpēc, sastopoties ar šādām neprognozējamām situācijām, studenti lieto svešvalodu nepārlicinoši.

Salīdzinot vērtējumu rezultātus studiju kursu sākuma un beigu posmā, var secināt, ka pilnveidojušās ir visas kompetences. Lielākās problēmas tiek saistītas ar svešvalodas lietošanu nevis nodarbību laikā, bet gan reālās dzīves situācijās, kas nozīmē to, ka studiju procesā jārod iespējas studentiem lietot apgūstamo svešvalodu, sazinoties ar citu valstu studentiem, docētājiem un attiecīgo profesiju pārstāvjiem. Nepietiekami studiju laikā

pilnveidojusies arī rakstītprasmes, kas izskaidrojams ar nepietiekošu laiku, kas tiek dots svešvalodas apguvei (sk. 38. att.).



38.attēls. **Studentu svešvalodas mācīšanās un profesionālās lietošanas integrācijas kritēriji, līmeņi un rādītāji studiju kursu beigās**

Studentu subjektīvo vajadzību un prioritāšu izpēte veikta, analizējot studentu aptaujas anketas (14. pielikums). Anketu veido reālo situāciju konstatējoši jautājumi un studentu pārdomām un ierosinājumiem atvēlētā daļa, kuras rezultāti interpretēti kvantitatīvi ar *SPSS* datu analīzes programmu (sk. 21. pielikumu). Anketas jautājumi pamatojas uz pētījumā izveidotajiem kritērijiem.

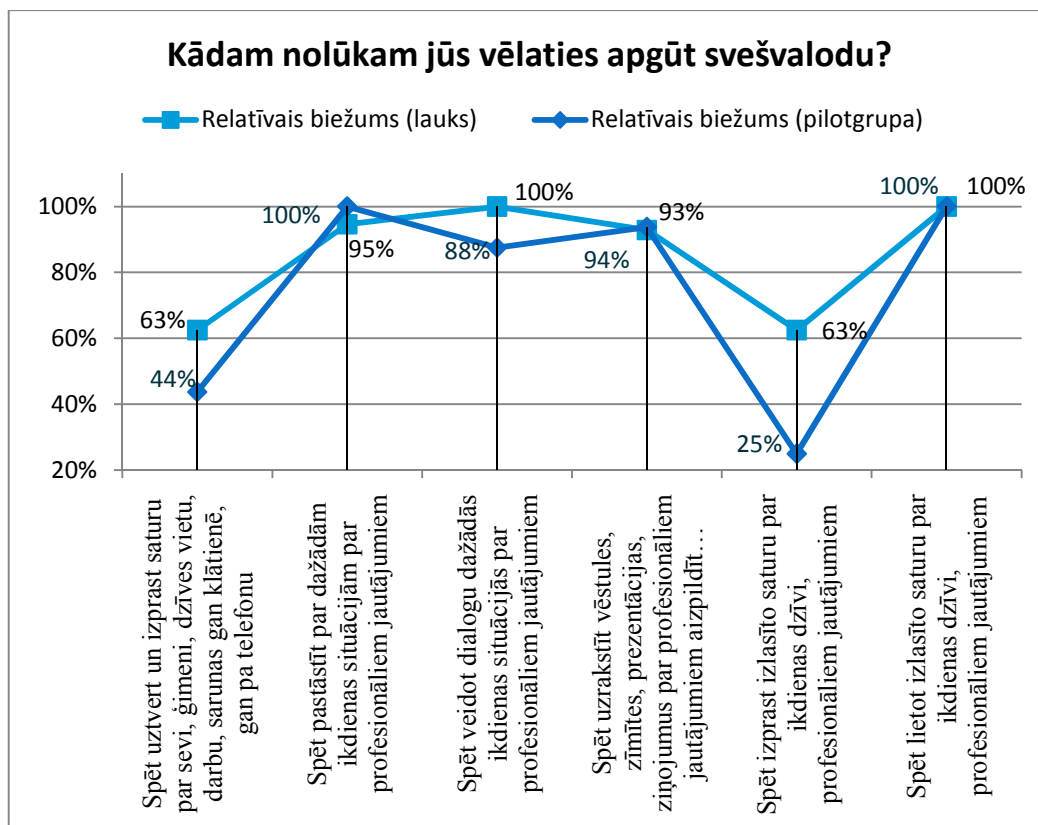
Aptaujas rezultāti parāda, ka 63% aptaujāto studentu vēlas spēt uztvert un izprast saturu par sevi, ģimeni, dzīvesvietu, darbu, sarunas gan klātienē, gan pa telefonu, 6% aptaujāto studentu vēlas spēt izprast izlasīto saturu par ikdienas dzīvi un profesionāliem jautājumiem, 100% aptaujāto studentu vēlas spēt veidot dialogu dažādās ikdienas situācijās, par profesionāliem jautājumiem, 93% aptaujāto studentu vēlas attīstīt savas rakstītprasmes, 63% aptaujāto studentu vēlas spēt pastāstīt par nepieciešamo tematu, 100% vēlas spēt lietot izlasīto saturu par ikdienas dzīvi un profesionāliem jautājumiem (sk. 39. att.).

Pēc studentu anketu analīzes var secināt, ka rezultāti ir analogi pilotpētījumā iegūtajiem rezultātiem. Svešvalodas studiju procesā lielāka uzmanība jāpievērš valodas lietošanai, nevis satura uztveršanai un izprašanai. Ievērojamas dažādas valodas lietojuma jomas: personiskā, sabiedriskā un profesionālā. Aptaujā iegūtie rezultāti ļauj secināt, ka galvenās problēmas svešvalodu apgūvē galvenokārt rada informācijas izmantošana rakstos un mutvārdos (sk. 41. att.). 44% aptaujāto studentu atzīst, ka viņiem ir grūtības informācijas ieguvē, 93% aptaujāto saskaras ar grūtībām starpkultūru saskarsmē, 93% no studentiem ir grūtības informācijas izmantošanā rakstos, 100% uzskata, ka apgrūtināta ir informācijas izmantošana mutvārdos, 93% uzskata, ka grūtības sagādā lietišķā sarakste. Plānojot mācību procesu un izvēloties piemērotus līdzekļus, metodes un paņēmienus, jāņem vērā pastāvošās grūtības valodas lietošanā.

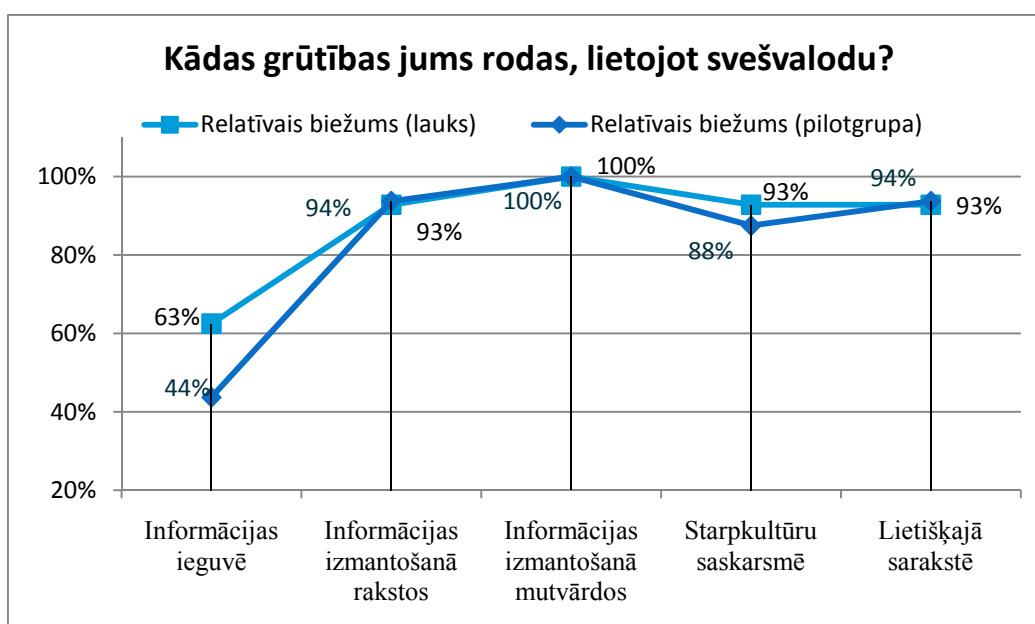
93% aptaujāto studentu par pieņemamāko mācību metodi atzīst darbu grupā ar pedagogu (sk. 41. att.). 5% aptaujāto dod priekšroku mācībām *web* vidē, 5% aptaujāto studentu vēlas strādāt patstāvīgi, izmantojot konsultācijas, pāru darbus izvēlas 88% aptaujāto studentu, un lomu spēles – 70%, bet 93% respondentu izvēlas diskusijas.

Aptaujas rezultāti liecina par aptaujāto studentu vēlmi pilnveidot spēju lietot svešvalodu mijiedarbībā ar grupas biedriem un pedagogu, izmantojot gan grupu un pāru darbus, gan lomu spēles, gan darbu grupā ar docētāju.

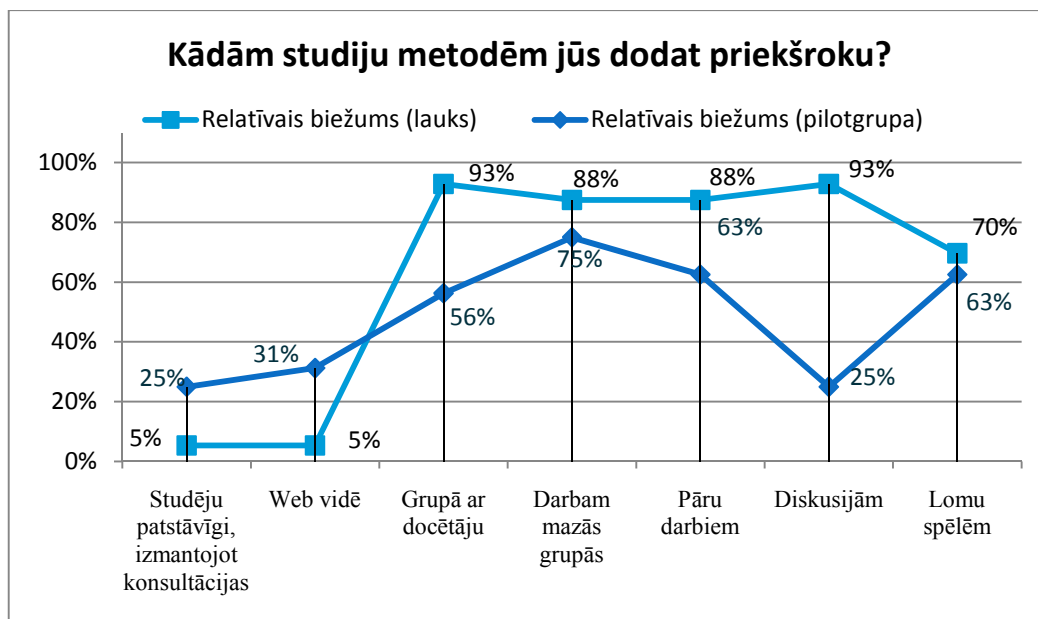
Aptaujas rezultātu grafiskā interpretācija redzama 39.–41. attēlā. Relatīvo biežumu sadalījums lauka pētījumā ir analogs pilotpētījuma rezultātiem.



39.attēls. Svešvalodas apguves vajadzības



40.attēls. Grūtības svešvalodas lietošanā



41.attēls. Mācību metožu izvēles sadalījums

Pētījuma aprakstīšanai izvēlētas divas skolotāju grupas LU „Mājturības un mājsaimniecības skolotājs” (M, 2007/2008) un RPIVA „Deju un ritmikas skolotājs” (DR, 2009/ 2010). Vērtēšana veikta, analizējot studentu darbību un dažādu uzdevumu izpildes rezultātus pirmo divu nodarbību laikā (sk. 20. tab.).

Studentu subjektīvo vajadzību, interešu, attieksmju izpēte veikta, arī analizējot anketas aprakstošās daļas rezultātus.

M1: „Vēlos apgūt angļu valodu sarunvalodas līmenī, lai varētu justies brīvi dažādās situācijās. Baidos, ka aizņemtības dēļ nevarēšu pietiekami daudz laika veltīt svešvalodas studijām.”

M2: „Vēlos apgūt sarunvalodas prasmes, lai varētu iegūt informāciju ceļojumu laikā, uzņemot ārzemju viesus.”

M3: „Jūtos nedroši, kautrējos par savām angļu valodas prasmēm, baidos no pārbaudījuma.”

M4: „Uzskatu, ka angļu valodu lietoju pietiekami brīvi. Vēlētos studiju laikā rast iespēju piedalīties projektos, kontaktēties ar ārzemniekiem.”

M5: „Vēlētos iemācīties brīvi rakstīt vēstules draugiem ārzemēs.”

M6: „Jūtos nedroši, kautrējos par savām angļu valodas prasmēm, baidos no pārbaudījuma. Vēlētos, lai nodarbības ir interesantas un aktīvas.”

M7: „Uzskatu par nepieciešamu speciālo tekstu lasīšanu un viedokļu apmaiņu par profesionāliem jautājumiem.”

M8: „*Man patīk dažādas aktivitātes angļu valodā, vēlos justies pārliecināti, lietojot angļu valodu, taču nepietiek laika svešvalodas nodarbībām.*”

M9: „*Patīktu piedalīties diskusijās un skatīties filmas.*”

M10: „*Vēlos justies droši ārzemēs, spēt lietot angļu valodu dažādās situācijās: sarunās, ceļojot dažādos transportos, viesnīcās, kafējnīcās u. c.*”

M11: „*Vēlos būt spējīga iesaistīties sarunās par dažādiem jautājumiem.*”

Pēc anketas analīzes var secināt, ka šīs grupas (M) studentu angļu valodas prasmi līmenis ir samērā līdzīgs, tāpēc arī viņu vēlmes daudz neatšķiras. Lielākā daļa studentu vēlas uzlabot savas runāšanas prasmes, lai varētu lietot angļu valodu gan dažādās ikdienas situācijās (ceļojumā, iepērkoties, sarunājoties ar ārzemniekiem, kafējnīcās, transportā u. c.), gan profesionālās diskusijās. Daļa studentu uzskata, ka viņu angļu valodas prasmes ir pārāk sliktas, tāpēc ir nedroši. Darbā ar attiecīgo grupu svarīga ir pozitīva vide, iedvesmošana, pārliecības radīšana par savām spējām.

Analizējot attiecīgās grupas vērtēšanas, pašnovērtēšanas un novērojumu rezultātus, var secināt, ka dialogu labi veido četri studenti, bet pārējie studenti jūtas nedroši, runājot angļu valodā. Pirmā uzdevuma laikā docētāja konsultācijas nebija nepieciešamas, studenti tekstu izlasīja, izprata un jutās ieinteresēti. Testa pildīšanas laikā visiem studentiem radās jautājumi un bija nepieciešama vārdnīcas palīdzība. Darbs grupās, iespēja sadarboties un gūt grupas biedru atbalstu iedrošināja arī tos studentus, kuri nodarbību sākumā nejutās par sevi pārliecināti. Nākamie uzdevumi bija saistīti ar tematiem par dažādu valstu izglītības sistēmām un mājturības mācīšanu. Patstāvīgā darba tematus studenti izvēlējās paši un jutās ļoti gandarīti

par sava darba rezultātiem ziņojumu vērtēšanas laikā. Lomu spēlēja un darba intervijā studenti iesaistījās ļoti aktīvi, cits citam palīdzēja ar izskaidrošanu un vārdu krājuma papildināšanu.

**Uzdevumu raksturojums studentu svešvalodas prasmju apguves, mācīšanās un profesionālās lietošanas integrācijas līmeņu noskaidrošanai.
LU „Mājturības un mājsaimniecības skolotājs” (2008)**

Kritēriji	Rādītāji	Uzdevumu veidi	Uzdevumu saturs
1. Svešvalodas satura mācīšanās un lietošanas kompetence	1.1. Spēt uztvert un izprast saturu svešvalodā par ✓ sevi ✓ ģimeni ✓ dzīvesvietu ✓ darbu	Individuāls darbs „Mācīšanās stili”	✓ Izlasīt un izprast trīs nelielus fragmentus par mācīšanās stiliem ✓ Izpildīt testu par mācīšanās stiliem, saskaitīt punktus
	1.2. Spēt lietot svešvalodu ✓ reālās dzīves situācijās ✓ sarunās klātienē ✓ pa telefonu	Darbs grupā, diskusija „Mans mācīšanās stils”	✓ Pastāstīt par savu mācīšanās stilu ✓ Pastāstīt, vai testā gūtie rezultāti sakrīt ar iepriekšējiem priekšstatiem ✓ Pastāstīt par to, kā varētu pilnveidot savu mācīšanās stilu
	1.3. Spēt uzrakstīt ✓ vēstules ✓ piezīmes ✓ prezentācijas ✓ ziņojumus par profesionāliem jautājumiem Spēt aizpildīt dokumentus	„Ieteicamās aktivitātes pirmajai stundai”	✓ Aprakstīt trīs ieteicamās aktivitātes pirmajai stundai
2. Starpkultūru svešvalodu kompetence	2.1. Spēt izprast saturu par dažādām kultūrām	„Lielbritānijas izglītības sistēma”	✓ Noskatīties filmu ✓ Noskaidrot nezināmo vārdu un izteicienu nozīmi ✓ Ntbildēt uz jautājumiem
	2.2. Spēt lietot svešvalodu reālās dzīves situācijās: ✓ sarunās klātienē ✓ pa telefonu Spēt pastāstīt par dažādiem kultūras jautājumiem	Darbs grupās	✓ Salīdzināt Latvijas un Lielbritānijas izglītības sistēmu

Kritēriji	Rādītāji	Uzdevumu veidi	Uzdevumu saturs
	2.3. Spēt uzrakstīt ✓ vēstules ✓ piezīmes ✓ prezentācijas ✓ ziņojumus Spēt aizpildīt dokumentus	Ziņojums	✓ Uzrakstīt un sagatavot ziņojumu par kādas valsts izglītības sistēmu un mājturības vietu šajā sistēmā
3. Profesionālās darbības kompetence	3.1 Spēt izprast saturu par profesiju	Ziņojums	✓ Prezentēt grupās sagatavoto ziņojumu ✓ Uztvert un izprast grupas biedru ziņojumus
	3.2. ✓ Spēt veidot dialogu par profesionāliem jautājumiem ✓ Spēt pastāstīt par profesionāliem jautājumiem	Ziņojums	✓ Diskusija par noklausītajiem ziņojumiem ✓ Dažādu valstu izglītības sistēmu salīdzināšana
	3.3. Spēt uzrakstīt ✓ prezentācijas ✓ ziņojumus par profesionāliem jautājumiem	Eseja	✓ Eseja „Labs un slikts skolotājs”
4. Svešvalodas komunikatīvā kompetence	4.1. Spēt lietot svešvalodu dialogiskā informācijas ieguvē	Lomu spēle	✓ Informācijas ieguve pa telefonu
	4.2. Spēt lietot svešvalodu dialogiskā informācijas apmaiņā	Intervija	✓ Darba intervijas izspēle, darbs grupās
	4.3. Spēt lietot svešvalodu saziņas kultūrā	Diskusija	✓ Diskusija par nodarbību gaitu, studentu vajadzībām, interesēm, ierosinājumi

Darba intervija organizēta kā grupu darbs. Katrai grupai bija jāizveido skola, tā jāprezentē, jāsadala lomas (direktors, skolotāji u. c.) un jāizlemj, kādas vakances skolai nepieciešamas. Tika uzrakstīti sludinājumi, kurus pārējo grupu studenti lasīja individuāli.

Darba intervijas laikā katrs students paspēja iejusties gan intervētāja, gan intervējamā lomā. Diskusiju laikā studentu spējas izteikties par dažādiem jautājumiem lielā mērā ietekmēja iepriekšējā valodas apguves pieredze, tāpēc daļai studentu brīvi izteikties bija grūti. Eseju rakstīšanā visiem studentiem bija vajadzīga vārdnīcas palīdzība, daudzi izmantoja paraugus. Rakstu darbos vērojamas kopējas kļūdas: esejas struktūras ievērošana, vārdu kārtība teikumos, laiku lietošana, jautājumu teikumu veidošana, artikuli u. c.

Studiju procesa gaitā tika izveidots angļu valodas studiju kursa apraksts LU „Mājturības un mājsaimniecības skolotājs” studentu grupai. (sk. 21. tab. un 26.–28. pielikumu.)

21. tabula
Studiju kursa apraksts

Studiju kursa nosaukums Studiju programmas nosaukums	Angļu valoda
Kredītpunkti	2
Kredītpunkti <i>ECTS</i>	3
Kopējais stundu skaits	32
Kontaktstundas	16
Patstāvīgo studiju stundu skaits	16
Priekšzināšanas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A un B svešvalodas prasmju apguves pašnovērtējuma līmeņi ✓ A un B studentu svešvalodas prasmju apguves, mācīšanās un profesionālās lietošanas integrācijas vērtēšanas līmeņi
Studiju kursa autori	Docētāji un studenti
Studiju kursa mērķis Individuālo mērķu izvirzīšana (sk. 26. pielikumu)	Studentu svešvalodas prasmju uzlabošana, kompetenču (komunikatīvās, starpkultūru, profesionālās darbības, svešvalodas satura mācīšanās un lietošanas kompetences u. c.) pilnveides un valodas lietošanas vajadzībām
Plānotais rezultāts (sk. 27. pielikumu)	Studentu individuālā izaugsme
Kursa saturs tiek piedāvāts visos līmeņos (A, B, C): <ul style="list-style-type: none"> ✓ informatīvi tematiskais saturs ✓ lingvistiskais saturs 	Docētāja noteiktie temati (A, B, C līmenis): <ul style="list-style-type: none"> • valodu apguve • mācīšanās stili • mana augstskola un studijas • izglītība ārzemēs • mācību metodes un paņēmieni • skola un ģimene • mācīt mācīties

	<ul style="list-style-type: none"> • skolotāja kompetences <p>Izvēles temati (A, B, C līmenis):</p> <ul style="list-style-type: none"> • prezentācijas • pieteikšanās darbā • starptautiskie projekti • grupu darbs <p>Pašnoteiktie temati (A, B, C līmenis):</p> <ul style="list-style-type: none"> • ceļojumā • telefona sarunas • viesu uzņemšana • konfliktu risināšana <p>Valodas lietojums (A, B, C līmeņi) tiek apgūti vienlaikus ar apgūstamo tematu atbilstoši lietošanas vajadzībām:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vienkāršo, salikto, ilgstošo laiku atkārtošana • jautājumu veidošana • vārdu kārtība teikumos • prievārdi • artikuli • modālie darbības vārdi
<p>Studentu individuālās izaugsmes vērtējums (sk. 28. pielikumu)</p>	
<p>Ieteicamās studiju metodes un formas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ integrētā pieeja valodas apgūvē ✓ starpdisciplināro studiju pieeja ✓ interaktivitātes mijsakārība satura un formas vienotībā 	<p>Studentu līdzdalība metožu izvēlē (elastīga metožu izvēle, saistīta ar konkrētiem mērķiem un uzdevumiem)</p> <p>Izteicienu un valodas struktūru atkārtošana, terminu grupēšana un iegaumēšana, gramatikas struktūru veidošana pēc parauga, totālās darbības metode, uz uzdevumiem orientētā mācīšanās, audiolingvālā metode, lasīšanas metode, gramatikas tulkošanas metode, projektu metode, prezentācijas, diskusija, lomu spēle, grupu darbs, patstāvīgās studijas, lekcija, pāru darbs u. c.</p>
<p>Individuālo sasniegumu pārbaudes formas</p>	<p>Ieskaite, eksāmens</p>

Prasības studiju kursa apguvei	Individuālo sasniegumu mape, regulārs individuālo sasniegumu pašnovērtējums un novērtējums, profesionāls pētījums, vārdnīca, prezentācija
Literatūra Papildliteratūra	A, B, C līmenim atbilstoša pamatliteratūra: M. Harris, D. Mower, A. Sikorzynska „New Opportunities”, Longman, 2006, <i>Pre-Intermediate, Intermediate, Upper Intermediate</i>
Periodika, datubāzes, interneta resursi un citi avoti	A, B, C līmenim atbilstoši avoti: http://culture.coe.imt./portfolio/european www.guardian.co.uk/education

Studiju kursa nobeigumā studenti brīvā formā rakstīja savas pārdomas par angļu valodas studiju norisi.

M1: „Nodarbību laikā jutos labi, nebaidījos runāt. Domāju, ka esmu pilnveidojis runāšanas prasmes, taču būtiskām izmaiņām nepieciešams daudz vairāk laika un iespēju.”

M2: „Strādāju daudz, nodarbības bija interesantas. Neparasti bija tas, ka varējām paši izvēlēties tematus. Domāju, ka manas sarunvalodas prasmes ir pārāk sliktas, lai viena studiju kursa laikā to līmenis mainītos, vairāk jāstrādā patstāvīgi.”

M3: „Angļu valodas runas prasmes esmu uzlabojusi, nebaidos runāt un kļūdīties. Labprāt piedalos dažādās aktivitātēs. Visvairāk man patika uzdevumi ar skolu veidošanu un darba intervijām. Kurša laikā uzzināju daudz par valodas apguvi un savu izziņas stilu. Vajadzētu vairāk laika, lai attīstītu savas runāšanas prasmes.”

M4: „Studiju kursa laikā ļoti lietderīgi bija patstāvīgie darbi. Daudz lasīju profesionālo literatūru un daiļliteratūru. Patika prezentēt izlasītos darbus, jo tādā veidā pilnveidoju vārdu krājumu un runāšanas prasmes. Būtiski bija izprast vērtēšanas kritērijus un piedalīties to izstrādē.”

M5: „Nodarbību sākumā ļoti uztraucos par savām angļu valodas prasmēm. Taču nodarbību gaitā viss uztraukums pazuda. Varu bez uztraukuma piedalīties sarunā, esmu uzlabojusi sarunvalodas prasmes, bet vēl lielākām izmaiņām nepieciešams ilgāks laika posms.”

M6: „Paralēli studijām strādāju, tādēļ ne vienmēr varēju apmeklēt nodarbības. Nodarbībās darbojos ar patiku, apzinos angļu valodas nepieciešamību, taču laika trūkuma dēļ nespēju valodas studijām velīt pietiekami daudz laika. Tādēļ valodas prasmju apguves līmeņi nav būtiski mainījušies.”

M7: „Patika gatavot un prezentēt profesionālus tekstus un piedalīties diskusijās.”

M8: „Sākumā baidījos un jutos nedroši, bet nodarbību laikā bailes pazuda. Tagad jūtos drošāk, lietoju angļu valodu, neskatoties uz nepilnībām.”

M9: Studiju laikā daudz lasīju pedagoģisko literatūru. Noderīgi bija tas, ka izlasītos darbus bija jāprezentē nodarbībās, interesanti bija iesaistīties diskusijās. Aizraujošs likās studiju process.”

M10: „Man ļoti patika angļu valodas nodarbības, noderīgākās bija aktivitātes, kur vajadzēja iejusties dažādās situācijās un runāt.”

M11: „Man patika rakstīt pārskatus par izlasītajiem tekstiem un pēc tam par tiem stāstīt. Šiem uzdevumiem veltīju daudz laika, pilnveidoju savas angļu valodas prasmes.”

Balstoties uz veseluma pieeju valodas apguvē, sadarbības, līdzdalības un citu subjekta kompetenci veidojošo principu ievērošanu, tika plānotas, organizētas un realizētas angļu valodas nodarbības (sk. 22. tab.). Darbības pētīšanai izmantota darbības vērošanas metode. Pētniece pati darbojās pētījuma vidē. Viens no studentu izvēlētajiem tematiem bija **Grupu darbs**.

Atbilstoši attiecīgajam tematam docētājai nodarbības gatavošanas laikā bija jāatrod atbilstoši teksti, audioieraksti, jāsagatavo vizuālais materiāls. Tika izmantoti dažādu autoru veidotie mācību līdzekļi (*R. Tanner, C. Green, C. Read, M. Harris, D. Mower, A. Sirkorzynska*) un audioieraksti. Mācību materiāli tika piedāvāti atbilstoši trim valodas prasmju apguves līmeņiem, studentiem tika radītas iespējas tos izvēlēties pašiem.

22. tabula
Docētāja un studentu sadarbība svešvalodas nodarbībās.
LU „Mājturības un mājsaimniecības skolotājs”.
Temats „Grupu darbs”

Darbības posmi	
Interesu un vajadzību noskaidrošana	
Docētāja darbība	Uzdevumu izskaidrošana, konsultēšana
Studentu darbība (11 studentu)	Studenti strādā individuāli un izveido to grupu sarakstu, kuru dalībnieki viņi ir. Studenti uzraksta divus nosacījumus, kas veicina sekmīgas grupas izveidi, un divus nosacījumus neveiksmīgas grupas izveidei. Izmantojot iepriekšējās piezīmes, jāuzraksta vismaz pieci nosacījumi sekmīgas grupas veidošanai un pieci nosacījumi neveiksmīgas grupas veidošanai. Grupu izveidošana (4–5 cilvēki grupā). Grupās notiek diskusija par grupu veidošanas nosacījumiem un studentu pieredzi grupu darbā Kopēju secinājumu izdarīšana, uzdevumu izvirzīšana Nodarbības plānošana
Rezultāti	Noskaidrotas studentu vajadzības un intereses, darbojoties grupās un

	organizējot grupu darbu, izvirzīti uzdevumi
Vērojumi	Diskusijās noskaidrots, ka visi studenti ir dažādu grupu dalībnieki. Par veiksmīgām grupām tiek uzskatītas tās grupas, kur ikviens grupas dalībnieks darbojas aktīvi un sekmē uzdevumu veikšanu, kā arī grupas ar pozitīvu vidi. Neveiksmīgas grupas ir tādas grupas, kurās lēmumus pieņem viens vai vairāki cilvēki, kā arī neveidojas pozitīvas attiecības starp visiem grupas dalībniekiem Studenti vēlas izprast grupu darba iespējas un nosacījumus darbā ar skolēniem, vēlas spēt apgūtās zināšanas izmantot praktiski, apgūt nepieciešamos vārdus un izteicienus angļu valodā
Darbības sagatavošana	
Docētāja darbība	Uzdevumu izskaidrošana, konsultēšana, satura piedāvāšana dažādiem līmeņiem R. Tanner, C. Green „Tasks for Teacher Education”, Longman, 2009 M. Harris, D. Mower, A. Sirkorzynska „New Opportunities”, Longman, 2006, <i>Pre-Intermediate, Intermediate, Upper-Intermediate</i> C. Read „500 Activities for the Primary Classroom”, Oxford, 2007
Studentu darbība	Mērķu un uzdevumu noteikšana, nodarbības plānošana Mērķis: izprast grupu darbu iespējas un nosacījumus darbā ar skolēniem, apgūt prasmes izmantot grupu darbu praksē Uzdevumi: tematu sadalīšana pa grupām, satura atlase, uzdevumu sagatavošana
Rezultāti	Grupu darbs. Grupām tiek izdalīts materiāls par grupas attīstības pakāpēm. Katra grupa izlasa tekstu un nosaka savai grupai piemēroto attīstības pakāpi, izskaidro kāpēc šāda izvēle. Studenti tālākajai darbībai izvēlas klausīties, lasīt tekstu par grupu darbu un apspriest savus novērojumus.
Vērojumi	Studenti aktīvi pauž savu viedokli mērķu un uzdevumu noteikšanā. Ātri vienojas par tematu sadali un materiālu atlasī. Šoreiz studenti vēlas gan klausīties un tulkot, gan skaļi lasīt attiecīgos tekstus. Studentiem svarīga ir ne tikai iespēja izprast izvēlēto tematu un par to diskutēt, bet arī apgūt jaunu vārdu krājumu, pilnveidot izrunu un nostiprināt valodas lietojumu
Variatīva metožu un tehniku izvēle	
Docētāja darbība	Konsultāciju sniegšana
Studentu darbība	Studenti izvēlas darboties individuāli
Rezultāti	Studentu darbības efektivitātes palielināšanās, sadarbības un līdzdarbības principu ievērošana
Vērojumi	Studentu intereses saistītas ar angļu valodas kompetenču pilnveidošanu, tiek izteikta vēlme klausīties, lasīt, saprast un pareizi runāt. Studentu attieksme parāda viņu vēlmi svešvalodas studijās darboties ar integrētu saturu, kur līdzsvarā būtu iespēja apgūt gan tematisko, gan informatīvo

	saturu
Darbības realizācija	
Docētāja darbība	Konsultēšana, atbalsts Patstāvīgajiem darbiem tiek piedāvāta iespēja sagatavot grupu darba piemēru, vienlaikus veicot arī tā pedagoģisko analīzi. Studenti var izvēlēties stundu un nodarbības tematu
Studentu darbība	Klausīšanās Lasīšana Darbs ar vārdu krājumu, vārdnīcas izveide Diskusija Novērošana. Studenti zīmē klasi ar logiem, durvīm un soliem, raksta bērnu vārdus. Izmantojot dažādus simbolus, studenti attēlo veidus kādos iespējama mijiedarbība starp skolotāju un skolēniem, skolēniem un skolēniem Darbs grupā. Tiek apkopoti visu studentu zīmējumi un veidoti modeļi mijiedarbības iespējām klasē. Modeļu prezentācija Patstāvīgā darba „Grupu darba piemērs un tā analīze” kritēriju izstrāde grupās un kopīgi Patstāvīgā darba gatavošana un prezentācija nākamās nodarbības laikā
Rezultāti	Veidojas izpratne par grupu veidošanas nosacījumiem un grupu darba izmantošanas iespējām skolā. Vārdu krājuma papildināšana Kopīgi izveidoti patstāvīgā darba vērtēšanas kritēriji
Vērojumi	Studenti aktīvi iejūtas pedagoga lomā, ar lielu atbildību skaidro, vērtē un darbojas citu grupas biedru vadībā. Novērojot studentu darbību var secināt, ka iespēja iejusties skolotāju lomā viņus aizrauj visvairāk. Studenti aktīvi lieto angļu valodu gan pašu patstāvīgā darba prezentācijas, gan citu studentu ierosināto aktivitāšu laikā
Vērtēšana (pašnovērtēšana)	
Docētāja darbība	Rezultātu un uzdevumu salīdzināšana un analīze
Studentu darbība	Pašanalīze, apgūto prasmju un zināšanu novērtēšana, pašnovērtēšana. Prezentācijas vērtēšanas kritēriju izstrāde
Rezultāti	Studenti apmierināti ar pašu un citu paveikto nodarbības gaitā, uzskata, ka nopietni darbojušies un ir sagatavoti patstāvīgajam darbam. Īpaši tiek atzīmēta kopēja kritēriju izstrāde, kas palīdz nostiprināt izpratni par patstāvīgā darba struktūru un uzstāšanās nosacījumiem
Vērojumi	Vērtēšana ļoti objektīva, daudz lietderīgu padomu un iedvesmojošu atzinības vārdu. Savstarpējās attiecības labvēlīgas, attieksme pret darbu pozitīva

Studentu patstāvīgie darbi vērtēti pēc viņu pašu noteiktajiem kritērijiem (sk. 23., 24. tab.). Katra studenta prezentācija tika kopējās diskusijās analizēta, tāpēc pašnovērtēšanas, docētāja vērtēšanas un citu vērtēšanas rezultāti daudz neatšķīrās. Visi studenti bija labi sagatavojušies, izvēlējušies interesantus tematus. Daudzi studenti tematus saistīja ar apgūstamo mājturības un mājsaimniecības skolotāja profesiju, piemēram, rotu izgatavošana no pērlītēm, sedziņas izšūšana, salātu gatavošana u. c. Studentu prezentācijās lietotā valoda bija piemērota, termini izvēlēti atbilstoši.

23. tabula

Studentu veidotie prezentācijas vērtēšanas un pašnovērtēšanas kritēriji

Vārds, uzvārds											
Temats											
1.	Mērķis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.	Uzdevumi	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.	Saturs (atbilstība mērķim un noteiktajiem uzdevumiem)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4.	Prezentācijas struktūra	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5.	Izmantotie informācijas avoti	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6.	Vizuālie uzskates līdzekļi	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7.	Valoda (piemērots vārdu krājums, tekošs stāstījums)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8.	Prasme diskutēt (par attiecīgo jautājumu)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

24. tabula

Prezentācijas novērtējuma atbilstība atzīmēm (10 ballu sistēmā)

Atzīme	%	No	Līdz
10	93	74,4	– 100
9	85	68,0	– 74,3
8	76	60,8	– 67,9
7	68	54,4	– 60,7
6	60	48,0	– 54,3
5	44	35,2	– 47,9
4	33	26,4	– 35,1
3	18	14,4	– 26,3
2	9	7,2	– 14,3
1	0	0,0	– 7,1

25. tabula

Uzdevumu raksturojums studentu svešvalodas prasmju apguves, mācīšanās un profesionālās lietošanas integrācijas līmeņu noskaidrošanai RPIVA „Deju un ritmikas skolotājs” (2009)

Kritēriji	Rādītāji	Uzdevumu veidi	Uzdevumu saturs
1. Svešvalodas satura mācīšanās un lietošanas kompetence	1.1. Spēt uztvert un izprast saturu svešvalodā par <ul style="list-style-type: none"> ✓ sevi ✓ ģimeni ✓ dzīvesvietu ✓ darbu 	Individuāls darbs „Mana pirmā deju stunda”	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Noskatīties un izprast trīs fragmentus par deju nodarbībām ✓ Atsaukt atmiņā savu pirmo deju nodarbību ✓ Aprakstīt nodarbības pozitīvās un negatīvās iezīmes
	1.2. Spēt lietot svešvalodu <ul style="list-style-type: none"> ✓ reālās dzīves situācijās ✓ sarunās klātienē ✓ pa telefonu 	darbs grupā, diskusija „Mana pirmā deju stunda”	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pastāstīt par savu pirmo deju stundu ✓ Pastāstīt par to kādai vajadzētu būt pirmajai deju stundai ✓ Pastāstīt, kam nevajadzētu notikt pirmajā stundā ✓ Pastāstīt, kādu iespaidu jūs kā skolotāji vēlētos radīt pirmajā deju stundā
	1.3. Spēt uzrakstīt <ul style="list-style-type: none"> ✓ vēstules ✓ piezīmes ✓ prezentācijas ✓ ziņojumus par profesionāliem jautājumiem Spēt aizpildīt dokumentus	„Ieteicamās aktivitātes pirmajai deju stundai”	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprakstīt trīs ieteicamās aktivitātes pirmajai deju stundai
2. Starpkultūru svešvalodu kompetence	2.1. Spēt izprast saturu par dažādām kultūrām	„Latviešu tautasdejas”	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Noskatīties filmu ✓ Noskaidrot nezināmo vārdu un izteicienu nozīmi ✓ Atbildēt uz jautājumiem

Kritēriji	Rādītāji	Uzdevumu veidi	Uzdevumu saturs
	2.2. Spēt lietot svešvalodu reālās dzīves situācijās: <ul style="list-style-type: none"> ✓ sarunās klātienē ✓ pa telefonu Spēt pastāstīt par dažādiem kultūras jautājumiem	Darbs grupās, izvēlēties tematus	✓ Salīdzināt Latvijas un kādas citas valsts tautasdejas
	2.3. Spēt uzrakstīt <ul style="list-style-type: none"> ✓ vēstules ✓ piezīmes ✓ prezentācijas ✓ ziņojumus Spēt aizpildīt dokumentus	Ziņojums	✓ Uzrakstīt un sagatavot ziņojumu par vienu deju stilu
3. Profesionālās darbības kompetence	3.1. Spēt izprast saturu par profesiju	Ziņojums	✓ Prezentēt grupās sagatavoto ziņojumu ✓ Uztvert un izprast grupas biedru ziņojumus
	3.2. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Spēt veidot dialogu par profesionāliem jautājumiem ✓ Spēt pastāstīt par profesionāliem jautājumiem 	Ziņojums	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diskusija par noklausītajiem ziņojumiem ✓ Dažādu deju stilu salīdzināšana
	3.3. Spēt uzrakstīt <ul style="list-style-type: none"> ✓ prezentācijas ✓ ziņojumus par profesionāliem jautājumiem 	Eseja	✓ Eseja „Deja manā dzīvē”

Kritēriji	Rādītāji	Uzdevumu veidi	Uzdevumu saturs
4. Svešvalodas komunikatīvā kompetence	4.1. Spēt lietot svešvalodu dialogiskā informācijas ieguvē	Lomu spēle	✓ Informācijas ieguve pa telefonu
	4.2. Spēt lietot svešvalodu dialogiskā informācijas apmaiņā	Intervija	✓ Darba intervijas izspēle, darbs grupās
	4.3. Spēt lietot svešvalodu saziņas kultūrā	Diskusija	✓ Diskusija par nodarbību gaitu, studentu vajadzībām, interesēm, ierosinājumi

Analizējot attiecīgās grupas vērtēšanas, pašnovērtēšanas un novērojumu rezultātus, var secināt, ka lielākā daļa studentu angļu valodu lieto brīvi saziņas komunikācijā. Studenti ir ļoti aizrāvušies ar izvēlēto profesiju, atbildīgi attiecas pret patstāvīgajiem darbiem. Prezentācijas veido līdzīgi teātra izrādēm – dzīvi, aizrautīgi. Studenti ar lielu interesi iesaistās diskusijās, lieto profesionālo terminoloģiju. Studenti filmu uztvēra un izprata bez palīdzības, grupu darba laikā viens otru atbalstīja un iedrošināja. Patstāvīgā darba tematus studenti izvēlējās paši un ar lielu aizrautību. Lomu spēlē un darba intervijā studenti iesaistījās ļoti aktīvi, cits citam palīdzēja ar izskaidrošanu un vārdu krājuma papildināšanu. Diskusijas notika dzīvi un ar lielu entuziasmu, grūti izteikties bija tikai dažiem studentiem. Rakstu darbos vērojamas kopējas kļūdas: esejas struktūras ievērošana, vārdu kārtība teikumos, laiku lietošana, artikulu, prievārdu lietošana u. c.

Tika izveidots angļu valodas studiju kursa apraksts. (sk. 26. tab. un 29.–31. pielikumu.)

26. tabula
Studiju kursa apraksts

Studiju kursa nosaukums	Angļu valoda
Studiju programmas nosaukums	
Kredītpunkti	4
Kredītpunkti <i>ECTS</i>	6
Kopējais stundu skaits	64

Kontaktstundas	32
Patstāvīgo studiju stundu skaits	32
Priekšzināšanas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A , B, C svešvalodas prasmju apguves pašnovērtējuma līmeņi ✓ A , B, C studentu svešvalodas prasmju apguves, mācīšanās un profesionālās lietošanas integrācijas vērtēšanas līmeņi
Studiju kursa autori	Docētāji un studenti
Studiju kursa mērķis	Studentu svešvalodas prasmju uzlabošana, kompetenču (komunikatīvās, starpkultūru, profesionālās darbības, svešvalodas satura mācīšanās un lietošanas kompetences u. c.) pilnveides un valodas lietošanas vajadzībām
Individuālo mērķu izvirzīšana (sk. 29. pielikumu)	
Plānotais rezultāts (sk. 30. pielikumu)	Studentu individuālā izaugsme:
<p>Kursa saturs tiek piedāvāts visos līmeņos (A, B, C):</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ informatīvi tematiskais saturs ✓ lingvistiskais saturs 	<p>Docētāja noteiktie temati (A, B, C līmenis):</p> <ul style="list-style-type: none"> • valodu apguve • mācīšanās stili • mana augstskola un studijas • deju skolotāju izglītība ārzemēs • mācību metodes un paņēmieni deju stundā • deju stundas plānošana un organizēšana • skola un ģimene • skolotāja kompetences <p>Izvēles temati (A, B, C līmenis):</p> <ul style="list-style-type: none"> • prezentācijas • pieteikšanās darbā • starptautiskie projekti • diskusijas un konferences • dejas stili • deju vēsture <p>Pašnoteiktie temati (A, B, C līmenis):</p> <ul style="list-style-type: none"> • ceļojumā • telefona sarunas • viesu uzņemšana • uzvedība saskarsmē ar dažādu tautību pārstāvjiem <p>Valodas lietojums (A, B, C līmenis) tiek apgūts</p>

	<p>vienlaikus ar apgūstamo tematu atbilstoši lietošanas vajadzībām:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vienkāršo, salikto, ilgstošo laiku atkārtošana • jautājumu veidošana • nosacījuma palīgteikumi • prievārdi • artikuli • modālie darbības vārdi • ciešamā kārtā
Studentu individuālās izaugsmes vērtējums (sk. 31. pielikumu)	
<p>Ieteicamās studiju metodes un formas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ integrētā pieeja valodas apguvē ✓ starpdisciplināro studiju pieeja ✓ interaktivitātes mijšakarība satura un formas vienotībā 	<p>Studentu līdzdalība metožu izvēlē (elastīga metožu izvēle, saistīta ar konkrētiem mērķiem un uzdevumiem)</p> <p>Izteicienu un valodas struktūru atkārtošana, terminu grupēšana un iegaumēšana, gramatikas struktūru veidošana pēc parauga, totālās darbības metode, uz uzdevumiem orientēta mācīšanās, audiolingvālā metode, lasīšanas metode, gramatikas tulkošanas metode, projektu metode, prezentācijas, diskusija, lomu spēle, grupu darbs, patstāvīgās studijas, lekcija, pāru darbs u. c.</p>
Individuālo sasniegumu pārbaudes formas	Ieskaite, eksāmens
Prasības studiju kursa apguvei	Individuālo sasniegumu mape, regulārs individuālo sasniegumu pašnovērtējums un novērtējums, profesionāls pētījums, vārdnīca, prezentācija
Literatūra Papildliteratūra	A, B, C līmenim atbilstoša pamatliteratūra: M. Harris, D. Mower, A. Sikorzynska „New Opportunities”, Longman, 2006, <i>Pre-Intermediate, Intermediate, Upper Intermediate</i>
Periodika, datubāzes, interneta resursi un citi avoti	A, B, C līmenim atbilstoši avoti: http://culture.coe.imt./portfolio/european www.guardian.co.uk/education

Studiju kursa nobeigumā studenti brīvā formā rakstīja savas pārdomas par angļu valodas studiju norisi.

DR1: „*Studiju kursa laikā izlasīju grāmatu angļu valodā, skatījos filmas, centos runāt nodarbībās. Priecājos par iespēju sarunāties ar ārzemju viesiem.*”

DR2: „*Ļoti žēl, ka darba dēļ nevarēju apmeklēt visas angļu valodas nodarbības. Daudz laika veltīju patstāvīgo darbu veikšanai. Studiju kursa laikā daudz lasīju Č. Dikensa darbus un profesionālo literatūru par dejām.*”

DR3: „*Esmu kļuvusi drošāka. Es vairs nebaidos runāt angļu valodā. Sarunas laikā nedomāju par kļūdām, bet par to, ko vēlos pateikt.*”

DR4: „*Jūtos pārliecinātāka, sāku sarunāties ar ārzemju draugiem. Svarīgi, ka nodarbībās varēju veikt uzdevumus sev atbilstošā līmenī.*”

DR5: „*Uzskatu, ka nodarbības man nav nepieciešamas, jo ļoti labi zinu angļu valodu.*”

DR6: „*Angļu valodas studijās esmu ieguvusi ļoti daudz. Strādāju ar lielu atdevi, nodarbības vienmēr bija interesantas.*”

DR7: „*Ar angļu valodu saskaros ne tikai studijās, bet arī darbā, tādēļ ļoti nozīmīga bija iespēja nodarbību laikā attīstīt savas runas prasmes. Studijas bija ļoti interesantas izvēlēto tematu dēļ.*”

DR8: „*Studiju kursa laikā esmu darījusi ļoti daudz, uzzinājusi daudz interesanta. Esmu pilnveidojusi visas prasmes (runāšanu, rakstīšanu, lasīšanu, klausīšanos). Pats svarīgākais, ka vairs nebaidos runāt angļu valodā.*”

DR9: „*Darbojos aktīvi, iespēju robežās pilnveidoju valodas prasmes un uzzināju daudz interesanta.*”

DR10: „*Daudz darbojos angļu valodas studiju kursa laikā. Nodarbības norisinājās ļoti interesanti, tika izvēlēti nozīmīgi temati un dažādi darbošanās veidi. Uzskatu, ka apguvu ļoti daudz un guvu iespēju pilnveidot savas angļu valodas prasmes.*”

DR11: „*Esmu uzlabojusi savas sarunvalodas prasmes un ieguvusi ticību sev.*”

DR12: „*Lepojos par studiju kursā paveikto un iegūtajiem rezultātiem. Pirmo reizi izlasīju grāmatu angļu valodā un sapratu to diezgan labi. Nodarbību laikā patika grupu darbi un iespēja runāt.*”

DR13: „*Angļu valodas studiju laikā daudz strādāju, pilnveidoju savas valodas prasmes. Īpaši nozīmīga bija iespēja runāt nodarbību laikā.*”

DR14: „*Uzskatu, liela nozīme angļu valodas nodarbībās bija pozitīvai videi. Studenti jutās labi gan savstarpējā komunikācijā, gan komunicējot ar docētāju. Varējām izmantot*

dažādas metodes un tās mainīt. Darbojos aktīvi un pilnveidoju savas angļu valodas prasmes.”

DR15: *„Uzskatu, ka esmu labi pastrādājusi un pilnveidojusi angļu valodas prasmes. Daudz un ar lielu aizrautību strādāju, gatavojot patstāvīgos darbus. Ļoti interesants bija patstāvīgais darbs par deju veidiem.”*

DR16: *„Darbu nodarbībās traucēja neticība saviem spēkiem.”*

DR17: *„Priecājos par padarīto un to, ka spēju lietot angļu valodu reālās dzīves situācijās. Nožēloju, ka ģimenes apstākļu dēļ nespēju piedalīties visās nodarbībās.”*

DR18: *„Radoša atmosfēra un pozitīvas savstarpējās attiecības man palīdzēja pārvarēt nedrošību un aktīvi iesaistīties darbā.”*

DR19: *„Man patika dažādas aktivitātes angļu valodā, izpratne par to, kas notiek, un skaidri kritēriji.”*

Pēc pašnovērtējumu analīzes var secināt, ka neatkarīgi no studentu angļu valodas prasmju apguves līmeņu izmaiņām studenti jūtas gandarīti par savu darbību studiju procesā un sasniegtajiem rezultātiem. Studentu pašnovērtējumos atspoguļojas sekmīgu svešvalodu studiju nosacījumi:

- studentu vajadzību ievērošana svešvalodu studijās;
- pozitīvas savstarpējās attiecības, līdzdalība un sadarbība;
- interesants un nozīmīgs saturs;
- integrēts saturs;
- variatīva metožu un tehniku izvēle;
- satura un aktivitāšu atbilstība studentu valodas apguves prasmju līmenim;
- skaidri kritēriji.

Balstoties uz veseluma pieeju valodas apgūvē, sadarbības, līdzdalības un citu subjekta kompetenci veidojošo principu ievērošanu, tika plānotas, organizētas un realizētas angļu valodas nodarbības (sk. 27. tab.).

Darbības pētīšanai izmantota darbības vērošanas metode. Pētniece pati darbojās pētījuma vidē. Viens no studentu izvēlētajiem tematiem bija „Pieteikšanās darbā”.

27. tabula

**Docētāja un studentu sadarbība svešvalodas nodarbībās.
RPIVA „Deju un ritmikas skolotājs”.
Temats „Pieteikšanās darbā”**

Darbības posmi	
Interesešu un vajadzību noskaidrošana	
Docētāja darbība	Uzdevumu izskaidrošana, konsultēšana
Studentu darbība (19 studentu)	<p>Grupu izveidošana (4–5 cilvēki grupā). Darbs grupās. Nodarbības „Pieteikšanās darbā” plānošana</p> <p>Grupās notiek diskusija par to, kas nepieciešams, lai pieteiktos darbā. Diskusija un kopēju secinājumu izdarīšana. Kopēja darba rezultātā izveidots nodarbības plāns:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ CV ✓ pieteikuma vēstule ✓ intervijs ✓ pagātnes laiku, jautājumu veidošana <p>Uzdevumu noteikšana</p> <p>Spēt</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ pastāstīt par sevi un draugu pagātnes formā ✓ uzrakstīt CV ✓ uzrakstīt pieteikuma vēstuli ✓ sniegt un gūt informāciju intervijas laikā
Rezultāti	Noskaidrotas studentu vajadzības, izvirzīti uzdevumi
Vērojumi	Diskusijās noskaidrots, ka studentu izvēlētais temats ir studentiem aktuāls un svarīgs. Studenti vēlas iemācīties uzrakstīt CV un pieteikuma vēstuli angļu valodā, apgūt intervijas laikā nepieciešamās runas prasmes, papildināt vārdu krājumu, atkārtot pagātnes laikus
Darbības sagatavošana	
Docētāja darbība	<p>Uzdevumu izskaidrošana, konsultēšana, satura piedāvāšana dažādiem līmeņiem</p> <p>K. Elivorda, L. Melora „Think about it!”, Zvaigzne ABC, 2002</p> <p>M. Harris, D. Mower, A. Sikorzynska „New Opportunities”, Longman, 2006, <i>Pre-Intermediate, Intermediate, Upper Intermediate</i></p> <p>J. Seely „Guide to Effective Writing and Speaking”, Oxford, 2005</p>
Studentu darbība	<p>Mērķu izvirzīšana, nodarbības plānošana</p> <p>Mērķis: spēt uzrakstīt CV un motivācijas vēstuli angļu valodā, piedalīties darba intervijā</p> <p>Nodarbības plānošana: satura atlase</p>
Rezultāti	Studenti tālākajai darbībai izvēlas klausīties, lasīt tekstus pagātnē un tos atstāstīt, rakstīt CV un pieteikuma vēstuli, improvizēt darba interviju
Vērojumi	Studentiem svarīga šķiet iespēja pilnveidot savas rakstītprasmes, apgūt piemērotu vārdu krājumu, pilnveidot runāšanas prasmes

Variatīva metožu un tehniku izvēle	
Docētāja darbība	Konsultāciju sniegšana
Studentu darbība	Studenti izvēlas darboties individuāli un grupās
Rezultāti	Studentu darbības efektivitātes palielināšanās, sadarbības un līdzdarbības principu ievērošana
Vērojumi	Studentu attieksme parāda viņu vēlmi svešvalodas studijās darboties ar integrētu saturu, kur līdzsvarā būtu iespēja apgūt gan tematisko, gan informatīvo saturu
Darbības realizēšana	
Docētāja darbība	Konsultēšana, atbalsts, materiālu gatavošana
Studentu darbība	Klausīšanās, runāšana (dienas gaitas) Lasīšana, runāšana (slaveni cilvēki biogrāfijas) Darbs pāros (iztrūkstošās informācijas iegūšana, pagātnes laiku ievērošana) Darbs ar vārdu krājumu, vārdnīcas izveide Klausīšanās (CV), iztrūkstošās informācijas uztveršana, rakstīšana Sava CV rakstīšana pēc parauga Darbs grupā. Darba intervija, izmantojot uzrakstītos CV un darba pieteikuma vēstules. Darba interviju rezultātu prezentācija Diskusija par nodarbības gaitu Patstāvīgā darba gatavošana un prezentācija nākamās nodarbības laikā
Rezultāti	Veidojas izpratne par intervijas nosacījumiem, veidojas prasmes uzrakstīt CV, pieteikuma vēstuli, piedalīties intervijā
Vērojumi	Studenti aktīvi iesaistīti pedagoģiskajā lomā, ar lielu atbildību skaidro, vērtē un darbojas citu grupas biedru vadībā. Novērojot studentu darbību, var secināt, ka iespēja iesaistīties skolotāju lomā viņus aizrauj visvairāk Studenti aktīvi lieto angļu valodu gan pašu patstāvīgā darba prezentācijas, gan citu studentu ierosināto aktivitāšu laikā
Vērtēšana (pašnovērtēšana)	
Docētāja darbība	Rezultātu un uzdevumu salīdzināšana un analīze
Studentu darbība	Pašanalīze, apgūto prasmju un zināšanu novērtēšana, pašnovērtēšana. Prezentācijas vērtēšanas kritēriju izstrāde
Rezultāti	Studenti apmierināti ar pašu un citu paveikto nodarbības gaitā, uzskata, ka nopietni darbojušies un ir sagatavoti patstāvīgajam darbam. Īpaši tiek atzīmēta kopēja kritēriju izstrāde, kas palīdz nostiprināt izpratni par patstāvīgā darba struktūru un uzstāšanās nosacījumiem
Vērojumi	Vērtēšana ļoti objektīva, daudz lietderīgu padomu un iedvesmojošu atzinības vārdu. Savstarpējās attiecības labvēlīgas, attieksme pret darbu pozitīva

Pēc novērojumiem var secināt, ka svešvalodu studiju gaitā pilnveidotas studentu mācīšanās prasmes (plānošana, mērķu izvirzīšana, vērtēšana, patstāvīgu studiju paradumu

veidošanās, laika plānošana, satura atlase, metožu izvēle u. c.) un svešvalodas prasmes un kompetences. Novērojumu gaitā konstatētas vairākas problēmas studentu patstāvīgā darba organizēšanā. Studiju kursa sākumā nepieciešama izskaidrošana un studentu ievadīšana patstāvīgās studijās, jo studentu izpratne par mācīšanos joprojām ir tradicionāla (pedagoga uzdevums ir mācīt, studenta uzdevums – klausīt pedagogu). Studentu svešvalodu apguves pieredze ir atšķirīga, tāpēc studiju sākumā izskaidrojami valodas apguves nosacījumi. Studiju laikā svarīga nozīme ir darbam ar tematisko saturu, profesionālo tekstu lasīšanai. Jāsecina, ka studentiem ir vājas prasmes darbā ar profesionālajiem tekstiem. Studijās nepieciešamas prasmes strādāt ar liela apjoma informāciju. Lasīšanas pamatā ir nolūks, kuru nosaka veicamie studiju darbi, gatavošanās semināram, ziņojumu gatavošana, projekta darbu izstrādāšana u. c. Studiju procesa laikā uzmanība pievēršama studentu mērķtiecīgai ievirzei zinātniskās literatūras lasīšanā, dažādu metožu un tehniku izmantošanai.

Raksturojot studentu lasīšanas prasmes, var secināt, ka studenti nespēj atrast tekstos nepieciešamo informāciju, ar grūtībām uztver svarīgākās idejas, neprot analizēt un sintezēt. Semināros vērojams arī fakts, ka studenti izmanto pašu rakstītos konspektus, bet to saturs norāda uz to, ka informācija ir fragmentāri pārrakstīta, bet studentam ir grūti izteikties saviem vārdiem, akcentēt būtisko. Šie secinājumi attiecas ne tikai uz nepieciešamību pilnveidot svešvalodas lasīšanas prasmes, bet arī vāju prasmi strādāt ar zinātnisko tekstu, kas ir nopietna problēma patstāvīga studiju darba organizēšanā. Pārrunas ar studentiem liecina, ka viņi neizmanto darbā ar tekstu tādas paņēmienus kā balstvārdu izdalīšana, atbilžu meklēšana, plāna rakstīšana, tabulu veidošana u. c. Lai optimizētu jēgpilnas informācijas apguves procesu, studiju procesā paredzama studentu sagatavošana darbam ar zinātniskajiem tekstiem.

Argumentētas esejas rakstīšana tiek apgūta jau pamatskolā, augstākajās mācību iestādēs tās izmanto dažādu studiju kursu docētāji. Tomēr studentu darbu analīze pierāda, ka studenti neapzinās esejas būtību, neizprot tās struktūru un valodas stila īpatnības. Studentu rakstītajās esejās bieži vien ir vāji argumentēti apgalvojumi, trūkst teksta vienību tematiskās saistības, neveiksmīgi uzrakstīts vai vispār nav uzrakstīts kopsavilkums.

Studentu subjektīvo vajadzību, interešu, attieksmju izpēte veikta, arī analizējot anketas aprakstošās daļas rezultātus.

DR1: „Svešvalodu studijās labprāt skatītos filmas, konferenču un nodarbību ierakstus specialitātē. Vēlos papildināt rakstītprasmes, lai varētu bez grūtībām sarakstīties ar cilvēkiem no citām valstīm. Noderīga būtu arī tulkošana no angļu valodas uz latviešu.”

DR2: „Angļu valodas studijās ļoti noderīga būtu profesionālās literatūras lasīšana, arī daiļliteratūras lasīšana.”

DR3: „Jūtos nedroši, kautrējos par savām angļu valodas prasmēm, baidos no pārbaudījuma.”

DR4: „Vēlētos apgūt sarunvalodu un iemācīties brīvi rakstīt vēstules draugiem ārzemēs.”

DR5: „Uzskatu, ka angļu valodu lietoju pietiekami brīvi. Vēlētos studiju laikā rast iespēju piedalīties projektos, kontaktēties ar ārzemniekiem.”

DR6: „Jūtos nedroši, kautrējos par savām angļu valodas prasmēm. Vēlētos, lai nodarbības ir interesantas un aktīvas.”

DR7: „Uzskatu, ka angļu valodas prasmju uzlabošanai nepieciešama nopietna literāro darbu un speciālo tekstu lasīšana un to prezentēšana.”

DR8: „Nodarbību laikā vēlētos vairāk piedalīties diskusijās, skatīties TV programmas. Vēlos uzlabot savas runāšanas prasmes.”

DR9: „Patiktu vairāk runāt par dažādiem jautājumiem un skatīties filmas.”

DR10: „Man patiktu interesantas angļu valodas nodarbības, kur varētu gan runāt, gan klausīties, gan lasīt.”

DR11: „Vēlētos sarunāties angļu valodā.”

DR12: „Vēlos apgūt angļu valodu sarunvalodas līmenī, lai varētu justies brīvi dažādās situācijās.”

DR13: „Dziesmu klausīšanās un dziesmu tekstu tulkošana varētu palīdzēt veidot angļu valodas nodarbības interesantākas un aktīvākas.”

DR14: „Angļu valodu pārvaldu diezgan brīvi, daudz esmu kontaktējies ar cilvēkiem ārzemēs. Lielākās grūtības man sagādā rakstu valoda, tādēļ studijās vēlētos lielāku uzmanību pievērst rakstīšanai.”

DR15: „Angļu valodas studijās vēlētos vairāk pilnveidot savas runāšanas un klausīšanās prasmes, jo vēlos sarunāties ar cilvēkiem no citām valstīm, kā arī justies droši ceļojumos.”

DR16: „Domāju, ka man patiktu gatavot mājas darbus un tos prezentēt grupā. Līdz šim man ir traucējusi nedrošība, bailes kļūdīties, pateikt kaut ko nepareizu.”

DR17: „Jūtos nedroši, vēlos apgūt sarunvalodas prasmes.”

DR18: „Uzskatu, ka manas angļu valodas prasmes ir daudz sliktākas nekā pārējiem grupas biedriem, studiju kursa sākumā jūtu nedrošību un bailes.”

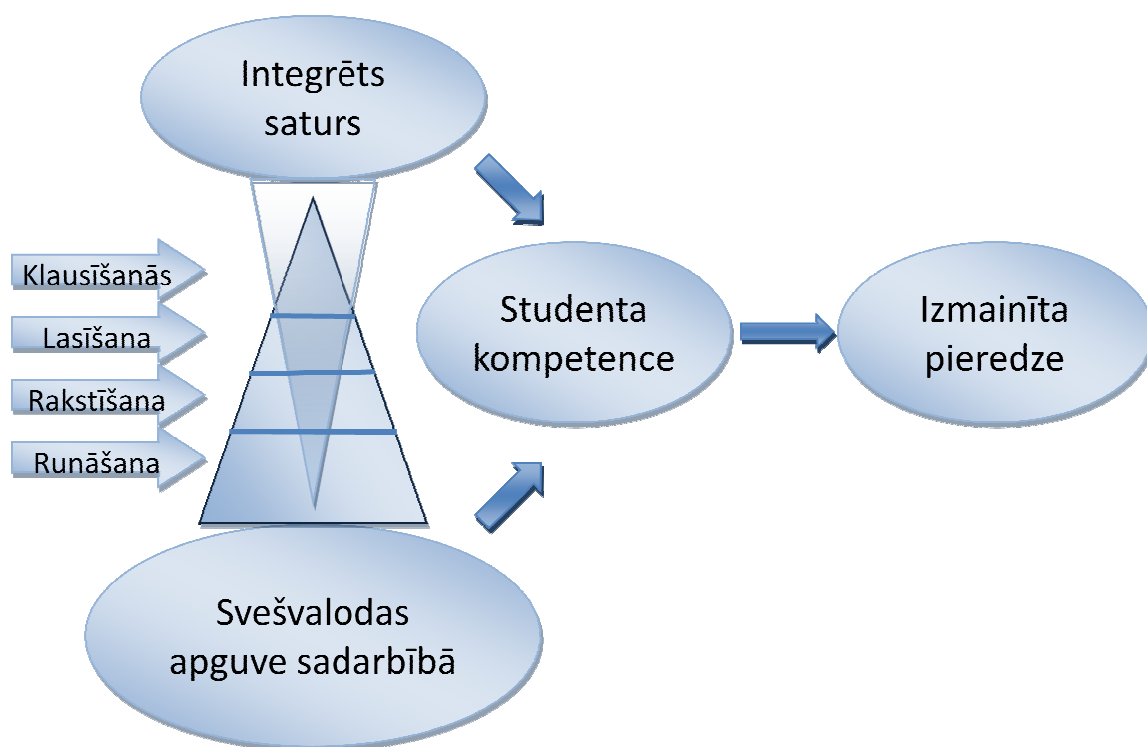
DR19: „*Man patīk dažādas aktivitātes angļu valodā, vēlos justies pārliecināti, lietojot angļu valodu, taču nepietiek laika svešvalodas nodarbībām.*”

Pēc anketas aprakstošās daļas analīzes var secināt, ka attiecīgās grupas (DR) studentu svešvalodu mācīšanās pieredze ir atšķirīga. Daļa studentu angļu valodu lieto dažādās ikdienas situācijās samērā brīvi un vēlas vairāk lasīt profesionālo literatūru un diskutēt par to. Daļa studentu vēlas pilnveidot savas sarunvalodas prasmes, jūtas nedroši vienā grupā ar studentiem, kuru angļu valodas prasmju līmenis ir augstāks. Studentu intereses un vēlmes ir dažādas, taču katrā individuālajā gadījumā tās tiek saistītas ar kādas noteiktas valodas prasmes apguvi vai mācīšanās veidu. Studiju procesa laikā radāmi apstākļi personības pašaktualizācijai un izaugsmei, veicināma aktivitāte, valodas kompetenču, profesionālās, satura apguves u. c. kompetenču, mācīšanās prasmju apguve, kā arī personības attīstība kopumā.

Pēc teorētiskā un empīriskā pētījuma tika izveidots integrēts svešvalodu studiju modelis, kura pamatā ir studentu svešvalodas mācīšanās pieredzes pilnveidošana (personas darbībā praktiski apgūto kompetenču – prasmju, zināšanu, vērtību, attieksmju – kopums) atbilstoši lietošanas vajadzībām.

Saskaņā ar modeli, svešvalodas studijas raksturo

- studentu pieredzes izzināšana (valodas prasmju apguves līmeņu noteikšana, valodas mācīšanās pieredzes apzināšana, motīvu, interešu un vajadzību noskaidrošana);
- svešvalodas satura veidošana mijsakarībā ar studentu iepriekš iegūto pieredzi un sabiedrības procesu studijām;
- interaktivitātes mijsakarība satura un satura apguves organizācijas vienotībā;
- mācīšanās pieredzes pilnveidošanās interaktivitātes mijsakarībā (studenti apgūst saturu sadarbībā: klausoties, lasot, rakstot, runājot);
- studiju procesa gaitā veidojas kompetence, kas, kļuvusi par vērtību, izmaina studenta pieredzi, kuru var pārnest, izmantot citos studijuursos un reālās dzīves situācijās. Pārnese raksturo radošuma pakāpi studiju procesā (sk. 42. att.)



42.attēls. Svešvalodu studiju modelis

Secinājumi

- Lauka pētījuma rezultāti ir analogi pilotpētījuma rezultātiem.
- Studiju procesa laikā radāmi apstākļi personības pašaktualizācijai un izaugsmei, veicināma aktivitāte, valodas kompetenču, profesionālās, satura apguves u. c. kompetenču, mācīšanās prasmju apguve, kā arī personības attīstība kopumā.
- Studentu pārdomas studiju kursa noslēgumā apstiprina studiju procesa organizēšanas maiņas nepieciešamību, lai radītu tādu studiju vidi, kas rosinātu valodas lietošanu individuālām vajadzībām. Pēc pašnovērtējumu analīzes var secināt, ka neatkarīgi no angļu valodas prasmju apguves līmeņu izmaiņām studenti jūtas gandarīti par savu darbību studiju procesā un sasniegtajiem rezultātiem.
- Svešvalodu studijās veidojama vienota koncepcija (vienas augstskolas mērogā, starp augstskolām, starptautiskās sadarbības ietvaros), kas pamatotos uz valodas apguves nosacījumiem, studiju pedagoģiskajiem principiem, starpdisciplināro pieeju, svešvalodu studiju rezultātu: studentu pieredzes apguvi, mācīties un vienībā lietot svešvalodu. Svešvalodu studijās izmantojami vienoti vērtēšanas un pašnovērtēšanas kritēriji.

- Pēc teorētiskā un empīriskā pētījuma tika izveidots integrēts svešvalodu studiju modelis, kura pamatā ir studentu svešvalodas mācīšanās pieredzes pilnveidošana (personas darbībā praktiski apgūto kompetenču – prasmju, zināšanu, vērtību, attieksmju – kopums) atbilstoši lietošanas vajadzībām.
- Studiju procesa gaitā veidojas kompetence, kas, kļuvusi par vērtību, izmaina studenta pieredzi, kuru var pārnest, izmantot citos studijuursos un reālās dzīves situācijās. Pārnese raksturo radošuma pakāpi studiju procesā.

Nobeigums

Pamatojoties uz literatūras pētījumu rezultātiem par svešvalodu apguvi, izstrādāts integrēta svešvalodu studiju satura jēdziens, struktūra un integrēta studiju kursa definīcija, kā arī definēta svešvalodas satura mācīšanās un lietošanas kompetence. Pētījumā izveidoti svešvalodas integrētas apguves nosacījumi, svešvalodas prasmju apguves pašnovērtējuma kritēriji, līmeņi un rādītāji, studentu svešvalodas prasmju apguves, mācīšanās un profesionālās lietošanas integrācijas vērtēšanas kritēriji, līmeņi un rādītāji, valodas apguves komponentu integrācijas modelis. Lai precizētu vēlamo studenta svešvalodu apguves līmeni, izstrādāts ideālas svešvalodu apguves modelis. Pētījumā raksturots studentu mācīšanās un mācīšanās process, izsecināti svešvalodu studiju pedagoģiskie pamatprincipi. Analizētas teorētiskās un prakses nostādnes, kas ir būtiskas, realizējot mūsdienīgu, laikmetam atbilstošu kvalitatīvu studiju procesu, kurā tiek izmantoti mūsdienīgi līdzekļi, ievēroti studiju pamatprincipi un nosacījumi. Pētījuma rezultāti iegūti, veicot kvalitatīvo pētījumu, dokumentu kontentanalīzi. Pētījumā analizēti Latvijas septiņu augstāko mācību iestāžu svešvalodu studiju kursu apraksti. Esošās pieredzes analīze liecina, ka svešvalodu studijās tiek izmantotas dažādas valodas apguves pieejas, metodes un tehnikas. Svešvalodu docētāju izpratne par valodas apguvi, studijās izmantoto jēdzienu nozīmi, studentu mācīšanās un mācīšanās principiem ir ļoti atšķirīga. Svešvalodu studijās nav vienotu valodas prasmju apguves, vērtēšanas un pašnovērtēšanas kritēriju. Vienotas koncepcijas trūkums kavē studentu pieredzes veidošanos. Tāpēc svešvalodu studiju kursu plānošanā un organizēšanā svarīgi ievērot vienotus nosacījumus valodas apguvē, kritēriju izmantošanā, integrēta satura veidošanā, balstoties uz studiju pedagoģiskajiem principiem. Pētījuma rezultāti pierāda to, ka studentu svešvalodas mācīšanās pieredze ir ļoti atšķirīga. Izveidojusies pretruna starp studentu valodas apguves prasmēm, mācīšanās pieredzi un svešvalodas lietošanas vajadzībām. Studentu svešvalodu prasmes ir neatbilstošas lietošanas vajadzībām. Pētījumā izstrādāti ieteikumi svešvalodu studiju kursu aprakstu veidošanai, kas pamato tālāko studiju procesa plānošanu un organizēšanu. Pamatojoties uz valodas apguves un pedagoģijas principiem, veidoti vispārīgie studiju kursu aprakstu nosacījumi. Tomēr, ņemot vērā katra studenta, katras studentu grupas atšķirības un vienreizību, nevar vienu svešvalodas studiju kursa aprakstu izmantot visām attiecīgās specialitātes grupām. Izmantojot svešvalodas studiju kursu aprakstu pamatnosacījumus, sākot darbu ar jaunu studentu grupu, studiju kursa apraksts ir veidojams no jauna, piemērojams katra studenta,

studentu grupas vajadzībām. Studiju kursa plānošanas gaitā ievērojami studentu izpētes rezultāti, izmantojami sadarbības un līdzdarbības principi. Pamatojoties uz kopējo mērķi, kas izveidots, ievērojot veseluma pieeju valodas apguvē, pēc studentu valodas prasmju līmeņu, vajadzību un interešu apzināšanas izvirzāmi individuālie mērķi un nosakāmas prioritātes darbā ar attiecīgās grupas studentiem.

Empīriskā pētījuma veidojošā eksperimenta gaitā veikta studentu objektīvo vajadzību diagnosticēšana, izmantojot pētījumā izveidotos svešvalodu prasmju apguves pašnovērtēšanas kritērijus, līmeņus un rādītājus, kā arī prasmju, mācīšanās un profesionālās lietošanas integrācijas vērtēšanas kritērijus, līmeņus un rādītājus (studentu valodas apguves prasmju pašnovērtēšana, svešvalodas prasmju, mācīšanās un profesionālās lietošanas vērtēšana, datu izvērtēšana un analīze), studentu subjektīvo vajadzību un prioritāšu izpēte, analizējot studentu aptaujas anketas. Realizēta un novērota docētāja un studentu sadarbība svešvalodas (angļu) studiju kursa plānošanā, organizēšanā un realizēšanā (studiju procesa plānošana, organizēšanā un realizēšanā).

Pētījuma dati interpretēti kvantitatīvi ar *SPSS* datu analīzes programmu, kvalitatīvi analizējot studiju kursu aprakstu, anketas rezultāti tika apstrādāti, izmantojot matemātiski statistiskās metodes, attēloti grafiski, analizēti un interpretēti.

Izveidots svešvalodu studiju modelis.

Mūsdienās, mainoties līdzī pārrmaiņām sabiedrībā, pilnveidojamas arī svešvalodu studijas, veidojami tādi svešvalodu studiju kursi, kas veicinātu gan profesionālo, gan valodas kompetenču pilnveidošanos, palīdzētu topošajiem speciālistiem būt konkurētspējīgiem, lemtspējīgiem, būt radošiem, spējīgiem sadarboties un lietot svešvalodas dažādās dzīves situācijās. Šādu speciālistu izglītošanas pamatā ir uz prasmēm un kompetencēm balstītā mācību pieeja. Studentu pieredzes apguve, mācīties un vienībā lietot svešvalodu, ir svešvalodu studiju produkts mūsdienās. Tāpēc var secināt, ka mūsdienīga studiju procesa organizēšanā liela uzmanība jāpievērš tam, ka studiju process ir tikpat svarīgs kā rezultāts.

Promocijas darbā atklātās likumsakarības izvirzītas kā **tēzes aizstāvēšanai:**

1. Pētījumā pamatota integrēta svešvalodas apguve, kurā individuālie, institucionālie, sabiedriskie mijiedarbības komponenti ir savstarpēji saistīti;
 - valodas apguvē tiek integrēti komponenti: mācīšanās, saturs, lietošana, pieredze, un psiholoģiskie faktori, kas to nodrošina - vajadzības, vērtības, mērķi;
 - studiju procesa organizēšanu (mērķa, uzdevumu, darbības veida, līdzekļu izvēli un rezultātu pārbaudi) nosaka saturs. Integrēts studiju saturs ir studiju programmās,

kursu aprakstos, studentu individuālajos plānos aprakstītā apgūstamā kompetence un jauna pieredze.

2. Integrējot svešvalodas apguves komponentus studiju procesā, pilnveidojas svešvalodas mācīšanās pieredze, tiek veicināta studentu svešvalodas profesionālo kompetenču apguve.
3. Svešvalodas studiju integrēta satura lietošana sekmē izvirzīto mērķu sasniegšanu un pozitīvu savstarpējo attiecību veidošanos svešvalodas apgūvē.
4. Svešvalodas studijās docētāju un studentu sekmīga vienotu kritēriju izmantošana valodas apguves vērtēšanā veicina mērķtiecīgu svešvalodas prasmju apgūvi, mācīšanās un profesionālās darbības pieredzes pilnveidošanos.

Izmantoto avotu un literatūras saraksts

1. Adamson H. D. (1988) *Variation Theory and Second Language Acquisition*. – Washington: Georgetown University Press, 92 p.
2. Alijevs R., Kaže N. (2001) *Bilingvālā izglītība: teorija un dzīve*. – Rīga: Retorika, 367 lpp.
3. Andersone R. *Mācību programmu izveides pedagoģiskie principi./Pedagoģija un skolotāju izglītība*. LU Raksti, 697. sēj., galv. red. prof. Žogla I. (2007) – Rīga: Latvijas Universitāte, 7.–14. lpp.
4. Anspoka Z. (1999) *Integrēts latviešu valodas mācību saturs un tā metodika sākumskolā: promocijas darba kopsavilkums*. – Rīga: Latvijas Universitāte, 143 lpp.
5. Aristotelis. (1959) *Poētika*. – Rīga: Latvijas Valsts universitāte, 143 lpp.
6. Aristotelis. (1985) *Nikomaha ētika*. – Rīga: Zvaigzne, 228 lpp.
7. Ārente H. (2000) *Prāta dzīve. I. Domāšana*. – Rīga: Preses nams, 243 lpp.
8. Bakejūra L., Mangerūda T. (1999) *Darbs ar pieaugušajiem*. – Rīga: Poligrāfists, 79 lpp.
9. Baltušīte R. (2006) *Skolotāja loma mācīšanās motivācijā*. – Rīga: RaKa, 231 lpp.
10. Beikers K. (2002) *Bilingvisma un bilingvālās izglītības pamati*. – Rīga: Nordik, 341 lpp.
11. Bēkons F. (1989) *Jaunais organons*. – Rīga: Zvaigzne, 316 lpp.
12. Bērklis Dž. (1989) *Traktāts par cilvēka izziņas principiem: trīs sarunas starp Hilosu un Filoniusu*. – Rīga: Zvaigzne, 223 lpp.
13. Blūma D. *Izglītības zinātnes: teorija un prakse maģistru programmā./Izglītības vadība*. LU Raksti, 697. sēj., galv. red. prof. Kangro A. (2006) – Rīga: Latvijas Universitāte, 15.–27. lpp.
14. Briška I., Klišāne J., Brante I., Helmane I., Turuševa L., Rubene Z., Tiļļa I., Hahle R., Maslo I. *Pedagoģijas zinātniskās paradigmas maiņa latvijas transformācijas sabiedrībā/No zināšanām uz kompetentu darbību*. Zinātniski pētnieciskie raksti, red. Maslo I. (2006) – Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 45.–56. lpp.
15. Carter R., Nunan D. (2001) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. – UK: Cambridge University Press, 234 p.

16. Celce -Murcia M. Language Teaching Approaches: An Overview/ Teaching English as a Second or Foreign Language, ed. Celce-Murcia M. (1991) – Boston: Heinle & Heinle, p. 1–11.
17. Chomsky N. (2002) Syntactic Structures. – Berlin: Mounon De Gruyter, 117 p.
18. Cives-Enriques R. Materials for Adults/Developing materials for language teaching, ed. Tolimson B. (2003) – London: Continuum, 239–255 p.
19. Cook G. (2003) Applied Linguistics. – China: Oxford University Press, 134 p.
20. Council Resolution of 31 march 1995 on improving and diversifying language learning and teaching within education systems of the European Union, Official Journal C 207 of 12.08.1995.
21. Crandall J, Tucker R. Content-Based Instruction and Foreign Language Education, Foreign Language Education/Issues and Strategies, ed. Padilla A. (1991) – London: Sage Publications, p. 185–200.
22. Cummins J. (2001) Language, Power and Pedagogy. – Clevedon: Multilingual Matters, 309 p.
23. Cummins J., Davison C. (2007) International Handbook of English Language Teaching. – New York: Springer, 1202 p.
24. Cunningham S., Moor P. (2003) Cutting Edge. – Madrid: Longman, 159 p.
25. Curtain H., Martinez L. Elementary School, Content-Based Foreign Language Instruction, Foreign Language Education/Issues and Strategies, ed. Padilla A. (1991) – London: Sage Publications, p. 201–222.
26. Čehlova Z. (2002) Izziņas aktivitāte mācībās. – Rīga: RaKa, 136 lpp.
27. Čehlova Z., Grinpauks Z. (2003) Skolēnu integratīvo prasmju veidošanās. – Rīga: RaKa, 114 lpp.
28. Čehlovs M. Izglītības humanitārā modeļa sociālais pamats/Pedagoģija un skolotāju izglītība. LU Raksti ,741. sēj., galv. red. prof. Žogla I. (2008) – Rīga: Latvijas Universitāte, 15.–25. lpp.
29. Dāle P. (1935) Gara problēmas. – Rīga: A. Gulbis, 227 lpp.
30. Delors Ž. Izglītība – nepieciešamā utopija. Izglītības četri pilāri. No pamatizglītības līdz universitātei/UNESCO (1998) Starptautiskās komisijas „Izglītība divdesmit pirmajam gadsimtam ” ziņojums. – Rīga: Vārti, 8.–44. lpp.
31. Dell’Olio J. M. (2007) Models of Teaching: Connecting Student Learning with Standards. – China: Sage Publ, 483 p.

32. Dewey J./Дьюи Дж. (2000) Демократия и овразование. – Москва: Педагогика пресс, 382 с.
33. Dudeney G., Hockly N. (2007) How to Teach English with Technology. – Malaysia: Longman, 192 p.
34. Džozefs Dž. (2008) Valoda un politika. – Rīga: Zinātne, 207 lpp.
35. Eiripīds. (1984) Tragēdijas. – Rīga: Liesma, 397 lpp.
36. Eiropas Savienības struktūrfondi. (2007) Augstāko un profesionālo mācību iestāžu absolventu profesionālā darbība pēc mācību beigšanas. – Rīga: Latvijas Universitāte, 227 lpp.
37. Eiropas Savienības struktūrfondi. (2007) Darba tirgus pētījums „Profesionālās un augstākās izglītības programmu atbilstība darba tirgus prasībām”. – Rīga: Latvijas Universitāte, 231 lpp.
38. Eiropas Valodu portfelis pieaugušajiem. (2005) – Rīga: Valodu mācību centrs, 46 lpp.
39. Ellis R. (1985) Understanding Second Language Acquisition. – China: Oxford University Press, 327 p.
40. Ellis R. (1987) Second Language Acquisition in Context. – UK: Prentice Hall, 224 p.
41. Ellis R. (1997) Second Language Acquisition. – Hong Kong: Oxford University Press, 147 p.
42. Ellis R. (2003) Task-Based Language Learning and Teaching. – Oxford: Oxford University Press, 387 p
43. Emse A. Svešvalodu mācīšanas mērķis, saturs un metodes profesionālā augstskolā/Valodu apguve: problēmas un perspektīvas. V. Rakstu krājums, red. Ptičkina A. (2006) – Liepāja: LiePa, 215.–220. lpp.
44. Ernšteins R. (1999) Videszinātniskās izglītības attīstība. – Rīga: Vide, 342 lpp.
45. ESL Through Content – Area Instruction. Mathematics, Science, Social Studies/ ed. Crandall J. (1987) – New Jersey: Prentice Hall, 133 p.
46. Ēriksons E. H. (1998) Identitāte: jaunība un krīze. – Rīga: Jumava, 271 lpp.
47. Fihte J. (1991) Cilvēka sūtība. – Rīga: Zvaigzne, 165 lpp.
48. Forrester M. A. (1996) Psychology of Language. – London: SAGE, 216 p.
49. Gadamers H. G. (1999) Patiesība un metode. – Rīga: Jumava, 508 lpp.
50. Gardner H. (1999) Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century. New York.: Basic Books, 292 p.

51. Geske A., Grīnfelds A. (2006). Izglītības pētniecība. – Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 261 lpp.
52. Giese M. Der Erfahrungsbegriff in der Didaktik – eine semiotische Analyse/Zeitschrift für Pädagogik. D 7484 Jan./Feb. 2010.
53. Grave K. (1996) Teachers Course Developers. – UK: Cambridge University Press, 210 p.
54. Grīnhāge-Moneti M., Kleps M. Mācību autonomijas veicināšana svešvalodu apgūvē./ Mācību autonomija svešvalodu apgūvē. Konferences materiāli, galv. red. prof. Kaltigina M. (1998) – Rīga: Vārti, 14.–22. lpp.
55. Guasti M. T. (2002) Language Acquisition. – London: MIT Press, 474 p.
56. Gudjons H. (2007) Pedagoģijas pamatatziņas. – Rīga: Zvaigzne ABC, 394 lpp.
57. Hahele R. (2006) Pašnovērtējums mācību procesā. – Rīga: RaKa, 222 lpp.
58. Harmer J. (2006) English Language Teaching. – Malaysia: Longman, 371 p.
59. Harmer J. (2007) How to Teach Writing. – Malaysia: Longman, 154 p.
60. Harris M., Mover D., Sikorzynska A. (2006) New Opportunities. – China: Longman, 176 p.
61. Helds J. Mācīšanās kā konstruktīvs un sistēmisks jēdziens/No zināšanām uz kompetentu darbību. Zinātniski pētnieciskie raksti, red. Maslo I. (2006) – Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 31.–35. lpp.
62. Herders J. G. (1995) Darbu izlase. – Rīga: Zvaigzne ABC, 470 lpp.
63. Hockly N. (2007) How to Teach English with Technology. – China: Longman, 192 p.
64. Holms L. (2001) Bilingvālā izglītība: rokasgrāmata skolotājiem. – Rīga: SIA Augo, 133 lpp.
65. Howatt A. P. (1997) History of English Language Teaching. – Hong Kong: Oxford University Press, 394 p.
66. Innovation and Best Practice/ed. Kennedy C. (1999) – Harlow: Longman, 154 p.
67. Izglītība zināšanu sabiedrības attīstībai Latvijā. Zinātniski pētnieciskie raksti, 2 (13), zin. vad. Meņšikovs V. (2007) – Rīga: Zinātne, 229 lpp.
68. Jarvis P. (2004) Adult Education and Lifelong Learning. – London: Routledge Falmer, 382 p.
69. Jermolajeva L. Augstākās izglītības stratēģijas jautājumi/Pedagoģija un skolotāju izglītība. LU Raksti, 697. sēj., galv. red. prof. Žogla I. (2007) – Rīga: Latvijas Universitāte, 14.–26. lpp.

70. Jurgena I. (2002) *Vispārīgā pedagoģija*. – Rīga: Izglītības soļi, 144 lpp.
71. Kauliņa A. Lasītā teksta izpratnes psiholoģiskie aspekti/Vārds un tā pētīšanas aspekti, 13 (2). Rakstu krājums, red. Laumane B. (2009) – Liepāja: Liepājas Universitāte, 115.–121. lpp.
72. Kemnitz R., Kohn N., Poziemski F., Poziemski J. (1994) *How to Deal with Texts*. – Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg, 104 p.
73. Knowles M. (1980) *The Modern Practice of Adult Education: from Pedagogy to Andragogy*. – UK: Cambridge Adult Education, 400 p.
74. Knowles M., Holton E., Swanson R. (2005) *The Adult Learners*. – USA: Elsevier Butterworth Heinemann, 378 p.
75. Koķe T. (1999) *Pieaugušo izglītības attīstība: raksturīgākās iezīmes*. – Rīga: Mācību apgāds NT, 102 lpp.
76. Koķe T., Muraškovska I. *Latvija ceļā uz zināšanu sabiedrību: izpratne un izaicinājumi./Izglītība zināšanu sabiedrības attīstībai Latvijā. Zinātniski pētnieciskie raksti*, 2 (13), zin. vad. Meņšikovs V. (2007) – Rīga: Zinātne, 121.–142. lpp.
77. Kolb D. (1974) *Organizational Psychology: an Experimental Approach*. – New York: Prentice Hall, 422 p.
78. Komenskis J. A. (1992) *Lielā didaktika*. – Rīga: Zvaigzne, 232 lpp.
79. Kramiņa I. (2000). *Linguo-Didactic Theories Underlying Multi-Purpose Language Acquisition*. – Rīga: University of Latvia, 224 p.
80. Kramiņš E. (2005). *Runas prasme saziņā*. – Rīg.:Biznesa augstskola Turība, 688. lpp.
81. Krashen S. D. (1989) *Language Acquisition and Language Education*. – New York: Prentice Hall International, 146 p.
82. Krashen S. D. (1988) *The Natural Approach in the Classroom*. – New York: Prentice Hall, 188 p.
83. Krashen S. D., Terrel T. D. (1983) *The Natural Approach*. – California: The Alemany Press, 191 p.
84. Kulačkovska A. *Sasniegumu vērtēšana svešvalodu apguves procesā/Svešvalodu skolotājs. Eiropa. Globalizācija. Konferences materiāli, galv. red. prof. Kaltigina M. (2002) – Rīga: RaKa, 88.–91. lpp.*
85. Kulberga I. (2007) *Pedagoģisko vērtību loma personības attīstībā/ Pedagoģija: teorija un prakse*. V. Rakstu krājums. – Liepāja: LiePa, 66.–76. lpp.
86. Kurova L. (2003) *Pieaugušo pedagoģijas aspekti*. – Rīga: Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmija, 79 lpp.

87. Kūle M., Kūlis R. (1996) *Filosofija*. – Rīga: Burtnieks, 653 lpp.
88. Ķestere I. (2005) *Pedagoģijas vēsture*. – Rīga: Zvaigzne ABC, 182 lpp.
89. Laiveniece D. (2000) *Valodas metodikas didaktiskie jautājumi*. – Rīga: RaKa, 152 lpp.
90. Lanka A. (2003) *Pedagoģiskais process: mācību līdzeklis*. – Rīga: Rīgas Tehniskā universitāte, 98 lpp.
91. Larsen-Freeman D. (2000) *Techniques and Principles in Language Teaching*. – Hong Kong: Oxford University Press, 189 p.
92. Larsen-Freeman D., Long H. (1999) *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. – USA: Longman, 398 p.
93. Lasmanis A. (2002) *Datu ieguves, apstrādes un analīzes metodes pedagoģijas un psiholoģijas pētījumos. SPSS. (2. grāmata)* – Rīga: SIA Izglītības soļi, 422 lpp.
94. Lasmanis A. (2002) *Datu ieguves, apstrādes un analīzes metodes pedagoģijas un psiholoģijas pētījumos. (1. grāmata)* – Rīga: SIA Izglītības soļi, 236 lpp.
95. Lieģeniece D. (1999) *Veseluma pieeja valodas apgūvē*. – Rīga: RaKa, 112 lpp.
96. Lieģeniece D. (2002) *Ievads andragoģijā*. – Rīga: RaKa, 44 lpp.
97. Lithbown P. M. (2003) *How Languages are Learned*. – Oxford: Oxford University Press, 192 p.
98. Loewen S. (2005) *Incidental Focus on Form and Second Language Learning/Studies in Second Language Acquisition*. – USA: Cambridge University Press, vol. 27., No. 3, 361–386 p.
99. Long H. (2002) *Teaching for Learning*. – Florida: Krieger Publishing, 156 p.
100. Lūka I. (2008) *Profesionālās angļu valodas kompetences veidošanās augstskolā*. – Rīga: Biznesa augstskola Turība, 176 lpp.
101. Ļikomoviča I. *Par autonomu svešvalodas mācīšanu augstākajās mācību iestādēs/Mācību autonomija svešvalodu apgūvē. Konferences materiāli, galv. red. prof. Kaltigina M. (1998)* – Rīga: Vārti, 22.–24. lpp.
102. Mahmutovs M. (1987) *Mācību stunda mūsdienās*. – Rīga: Zvaigzne, 159 lpp.
103. Maļinovska L. *Studentu iesaistīšana patstāvīgā darbā/Mācību autonomija svešvalodu apgūvē. Konferences materiāli, galv. red. prof. Kaltigina M. (1998)* – Rīga: Vārti, 24.–28. lpp.
104. Marsh D., Marsland B. (1999) *Learning with Languages*. – Finland: University of Jyväskylä, 228 p.
105. Martinsons J. (2003) *Gudrības skola*. – Ogre: Tipogrāfija Ogrē, 250 lpp.

106. Maslo E. (2003) Mācīšanās spēju pilnveide. – Rīga: RaKa, 193 lpp.
107. Maslo I. (2009) Studiju procesa didaktiskie modeļi/Lekciju materiāli. – Rīga: Latvijas Universitāte, 20.–23. lpp
108. Maslo I. Mācīšanās kā integratīvs introspektīvas process/No zināšanām uz kompetentu darbību. Zinātniski pētnieciskie raksti, red. Maslo I. (2006) – Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 27.–31. lpp.
109. Mežāre M., Vucenlīdzāns P. (2006) Studentu iniciatīvas veicināšana studiju procesā. – Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, 73 lpp.
110. Milts A. (1985) Esejas par morāli. – Rīga: Avots, 214 lpp.
111. Montēns de M. (1981) Esejas. – Rīga: Zvaigzne, 1. sēj., 175 lpp.
112. Montēns de M. (1982) Esejas. – Rīga: Zvaigzne, 2. sēj., 142 lpp.
113. Monteskiē Š. (1990) Persiešu vēstules. – Rīga: Zvaigzne, 267 lpp.
114. Muller-Hartman A., Schocker-von Dittfurth M. (2007) – Stuttgart: Klett Lernen und wissen, 182 p.
115. No zināšanām uz kompetentu darbību. Zinātniski pētnieciskie raksti, red. Maslo I. (2006) – Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 186 lpp.
116. Norvele I. Pieaugušo mācīšanās stratēģiju izmantošanas pēctecība tālmācības studijās/Pētījumi pieaugušo pedagoģijā, red. Koķe T. (2005) – Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 42.–49. lpp.
117. Nunan D. (1992) The Learner – Centred Curriculum. – Great Britain: Cambridge University Press, 196 p.
118. Ņikiforovs O. (2007) Psiholoģija pedagogam. – Rīga: Izglītības soļi, 368 lpp.
119. Obšteins K. (1929) Pedagoģijas vēsture: senatne un viduslaiki. – Rīga: Valters un Rapa, 186 lpp.
120. Ose G. (2001) Kā mācās pieaugušie. – Rīga: AS Poligrāfists, 91 lpp.
121. Palmer A. Issues in Evaluating Input-Based Language Teaching Programs/ Alderson J. C., Beretta A. (2003) Evaluating Second Language Education. – UK: Cambridge University Press, p. 141–164.
122. Pētersons E. (1931) Vispārīgā didaktika. – Rīga: A. Gulbis, 130 lpp.
123. Platons. (2006) Dialogi. – Rīga: Zinātne, 189 lpp.
124. Plūtārhs. (1978) Hellāda no Perikla līdz Aleksandram. – Rīga: Liesma, 259 lpp.
125. Promoting Language Learning and Language Diversity: An Action Plan 2004–2006. (2004) – Luxembourg: European Commission, 82 p.

126. Raudive K. (1942) Dzīves kultūrai: Mūsdienu cilvēka problēmas. – Rīga: K. Rasika apgāds, 334 lpp.
127. Rauhvargers., Dementjeva O. Augstākās izglītības kvalifikāciju ietvarstruktūras izveide Latvijā/Izglītības vadība. LU Raksti, 697. sēj., galv. red. prof. Kangro A. (2006) – Rīga: Latvijas Universitāte, 27.–37. lpp.
128. Richards J., Rodgers T. (2001) Approaches and Methods in Language Teaching. – USA: Cambridge, 270 p.
129. Rijnieks K. (1992) Sengrieķu dzīves gudrība. – Rīga: Zvaigzne, 114 lpp.
130. Rubene Z. Kritiskās domāšanas aktualitāte augstākās izglītības reformu kontekstā/ Pedagoģija un skolotāju izglītība. LU Raksti, 700. sēj., galv. red. prof. Žogla I. (2006) – Rīga: Latvijas Universitāte, 9.–18. lpp.
131. Rudzinska I. Lietišķās svešvalodas kursa kvalitātātes vadīšanas stiprās un vājās puses kādā no Latvijas augstskolām/Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā. 4. starptautiskās zinātniskās konferences materiāli, galv. red. prof. Marnauza M. (2008) – Rīga: S&G, 469.–476. lpp.
132. Rudzītis G. (1986) Izziņas darbības pedagoģiskā vadība. – Rīga: Zvaigzne, 86 lpp.
133. Rudzītis J. (1986) Pedagoģijas sasniegumu ieviešana skolu darbā. – Rīga: Zvaigzne, 181 lpp.
134. Rumpīte D. Studentu autonomija kreatīvā speciālo nozaru angļu valodas apgūvē/Mācību autonomija svešvalodu apgūvē. Konferences materiāli, galv. red. prof. Kaltigina M. (1998) – Rīga: Vārti, 28.–33. lpp.
135. Schneider K., McCollum S. (1990) It's Academic: An Integrated Skills Content – Based Approach to Language Learning. – USA: Maxwell Macmillan International Publishing Group, 139 p.
136. Scrivener J. (2005) Learning Teaching. – Malaysia: Macmillan, 431 p.
137. Servantess M. S. (1978) Atjautīgais idalgo Lamančas Dons Kihots. – Rīga: Zvaigzne, 1. sēj., 418.lpp.
138. Simmonds T. (1995) Meeting Learners Needs. – London: TVU, 125 p.
139. Skatkins M. (1983) Mūsdienu didaktikas problēmas. – Rīga: Zvaigzne, 74 lpp.
140. Skinner B. F. (1974) About Behaviourism. – New York: Knopf, 256 p.
141. Snow A. M. Teaching Language Through Content/Teaching English as a Second or Foreign Language/ed. Celce-Murcia M. (1991) – Boston: Heinle & Heinle, 315–328 p.
142. Soars L., Soars J., Sayer M. (2007) New Headway. – China: Oxford Elt., 159 p.

143. Sokolova I. (1991) Zenta Mauriņa: Dzīves un daiļrades lappuses. – Rīga: Liesma, 205 lpp.
144. Students J. (1928) Ievadījums audzināšanas mācībā: Programma – konspekts pašmācībai. – Rīga: CIS, 230 lpp.
145. Students J. (1998) Vispārīgā pedagogija. – Rīga: RaKa, 1. daļa, 330 lpp.
146. Students J. (1998) Vispārīgā pedagogija. – Rīga: RaKa, 2. daļa, 224 lpp.
147. Svence G. (2003) Pieaugušo psiholoģija. – Rīga: RaKa, 180 lpp.
148. Špona A. (2006) Audzināšanas process teorijā un praksē. – Rīga: RaKa, 209 lpp.
149. Špona A., Čamane I. (2009) Audzināšana. Pašaudzināšana. – Rīga: RaKa, 260 lpp.
150. Špona A., Čehlova Z. (2004) Pētniecības pedagogija. – Rīga.: RaKa, 204 lpp.
151. Šprangers E. (1929) Jaunatnes psiholoģija. – Rīga: M. Liepiņa, 275 lpp.
152. Tennant M. (2006) Psychology and Adult Learning. – London: Routledge, 161 p.
153. Thornbury S. (2007) How to Teach Grammar. – Malaysia: Longman, 182 p.
154. Thornbury S. (2007) How to Teach Vocabulary. – Malaysia: Longman, 185 p.
155. Tileston D. W. (2004) What Every Teacher Should Know About Student Motivation. – China: Corwin Press, 75 p.
156. Tiļļa I. (2005) Sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma. – Rīga: RaKa, 295 lpp.
157. Tomalin B., Stempleski S. (1994) Cultural Awareness. – Hong Kong: Oxford University Press, 160 p.
158. Ur P. (2006) A Course in Language Teaching. – UK: Cambridge University Press, 375 p.
159. Ušinskis K. (1980) Pedagoģisko rakstu izlase. – Rīga: Zvaigzne, 229 lpp.
160. Viese S. (1990) Gājēji uz mēnesdārzu. – Rīga: Liesma, 174 lpp.
161. Vigenšteins L. (2006) Loģiski filozofisks traktāts. – Rīga: SIA Liepnieks un Rītups, 304 lpp.
162. Vigotskis Ļ. (2002) Domāšana un runa. – Rīga: EVE, 392 lpp.
163. Vigotskis Ļ., Piažē Ž. un mūsdienu psiholoģija/Ļ. Vigotska idejas svešvalodu apguvē. (1998) – Rīga: RaKa, 177 lpp.
164. Vīksna V. (2001) Pieaugušo izglītības būtība. – Rīga: LU Zinātniskie raksti, 637. sēj., 193.–197. lpp.
165. Vīra D. (2001) Kvalitātes vadības sistēmas ieviešanas izpēte augstskolā./Promocijas darba kopsavilkums. – Rīga: Latvijas Universitāte, 51 lpp.
166. Vorobjovs A. (1996) Psiholoģijas pamati. – Rīga: Mācību apgāds, 323 lpp.

167. Vorobjovs A. (2002) Sociālā psiholoģija. – Rīga: Izglītības soļi, 340 lpp.
168. Widdowson H. (1991) Aspects of Language Teaching. – Hong Kong: Oxford University Press, 213 p.
169. Widdowson H. (1996) Linguistics. – China: Oxford University Press, 134 p.
170. Žogla I. (2001) Didaktikas teorētiskie pamati. – Rīga: RaKa, 275 lpp.
171. Žukovs L. (1999) Pedagoģijas vēsture. – Rīga: RaKa, 3003 lpp.
172. Врунер Дж. (1977) Психология познания. – Москва: Прогресс, 412 с.
173. Змеев С. И. (2003) Андрагогика. – Москва: Perse, 207 с.
174. Ковшиков В., Глухов В. (2006) Психолингвистика теория речевой деятельности. – Москва: АСТРЕЛЬ, 319 с.
175. Леонтьев А. (1997) Психология общения. – Москва: Смысл, 365 с.
176. Леонтьев А. (2005) Деятельность Сознание Личность. – Москва: Смысл, 346 с.
177. Рубинштейн С. (2003) Бытие и сознание. – Питер: СПб, 512 с.
178. Холодная М. (2004) Когнитивные стили. – Петербург: Питер, 384 с.
179. Ясперс К. (1991) Смысл и назначение истории. – Москва: Издательство политической литературы, 527 с.

Mācību literatūra

1. Albrehta Dz. (2001) Didaktika. – Rīga: RaKa, 168 lpp.
2. Zelmenis V. (2000) Pedagoģijas pamati. – Rīga: RaKa, 291 lpp.
3. Зимняя И. (2002) Педагогическая психология. – Москва: Логос, 384 с

Interneta informācijas avoti

4. Biznesa augstskolas Turība svešvalodu studiju kursu apraksti. Sk. internetā <http://www.aiknc.lv>, BatTurSVI.doc.
5. Council Resolution of 14 february 2002 on the promotion of linguistic diversity and language learning in the framework of the implementation of the objectives at the European Year of language 2001. Sk. internetā <http://www.ciemen.org/mercator/ve32-gb.htm>.
6. Cummins J. Immersion Education for the Millennium. Sk. internetā (27.01.2007.) <http://www.iteachilearn.com/cummins/immersion2000.html>.
7. Curtain H. Integrating Foreign Language and Content Instruction in Grade K-8. Sk. internetā (19.11.2006.) <http://www.cal.org/resources/digest/int-for-k8.html>.
8. Daugavpils Universitātes svešvalodu studiju kursu apraksti. Sk. internetā www.aiknc.lv, DuPirmssko05.

9. Eiropas Komisija. Sk. internetā (11.10.2007.)
http://ec.europa.eu/education/policies/lang/learn/index_en.html Valodu apguve//
10. Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.–2013. gadam, MK 27.09.2006. rīkojums Nr. 742. Sk. internetā (22.12.2007.) <http://izm.izm.gov.lv/normativie-akti/politikas-planosana/1016.html>
11. Latvijas Informācijas un komunikācijas tehnoloģijas asociācija. Sk. internetā (22.12.2007.) <http://www.litta.lv/lv/activity/2007>.
12. Latvijas Universitātes svešvalodu studiju kursu apraksti. Sk. internetā www.aiknc.lv, LUSocPedPB05Ldoc, LUPirmSK05.doc.
13. Liepājas Universitātes svešvalodu studiju kursu apraksti. Sk. internetā www.aiknc.lv, LipaPamatISKL.doc.
14. Lisabonas stratēģija//Eiropas Parlaments. Sk. internetā (20.10.2007.)
<http://www.europarl.europa.eu/highlights/lv/1001.html>.
15. Mills D. Computers in Language Learning. Sk. internetā (10.12.2007.)
http://www.iei.uiuc.edu/programs_legal.html.
16. Portāls par informācijas tehnoloģiju un sakaru izmantošanu izglītības uzlabošanai. Sk. internetā (28.11.2007.)
<http://www.elearningeuropa.info/main/index.php?page=home>.
17. Rēzeknes Augstskolas svešvalodu studiju kursu apraksti. Sk. internetā www.aiknc.lv, RaSocPedPBO6Lv.doc.
18. Rīgas Stradiņa universitāte. Sk. internetā www.aiknc.lv, RsuSocDPBO7.
19. RPIVA svešvalodu studiju kursu apraksti. Sk. internetā www.aiknc.lv, RPIVAVidizglPamatskSkol10lv.pdf.
20. Studiju kursu pārbaudījumu organizēšanas kārtība Latvijas Universitātē, aptiprināts ar Senāta lēmumu Nr. 296, 30.11.2009.
21. The Bologna Declaration of 19 June 1999. Sk. internetā
http://www.aic.lv/rec/lv/new_d_lv/bol_dec.htm.

Vārdnīca

Dihotomija – sadales paņēmiens, ar kuru klasificējamus objektus sadala divās savstarpēji izslēdzošās kopās: vienai kopai noteiktā pazīme piemīt, otrai – ne.

Ērtuma metode – pētījuma izlase tiek veidota no viegli pieejamiem pētījuma dalībniekiem.

Integrēts svešvalodas studiju saturs – studentu interesēm un valodas lietošanas vajadzībām atbilstošs, studiju programmās, plānos, kursu aprakstos ietvertais paredzamo studiju kursu saturs, kas sekmē

- kompetenču veidošanos;
- attieksmju, vērtību un interešu veidošanos un attīstību;
- paredzamo mērķu un rezultātu sasniegšanu;
- pozitīvu attiecību veidošanos;
- aktīvu un rezultatīvu darbību dažādās dzīves situācijās.

Integrēts svešvalodas studiju saturs kā veselums ietver gan lingvistisko un informatīvi tematisko saturu, gan satura apguves organizācijas daļu.

Interpretatīvā pētīšanas paradigma – kvalitatīvie pētījumi tiek uzskatīti par kvantitatīvo pētījumu sastāvdaļu, tikai hipotētiski deduktīvās metodes vietā dominē induktīvā metode – no empīriskiem novērojumiem uz konceptualizāciju.

Kontentanalīze – formalizēta, kvantitatīva satura analīze kvalitatīvos pētījumos.

Kvalitatīvais pētījums – objekta pētīšana tā dabiskajā vidē, interpretācija, balstoties uz jēgu, ko tam piešķir cilvēki.

Mācību (studiju) process – mērķtiecīgi organizētas mācīšanās un mācīšanas norise kā pedagoģiskā procesa sastāvdaļa, kurā ciešā pedagoga un studenta mijiedarbībā tiek apzināta, izmantota un pilnveidota studentu esošā pieredze un apgūta jauna. Tas ir izzīņas, saskarsmes un personības attīstības process.

Nevarbūtīga izlase – ģenerālkopas elementus iekļauj izlasē, lietojot dažādus subjektīvus vērtējumus.

Satura apguves organizēšana – secīga, uz noteiktām likumībām balstīta darbība (pedagoģiskais process, studiju process). Svešvalodas studiju satura apguve notiek, integrējot lingvistisko, informatīvi tematisko saturu un satura apguves organizēšana vienotā veselumā (sk. 3. att.). Saturs saskaņojams ar studiju programmu un attiecīgajiem studiju kursiem (svešvalodas, specializācijas).

Studijas (mācības) – mācīšanas un mācīšanās procesu kopums, mērķtiecīga docētāju un studentu mijiedarbība, kas vērsta uz studenta patstāvīgu, mērķtiecīgu un apzinātu darbību.

Svešvalodas apguve studiju procesā – mērķtiecīgi organizēta studentu darbība, kas pakārtota valodas lietošanas vajadzībām. Saskaņā ar valodas apguvēju darbību par katra

studenta ieguvumu kļūst kompetences, spēja lietot svešvalodu dažādās situācijās, attieksmes un vērtības.

Svešvalodas lietošana – aktīva valodas producēšana un uztvere, ko nosaka valodas lietošanas mērķi, komunikācijas partneri un jomas.

Svešvalodas mācīšanās – process, kurā studenti pārņem sabiedrībā uzkrāto pieredzi, iegūst zināšanas, prasmes un attieksmes, pilnveido savu pieredzi, patstāvīgi un atbildīgi darbojoties.

Svešvalodas satura mācīšanās un lietošanas kompetence – zināšanas un prasmes, kas ļauj saprast informatīvo saturu svešvalodā, pamatojoties uz to, veidot savu attieksmi un vērtību sistēmu; izmantojot spējas, prasmes, zināšanas, sasniegt paredzamos mērķus un rezultātus, apsvērt problēmas, meklēt jaunas alternatīvas, sadarboties ar citiem cilvēkiem, klausīties, sarunāties, rakstīt, veidot savstarpēji pozitīvas attiecības, darboties efektīvi dažādās dzīves situācijās.

Svešvalodas studiju pamatmērķis – valodas un profesionālo kompetenču (zināšanu, prasmju, attieksmju, pieredzes, izpratnes un vērtību kopuma) apguve, kas nodrošinātu svešvalodas kompetentu lietošanu saziņā, mūžizglītībā, kultūru mijiedarbībā mūsdienu sabiedrībā, profesionālajā darbībā u. c. dzīves situācijās. Svešvalodas apguve arī sekmē valodas apguvēja kā personības pilnveidošanu.

Attēlu saraksts

1.attēls.	Pētījuma procesa struktūras shēma	12
2.attēls.	Saistītie jēdzieni valodas apguvē	23
3.attēls.	Integrēta satura struktūras shēma	56
4.attēls.	Valodas komponentu apguves secība	61
5.attēls.	Vides un pieredzes saistība ar iemācīšanos (<i>Kauliņa, 2009:119</i>)	71
6.attēls.	Svešvalodas apguves komponentu integrācijas modelis	73
7.attēls.	Kritēriju, rādītāju un līmeņu izveides shēma	74
8.attēls.	Ideālas svešvalodas apguves modelis studentu skatījumā	78
9.attēls.	Summārais ideālas svešvalodas apguves modelis studentu skatījumā	78
10.attēls.	Ideālas svešvalodas apguves modelis docētāju skatījumā	79
11.attēls.	Summārais ideālas svešvalodas apguves modelis docētāju skatījumā	79
12.attēls.	Reālais summārais svešvalodas apguves modelis studiju kursa sākumā	81
13.attēls.	Pedagoga un studenta normatīvās pedagoģijas attiecību shēma	84
14.attēls.	Pedagoga un studenta subjektu attiecību shēma	86
15.attēls.	Pedagoga, studenta, kolektīva attiecību shēma	87
16.attēls.	Modelis Nr. 1. Saskaņā ar G. Oses modeli (<i>Ose, 2001:40</i>)	92
17.attēls.	Modelis Nr. 2. Saskaņā ar G. Oses modeli (<i>Ose, 2001:42</i>)	92
18.attēls.	Modelis Nr. 3	93
19.attēls.	Modelis Nr. 4. Saskaņā ar G. Oses modeli (<i>Ose, 2001:47</i>)	93
20.attēls.	Modelis Nr. 5. Saskaņā ar G. Oses modeli (<i>Ose, 2001:47</i>)	94
21.attēls.	Svešvalodu studiju modelis studentu pieredzes pilnveidošanai atbilstoši lietošanas vajadzībām	97
22.attēls.	Sadarbība studiju procesā	97
23.attēls.	Mūsdienīga pieaugušo mācību procesa struktūra no procesuālā viedokļa un tā komponentu savstarpējā saistība	105
24.attēls.	Studiju procesa norise	106
25.attēls.	Tematu izvēles modelis	103
26.attēls.	Svešvalodas studiju kursa veidošanas nosacījumi	138
27.attēls.	Darba mapes struktūra	142
28.attēls.	Studentu valodas prasmju apguves pašnovērtējums. Saskaņā ar Common European Framework of Reference for Language Learning, Teaching and Assessment	148
29.attēls.	Studentu svešvalodas mācīšanās un profesionālās lietošanas integrācijas kritēriji, līmeņi un rādītāji	154
30.attēls.	Svešvalodas apguves vajadzības (pilotpētījums)	155
31.attēls.	Grūtības svešvalodas lietošanā (pilotpētījums)	155
32.attēls.	Mācību metožu izvēles sadalījums	156
33.attēls.	Prezentācijas novērtēšanas rezultāti 1. semestrī	169
34.attēls.	Prezentācijas novērtēšanas rezultāti 2. semestrī	169
35.attēls.	Prezentācijas kopējā novērtēšanas tendence	170

36.attēls.	Studentu valodas prasmju apguves pašnovērtējums. Saskaņā ar Common European Framework of Reference for Language Learning, Teaching and Assessment	179
37.attēls.	Studentu svešvalodas mācīšanās un profesionālās lietošanas integrācijas kritēriji, līmeņi un rādītāji studiju kursu sākumā	181
38.attēls.	Studentu svešvalodas mācīšanās un profesionālās lietošanas integrācijas kritēriji, līmeņi un rādītāji studiju kursu beigās	182
39.attēls.	Svešvalodas apguves vajadzības	184
40.attēls.	Grūtības svešvalodas lietošanā	184
41.attēls.	Mācību metožu izvēles sadalījums	185
42.attēls.	Svešvalodu studiju modelis	208

Tabulu saraksts

1. tabula Komunikatīvās, starpkultūru un profesionālās darbības kompetenču raksturojums	57
2. tabula Svešvalodas mācīšanās un lietošanas sistēmiskās vienības nosacījumi	6
3. tabula Svešvalodas prasmju apguves pašnovērtējuma kritēriji, līmeņi un rādītāji	69
4. tabula Studentu svešvalodas prasmju apguves, mācīšanās un profesionālās lietošanas integrācijas vērtēšanas kritēriji, līmeņi un rādītāji	75
5. tabula Sadarbības shēma svešvalodas studijās	99
6. tabula Svešvalodas apgūvē pieaugušajiem izmantojamās pieejas, metodes un paņēmieni	118
7. tabula Valodas apguves kritēriju salīdzinājums	134
8. tabula Svešvalodas studiju kursu aprakstu veidošanas nosacījumi	139
9. tabula Studentu mācīšanās un mācīšanas nosacījumi	143
10. tabula Uzdevumu raksturojums studentu svešvalodas prasmju apguves, mācīšanās un profesionālās lietošanas integrācijas līmeņu noskaidrošanai.	149
11. tabula Docētāja un studentu sadarbība svešvalodas (angļu) studiju kursa plānošanā, organizēšanā un realizēšanā, LU „Sociālais pedagogs”	160
12. tabula Studiju kursa apraksts	162
13. tabula Docētāja un studentu sadarbība svešvalodas nodarbībās. Temats „Prezentācijas”, LU „Sociālais pedagogs”	165
14. tabula Studentu veidotie prezentācijas vērtēšanas un pašnovērtēšanas kritēriji	168
15. tabula Prezentācijas novērtējuma atbilstība atzīmēm (10 ballu sistēmā)	168
16. tabula Darbspējas vecuma iedzīvotāju vērtējums par izglītības iestāžu lomu prasmju apgūvē	174
17. tabula Pedagogu izglītība un izglītības zinātnes	175
18. tabula CEF un LR klašu eksāmena līmeņa aptuvenus salīdzinājums	176
19. tabula Respondentu atbilžu piemēri par svešvalodas prasmju vērtējumu	177
20. tabula Uzdevumu raksturojums studentu svešvalodas prasmju apguves, mācīšanās un profesionālās lietošanas integrācijas līmeņu noskaidrošanai. LU „Mājturības un mājsaimniecības skolotājs” (2008)	187
21. tabula Studiju kursa apraksts	189
22. tabula Docētāja un studentu sadarbība svešvalodas nodarbībās. LU „Mājturības un mājsaimniecības skolotājs”. Temats „Grupu darbs”	192
23. tabula Studentu veidotie prezentācijas vērtēšanas un pašnovērtēšanas kritēriji	195
24. tabula Prezentācijas novērtējuma atbilstība atzīmēm (10 ballu sistēmā)	195
25. tabula Uzdevumu raksturojums studentu svešvalodas prasmju apguves, mācīšanās un profesionālās lietošanas integrācijas līmeņu noskaidrošanai RPIVA „Deju un ritmikas skolotājs” (2009)	196
26. tabula Studiju kursa apraksts	198
27. tabula Docētāja un studentu sadarbība svešvalodas nodarbībās. RPIVA „Deju un ritmikas skolotājs”.	203

Pielikumu saraksts

1. pielikums Studiju kursu pārbaudījumu organizēšanas kārtība Latvijas Universitātē ...	3
2. pielikums Daugavpils Universitātes studiju kursa apraksts	11
3. pielikums Rēzeknes Augstskolas studiju kursa apraksts (angļu valoda)	13
4. pielikums Rēzeknes Augstskolas studiju kursa apraksts (vācu valoda)	14
5. pielikums Biznesa augstskolas Turība studiju kursa apraksts	15
6. pielikums Latvijas Universitātes studiju kursa apraksts (angļu valoda)	17
7. pielikums Liepājas Universitātes studiju kursa apraksts	19
8. pielikums Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas studiju kursa apraksts	20
9. pielikums Rīgas Stradiņa universitātes studiju kursa apraksts	22
10. pielikums Latvijas Universitātes studiju kursa apraksts (vācu valoda)	23
11. pielikums Pilotgrupas (LU Sociālais pedagogs) pašnovērtējuma tabula	25
12. pielikums Pilpotgrupas datu analīze	26
13. pielikums Pilpotgrupas novērtējums studiju kursa sākumā un beigās	27
14. pielikums Studentu aptaujas anketa	30
15. pielikums Studentu veidotie uzdevumi	32
16. pielikums Studentu grupu un individuālo prezentāciju novērtējums	36
17. pielikums Vērtējumu tabula	39
18. pielikums Pilotgrupas studentu aptaujas rezultāti	40
19. pielikums Valodas apguvēju valodas prasmju apguves pašnovērtējums (saskaņā ar <i>Common European Framework of Reference for Language Learning, Teaching and Assessment</i>)	42
20. pielikums Lauka pētījuma dati - studentu prasmju novērtējums studiju kursa sākumā un beigās	46
21. pielikums Svešvalodas satura mācīšanās un lietošanas kompetences novērtējums	49
22. pielikums Lauka aptaujas anketas rezultāti	56
23. pielikums Individuālo mērķu izvirzīšana	58
24. pielikums Plānotais rezultāts	60
25. pielikums Studentu individuālās izaugsmes vērtējums	62
26. pielikums Individuālo mērķu izvirzīšana	65
27. pielikums Plānotais rezultāts	67
28. pielikums Studentu individuālās izaugsmes vērtējums	69
29. pielikums Individuālo mērķu izvirzīšana	71
30. pielikums Plānotais rezultāts	73
31. pielikums Studentu individuālās izaugsmes vērtējums	76