

Latvijas Universitāte
Pedagoģijas un psiholoģijas institūts

Ar rokraksta tiesībām

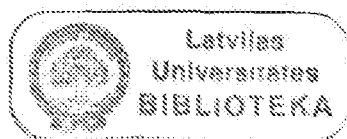
Elīna Maslo[✧]

Jauniešu mācīšanās spēju pilnveide
dāņu valodas mācību procesā

Vispārīgā pedagoģija

Promocijas darbs

Zinātniskā vadītāja
Dr.habil.paed., profesore
Ausma Špona[✧]



Rīga

2003

SATURA RĀDĪTĀJS

IEVADS.....	3
1. JAUNIEŠU MĀCĪŠANĀS SPĒJU ATTĪSTĪBAS IZPĒTES PSIHOLOĢISKI PEDAGOĢISKIE PAMATI.....	19
1.1. Mācīšanās spēju būtības un attīstības izpratne spēju teorijās.....	20
1.1.1. Spēju būtības noteikšana tradicionālo spēju teoriju salīdzinošajā analizē.....	20
1.1.2. Spēju klasifikācijas mēģinājumu teorētiskā analīze spēju attīstības mehānisma atklāšanai.....	28
1.1.3. Mācīšanās spēju kā cilvēka universālā spēja attīstīt sevi izpratne kompetences teoriju veidošanās pirmsākumos.....	43
1.2. Jauniešu mācīšanās spēju attīstība	48
1.2.1. Jauniešu vecuma psiholoģiskais raksturojums.....	48
1.2.2. Jauniešu mācīšanās spēju attīstības pedagoģiski antropoloģiskais raksturojums.....	53
1.2.3. Jauniešu mācīšanās spēju attīstības un mācīšanās īpatnību mījsakarība.....	59
2. JAUNIEŠU MĀCĪŠANĀS SPĒJU PILNVEIDES IZPĒTES LINGVOPEDEGOĢISKIE PAMATI	70
2.1. Mācīšanās spēju pilnveides mehānisma izpratne mācīšanās teorijās.....	71
2.1.1. Mācīšanās kā daudzdimensionālo procesu mijiedarbība.....	71
2.1.2. Mācīšanās kā atbilstošas uzvedības apgūšana inscenētajā mācību procesā.....	75
2.1.3. Mācīšanās kā informācijas apstrādes process.....	81
2.1.4. Mācīšanās kā saikņu attīstība starp zināmo un jaunām zināšanām.....	85
2.1.5. Mācīšanās kā personisko iespēju attīstība	88
2.2. Mācīšanās teoriju analīze svešvalodu mācību modeļos	95
2.2.1. Svešvalodu mācību modeļu teorētiskās analīzes pieejas pamatojums.....	95
2.2.2. Lingvistiskā pieeja svešvalodu mācībās.....	97
2.2.3. Lingvopsiholoģiskā pieeja svešvalodu mācībās.....	101
2.2.4. Lingvopedagoģiskā pieeja svešvalodu mācībās.....	111
3. JAUNIEŠU MĀCĪŠANĀS SPĒJU PILNVEIDES IZPĒTE DĀŅU VALODAS MĀCĪBU PROCESĀ	125
3.1. Mācīšanās spēju pilnveides izpētes metodikas pamatojums.....	126
3.1.1. Spēju pētīšanās psiholoģisko metožu izmantošanas iespēju analīze.....	126
3.1.2. Mācīšanās kā darbības izpētes metodikas izmantošanas pieredzes analīze.....	134
3.1.3. Mācīšanās spēju pilnveides pētošā eksperimenta metodika un norise.....	146
3.2. Dāņu valodas mācīšanās pētošais eksperiments.....	153
3.2.1. Jauniešu dāņu valodas mācīšanās situācijas izpēte.....	153
3.2.2. Pētošā eksperimenta 1.posms: hipotēžu izvirzīšana un kritēriju noteikšana.....	164
3.2.3. Pētošā eksperimenta 2. un 3. posms: mācīšanās spēju un mācīšanās pilnveide.....	175
3.3. Pētošā eksperimenta rezultātu kvalitatīvā analīze.....	190
3.3.1. Jauniešu mācīšanās spēju pilnveides rezultātu kvalitatīvā analīze.....	190
3.3.2. Dāņu valodas mācīšanās iespēju pilnveides pedagoģiskie līdzekļi.....	205
3.3.3. Jauniešu mācīšanās spēju un iespēju pilnveides pedagoģiskie nosacījumi.....	234
NOBEIGUMS.....	242
LITERATŪRAS SARAKSTS.....	251
PIELIKUMI.....	264

IEVADS

Pētījuma sociālā aktualitāte

Gadsimtu mijā ir notikusi uzsvāru maiņa pedagogiskajā darbībā. Uzsvārs ir pārvietojies no mācību metodēm uz mācīšanās procesiem, kas nozīmē skolēna izvirzīšanu mācību procesa centrā. Mācīšanās ir process cilvēka dzīves garumā, kuru ietekmē skolas laikā gūtā pieredze. Tāpēc ir svarīgi palīdzēt skolēnam atklāt savas iespējas, attīstīt un pareizi tās novērtēt.

Līdzās pārmaiņām izglītībā visā pasaulē arī svešvalodu apguvē notiek pārkārtošanās. Deviņus gadus ilgu darbu Eiropas Padome ieguldīja projekta “Kopīgie Eiropas ieteikumi valodām: mācīšanās, mācīšana un vērtēšana” (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*) (*Council of Europe, 2001*) izstrādāšanai. Tajā tika piedāvāti priekšlikumi minoritāšu valodas politikai (*Council of Europe, 1992*) un izstrādāti ieteikumi valodas mācīšanas un mācīšanās veicināšanai Eiropā šādās jomās:

- tādu valodu kursu plānošana, kuros tiktu ievērotas agrāk apgūtās zināšanas un to saistība ar mācību procesu, it īpaši starp vispārīgā izglītībā skolās dažādām pakāpēm, ģimnāziju un augstāko izglītību, to mērķiem un saturu;
- valodas kursu plānošanas sasaiste ar eksāmenu saturu un vērtēšanas kritērijiem, turklāt zemākajos līmeņos apgūto vērtējot pozitīvi, nevis meklējot tā trūkumus;
- atbildība par savu mācīšanās plānošanu, kas ietver valodas apguvēja apzināšanās paaugstināšanu par savām tagadējām zināšanām un prasmēm, patstāvīgā darba turpināšanu, izraugoties realizējamus un nozīmīgus mērķus, kā arī pašvērtēšanu (*Council of Europe, 1992a*).

Izmaiņas svešvalodu mācīšanās mērķos nosaka cilvēku citādā attieksme pret valodas lietošanu, apguvi un mācīšanos. Mūsdienās uzskata, ka “valodas apguve, tai skaitā valodas mācīšanās, aptver cilvēku veiktās darbības, kuri kā atsevišķas personības vai kā kādas sociālās grupas pārstāvji attīsta virkni kompetenču, gan vispārējās, gan īpaši valodas komunikatīvās kompetences. Viņi izmanto savas kompetences dažādos kontekstos ar dažādiem priekšnosacījumiem un dažādos apstākļos, lai piedalītos valodas darbībās, kas iekļauj sevī valodas

procesus ar mērķi producēt un/vai uztvert tekstus attiecībā uz tēmām kādu noteiktu domu ietvaros un pielietojot tās stratēģijas, kuras viņi uzskata par visvairāk atbilstošām noteiktu uzdevumu izpildei. Skolēniem šo priekšnosacījumu kontrolēšana veicina viņu kompetenču pastiprināšanu vai modifikāciju” (*Trim, 2001, 13*). Valodas mācīšanās definīcijā izceltais tiek uzskatīts par pamata kategorijām, ar kuru palīdzību iespējams pilnīgāk raksturot cilvēka valodiskās komunikācijas īpatnības. Tā ir viela daudzu gadu paaudžu pārdomām un pētījumiem.

Runājot par cilvēka iespējām, par profesionālajām un cilvēciskajām prasībām, kuras tiek izvirzītas mūsdienu cilvēkam, jēdzienu “spējas” bieži aizvieto ar jēdzienu “kompetences”. Pamatojums tam meklējams sociālajā un kulturālajā progresā, kas uzliek ļoti augstas prasības atsevišķam cilvēkam attiecībā uz prasmēm izvērtēt, analizēt, izvēlēties un atbilstoši darboties jaunās un nezināmās situācijās. Kompetence “kļūst par tādas prasmes izpausmi, kas dod cilvēkam iespēju pārvaldīt un darboties sociālajā un kulturālajā daudzveidībā” (*Jørgensen, 1999, 4*). Tātad mūsdienu skatījumā cilvēkam jābūt labi kvalificētam plašākā nozīmē. Ar labām zināšanām savā profesionālajā jomā vairs nepietiek, cilvēkam jāprot pielietot zināšanas atbilstoši konkrētas situācijas prasībām, prast papildināt savas zināšanas ātri mainīgajā pasaulē. Prasmes veido kompetenci, kuras attīstība ir iespējama vienīgi tādā mācīšanās procesā, kurā skolēns ir aktīvs dalībnieks. Tādēļ mācīšanās galvenās dimensijas ir sociālā dimensija, vērtību orientācija, jaunā profesionalitātes izpratne un katra mācīšanās procesa dalībnieka atbildība (*Jørgensen, 1999, 11*).

Pētījuma praktiskā un teorētiskā aktualitāte

Pēdējā laikā mūsu valstī ir notikušas daudzas pārmaiņas, kas, protams, ir skārušas arī svešvalodas. Viena no nozīmīgākajām pārmaiņām ir tā, ka tagad ir kļuvis nepieciešams mācīties un lietot svešvalodas. Līdz ar to aktuāla kļuvusi problēma, kā panākt, lai skolēni iemācītos vienu, divas vai vairākas svešvalodas. Svešvalodu mācībās tradicionāli skolēni tiek dalīti grupās “pēc spējām”. Skolas prakse parāda, ka šādi dalītās grupās mazāk spējīgiem skolēniem tiek atņemta iespēja attīstīt savas spējas un līdz ar to optimāli mācīties svešvalodas. Taču varētu veidot tādu mācīšanas un mācīšanās procesu, kurā skolēniem būtu viegli

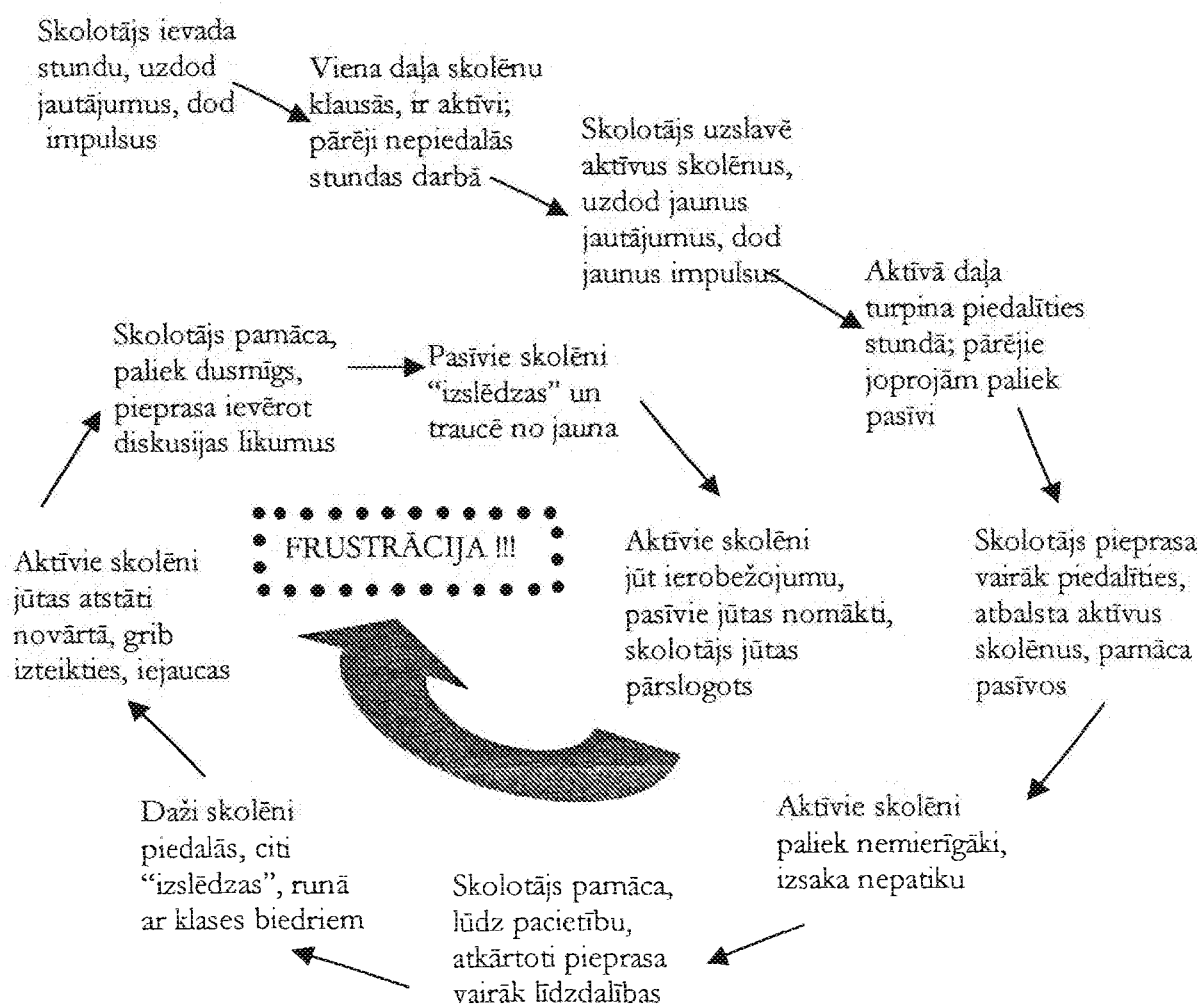
un interesanti mācīties svešvalodas. Varbūt tieši tādā mācīšanās procesā mums vairs nebūs vajadzīgs dalīt skolēnus vairāk vai mazāk spējīgos svešvalodu mācībās.

Skolas mācībās tradicionāli runā par iedzimtām spējām, aizmirstot par citām cilvēciskām mācīšanās komponentēm, tādām kā, piemēram, sociālajām un emocionālajām komponentēm, cilvēka dzīves pieredzi, kas lielā mērā ietekmē mācīšanos. Jēdzienu "iedzimtās spējas" tieši saista ar jēdzienu "inteligence". Taču kas ir tā noslēpumainā inteligence? Tai vajadzētu būt ļoti nopietnam cilvēka personības raksturojumam, ja jau tā ietekmē visu cilvēka dzīvi. Kas nosaka, vai cilvēks ir inteligents? Kā tas tiek noteikts? Ja inteligence tiek mērīta ar testu palīdzību, tad kas uzdrošinās uzņemties lielo atbildību par testa rezultātiem, par sekām, kas var ietekmēt visu cilvēka turpmāko dzīvi. Tie ir daži no grūtākiem psiholoģijas, bet arī ētikas jautājumiem. Taču pedagoģisko viedokli par šo problēmu izteica, piemēram, Svendborgas Produkcijas augstskolas direktors Kēlds Romerdāls (*Kjeld Rommerdahl*). Viņš raksta: "Varētu teikt, ka cilvēks var būt inteligents tik lielā mērā, kādā viņam atļauj būt intelligentam" (*Rommerdahl, 1999, 19*). Cilvēks ir sociāla būtne, kuru ietekmē tas, ko par viņu saka un ko no viņa sagaida. Svarīga ir arī vecāku, skolotāju, draugu vai citu skolēnu uzslava par panākumiem.

Mūsdienu pedagoģijā skolēnu dalīšana "pēc spējām" nav atzīstama. Piemēram, ja skolēns uzzina no skolotāja, ka viņš ir nespējīgs kādā priekšmetā, vēlāk ir ļoti grūti mainīt skolēnā pārlicību gūt panākumus. Skolēns sāk ticēt, ka viņš nevar, un "nevarēšana" kļūst par uzvedības formu, kas ietekmē mācīšanās pieredzi. Jebkurās mācībās galvenais ir ieinteresēt skolēnu, dot viņam iespēju atklāt un attīstīt savas spējas, pašam patstāvīgi turpināt darbu. Pēdējā laikā svešvalodu skolotāji apspriež mūsdienās aktuālo jautājumu, kā optimāli kvalitatīvi un ātri iemācīt skolēniem vienu vai vairākas svešvalodas, vai otrādi – vai tiešām jāmāca skolēniem svešvalodas? Mēs nepārtraukti nonākam pie vienas un tās pašas atziņas, ka nevaram neko iemācīt skolēnam, arī svešvalodu, bet mēs varam palīdzēt skolēniem iemācīties mācīties valodas un darīt to veiksmīgi, palīdzot skolēnam izvairīties no vilšanās, ko vācu pedagogs Millers nosaucis par "mācību frustrāciju".

1. attēls.

Frustrācijas gliemezis



(Miller, 1992, 109)

Tāda situācija nav reta skolās, it īpaši jauniešu vecumā, un ir ļoti sarežģīti precīzi noteikt, kas izraisa problēmu un kā to var risināt.

Svešvalodu skolotāji mūsdienās apzinās, kas jādara skolēnam, lai apgūtu svešvalodu. Bet ne katrs apzinās, cik ļoti skolēni atšķiras viens no otra. Arī situācija pasaulē ir kļuvusi tik mainīga, ka mēs vairs nevaram iztikt ar kādreiz apgūtām zināšanām. Mums ir nepieciešama prasme nepārtraukti pašizglītoties. "Ja tu iedosi cilvēkam zivi, tu nodrošināsi viņam ēdienu vienai dienai. Ja tu iemācīsi cilvēkam zvejot, tad tu nodrošināsi viņam ēdienu visai viņa dzīvei" (Konfūcijs, citēts pēc Bimmel, 1996, 6). Tātad mūsdienu skolotāju svarīgākais uzdevums ir palīdzēt skolēnam apgūt prasmi mācīties patstāvīgi un ar panākumiem.

Vācu pedagogi, patstāvīgas svešvalodu mācīšanās speciālisti, Pēters Bimels (*Peter Bimmel*) un Ute Rampilone (*Ute Rampillon*) šeit saskata

interesantu problēmu. Viņi uzskata, ka mūsdienās daudz aktuālāka problēma ir nevis tā, ka skolēnam vajadzētu pārņemt atbildību par savām mācībām, bet ka skolotājiem būtu jālauj viņiem to izdarīt, jo reāli skolotāji vienkārši neprot to izdarīt, neapzināti pārņemot visu atbildību par mācību procesu un līdz ar to izdarot skolēnam "lāča pakalpojumu". Skolēni ir mācību procesa realizētāji un "kā patstāvīgi darbojošās un lēmumu pieņemošās personības viņi nav tie, kas tiek "apmācīti" vai "pa-mācīti", viņi vairs nav skolotāja mācību darbības objekti, bet viņu pašu mācīšanās subjekti" (Bimmel, 1996). Protams, ka tāda veida mērķi nav sasniedzami uzreiz.

Mūsdienās skolēns ir mācīšanās centrā, viņš ir mācīšanās subjekts. Runājot par mācīšanos, skolotāji bieži pārmet, ka skolotāja loma mācīšanās procesā tiek novērtēta par zemu. Kaut arī tā autoritāte, kas bijusi skolotāja statusā, ir izmainījusies, proti, viduslaiku skolotāja ārējā autoritāte ir zudusi vai stipri samazinājusies, bet tai vietā no skolotāja tiek prasīta iekšējā autoritāte – skolēnam jābūt iespējai uzticēties cilvēkam un cienīt skolotāju. Ir jāatzīst, ka skolotājs bija, ir un būs tā persona, bez kuras mācīšanās nav pilnvērtīga. Kā teicis vācu pedagogs Ādolfs Dīstervēgs (*Adolph Diesterweg*), "skola ir tieši tik daudz vērtā, cik daudz vērts ir skolotājs" ("*Die Schule ist gerade so viel wert, als der Lehrer wert ist*") (Diesterweg, 1865). Humānā pedagogija izvirza jaunas prasības skolotājam, taču skolotāja pamata misija – palīdzēt skolēnam mācīties un attīstīties - ir mūžīga. Dīters Šulcs (*Dieter Schulz*), Leipcigas universitātes speciālists skolotāju izglītošanā, pamato četras galvenās skolotāja misijas, proti: audzināt, novērtēt, dot padomu, inovēt (*Schulz/Wollersheim, 1999, 14*). Skolotāja kompetence ātri mainās līdzī laikam: kritiski izvērtēt un pieņemt inovācijas, būt tolerantam ir mūsdienu skolotāju darbības pazīmes.

K. Reisers apkopojis dažādu laikmetu uzskatus par to, kāda ir skolotāja loma: strukturētājs un izglītības satura pasniedzējs, mācīšanās palīgs, uzvedības paraugs, padomdevējs, zināšanu starpnieks, mācību situāciju aranžētājs, attīstības palīgs, mentors, stimulētājs, tēlotājs, repetitors, dārznieks, pierunātājs, kritiķis, priekšādomātājs (bet arī pēcdomātājs), sarunu partneris, aizstāvis, komandas biedrs, animators, moderators, treneris, problēmu atrisinātājs, cenzors, mierinātājs, diskusijas vadītājs, sabiedriskais un kultūras aģents, darba palīgs, vērtētājs, normu un standartu sargs, kopienas izveidotājs, sociālais darbinieks, izklaidētājs, ierādītājs, pamācošais (*Reusser, 1995, 186*). Tikai daži no iepriekš minētajiem raksturojumiem atbilst

skolotāja lomai mūsdienu sabiedrībā. Pirmkārt, ir mainījušies apstākļi, kuros bērns tiek audzināts. Tas attiecas ne tikai uz zināšanām, interesēm un mācīšanās gatavību, bet arī uz kultūras, reliģijas un vērtību orientācijas maiņu. Ir izmainīta mācību darbības organizēšanas paradigmas. Brīvas patstāvīgas personības attīstība, brīva izvēle, kritiska attieksme, vispusīga izglītība, zināšanas un kompetences sadarbībai un dzīvei ar citiem cilvēkiem ir mūsdienu pedagoģiskās paradigmas galvenie mērķi.

Lai sasniegtu šos mērķus, pēc Šulca pārlicības, nepieciešams:

- pastiprināt izglītības procesa personisko raksturu un pievērst lielāku uzmanību nekā agrāk patstāvībai kā pedagoģiskajam mērķim;
- attīstīt tādu mācīšanās kultūru, kura pēc iespējas agri, nepārtraukti un aptveroši veicinātu skolēnu individuālās domāšanas un spriešanas spējas, kā arī spējas izvēlēties un kritiski izvērtēt, lai tādējādi mācīšanās dominēšana tiktu nomainīta pret patstāvīgu mācīšanos;
- tā izveidot mācīšanās procesu, lai mācību priekšmeta zināšanas vienlaicīgi nodrošinātu sakaru atklāšanu un lai tiktu attīstītas tādas spējas un tiktu prasītas tādas nostājas, kurās katrs atsevišķs skolēns izjustu nepieciešamību darboties refleksiīvi, patstāvīgi un atbildīgi;
- veicināt skolēnus izvirzīt savus mērķus un pašiem izlemt, kā viņi grib tos sasniegt;
- pievērst vairāk uzmanības darbību veidu un metožu apzināšanai, kas palīdzēs tās pielietot atbilstoši uzdevumam;
- veicināt skolēnu sadarbību ar citiem cilvēkiem, lai viņi spētu pieņemt citu jūtas un vajadzības, tās izvērtēt un izrādīt uzticību un izpratni, kā arī akceptēt cita patstāvību;
- dot iespēju pašiem darboties un reflektēt mācību satura apguvi, kā arī caur jaunām zināšanām attīstīt citu skatienu uz priekšzināšanām;
- pastiprināt mācību priekšmetu saistošo un krustujošo virzību, proti, izmantot vienā priekšmetā iegūtās zināšanas arī citos priekšmetos, veicināt dažādu priekšmetu mijiedarbību;
- izveidot skolu ar saprātīgu kārtību par saudzīgas kopā dzīvošanas, atbildīgas pienākumu izpildes un pieredzes pārņemšanas vietu (*Schulz, 1999, 15*).

Tādā skatījumā skolotāja uzdevumi ir mācīšanās procesa plānošana, organizēšana, īstenošana un izvērtēšana sadarbībā ar skolēnu (*Terhart, 2000*).

Skolotājs palīdz skolēnam formulēt savas intereses, vajadzības un vēlmes. Lai palīdzētu skolēnam pārvarēt stresu, kas saistīts ar pārslodzi, skolotājam nepieciešamas iejušanās spējas, kritiskā distance, fantāzija, humors un drosmie iesaistīt arī citādus līdzekļus, ne tikai dot skolēniem pamatīgas, kulturāli nozīmīgas kompetences, bet iedvesmot viņus mācīties tālāk arī pēc skolas, lai viņi kļūtu par mūžizglītības skolēniem (*Achtenhagen/Lempert, 1999*). Skolotāja loma jaunākajos mācīšanās un mācīšanās pētījumos ir definēta kā “mācību palīdzības eksperti” (*“Lernhilfeexperten”*) (*Reusser, 1995, 170*), kuru uzdevumi ir sistemātiski ierosināt, atbalstīt un vadīt mācīšanās procesu. Zināšanu konstruēšana mācīšanās procesā ir intencionāla. Tas nozīmē, ka neviens nevar atņemt skolēnam viņa konstruēšanas procesu. Skolēniem ir pašiem atklājami jāveic “šie konstruēšanas procesi” (*Reusser, 1995, 167*). Mācīšanās ir iespējama tikai tad, ja skolēns (*pēc pētījuma definīcijas – skolēns ir cilvēks, kas mācās*) pārņem atbildību par mācīšanās procesu. Mācīšanās ir attiecināma uz kādu noteiktu mācību priekšmetu, tā ir motivēta un pašnoteikta.

Tādā skatījumā runājot par jauniešu mācīšanās spēju attīstību svešvalodu apguves procesā izvērtēšanu, mēs nevaram pārņemt kritērijus, kuri ir izstrādāti svešvalodu apguvei, jo tajos trūkst pedagoģisko faktoru. Lingvistu piedāvātie kritēriji svešvalodu apguvei ir gramatiskā (lingvistiskā) kompetence, diskursa kompetence (zināšanas par likumiem, kas nosaka rakstisko un mutisko tekstu struktūru), sociolingvistiskā kompetence (zināšanas un prasmes producēt situācijām atbilstošus rakstiskus un mutiskus tekstus), stratēģiskā kompetence (zināšanas un prasmes par valodas līdzekļu un stratēģiju izvēli komunikācijā). Pers Šulcs Jergensens (*Per Schulz Jørgensen*), pētot kompetences jēdziena nozīmīgumu no indivīda viedokļa, izceļ trīs kompetences aspektus, proti, kvalifikācijas aspektu, darbības aspektu un personīgo aspektu, un uzsver to, ka kompetences vienmēr tiek veidotas attiecībā uz noteikta laika perioda sociālajām, kulturālajām un profesionālajām prasībām. Zinātnieks runā par trim galvenajām kompetencēm, kuras nepieciešamās attīstīt attiecībā uz prasībām zināšanu sabiedrībā, proti, profesionālā kompetence, mainīšanās kompetence un sociālā kompetence (*Jørgensen, 1999, 9*). Ar profesionālo kompetenci tiek norādīts uz pamata kompetenci kā praktisko prasmi. Nozīmīga kompetence ir arī prasme iegūt zināšanas, prasme apstrādāt informāciju un attieksme pret savām

zināšanām. Tā ir arī praktiskā kvalifikācija, kuru nosaka dzīves izaicinājumi – no burtu apguves bērnībā līdz meistara praktiskajām prasmēm. Šīs ir prasības turpināt mācīties, prast izvērtēt zināšanas un iegūt tādu informācijas daudzumu, kāds ir nepieciešams (*Gardner, 1995*). Mainīšanās kompetence ir definējama kā spēja mainīties gan garīgi, gan fiziski, lai tiktu līdzī jaunajām prasībām. Tas nozīmē atvērtību mācībām un reālu mobilitāti, proti, spēju pārvietoties – fiziski un garīgi. Cilvēkam jāprot mainīt savas zināšanas, apgūt jaunus uzskatu veidus, saprast pielietojamās zināšanas un saredzēt to pielietošanas perspektīvu (*Bruner, 1998*). Mainīšanās kompetence ir uzskats un nostāja attiecībā uz uzdrošināšanos būt radošam un pārkāpt robežas. Sociālā kompetence ir spēja tikt galā ar sociālajām situācijām, kas iesaista gan sociālās prasmes, gan empātiju un simpātiju pret citiem. Sociālās prasmes ir “spēles noteikumu” sociālajā kontekstā pārvaldīšana, prasme “uzvesties” sociālajā situācijā un kultūrā savā īpašā veidā, kas ir akceptējams noteiktā sociālā vidē. Empātija nosaka prasmi iedzīvoties situācijā un saprast to ar esošām robežām un iespējām. Trešais aspekts – simpātija – ir prasme iesaistīties sadarbībā ar cilvēkiem. Cik motivēts ir cilvēks un cik atvērts viņš ir attiecībās – tā ir sociālā “gatavība”, t. i., ka viņš apguvis valodas komunikatīvās prasmes. Tāda kompetenču klasifikācija labāk atbilst mūsdienu pedagoģiskajiem ideāliem. Mūsdienu pedagoģiskajā diskusijā daudz runā par kompetencēm. Kā galvenās kompetences mūsdienu cilvēkam tiek minētas personiskā kompetence, sociāla kompetence, plānošanas kompetence, lēmumu pieņemšanas kompetence, vērtēšanas kompetence, tās visas ir arī autonomās (patstāvīgas un atbildīgas) mācīšanās daļkomponenti. Mēs saprotam autonomiju kā līdzekli, nevis kā mērķi, jo visatšķirīgākie līdzekļi noved līdz mērķim. Un mērķis joprojām ir valodas apgūšana, lai komunicētu un, varbūt arī, lai noliktu eksāmenu (*Wertenschlag, 1997, 2*). Mācīšanās autonomijai ir izšķiroša nozīme mācīšanās spēju attīstībā visos vecumposmos, bet jauniešu vecumā sevišķi svarīga ir patstāvība nevis kā cilvēka īpašība, bet kā mācīšanās izpratne.

Pētījuma sociālā un pedagoģiskā aktualitāte noteica promocijas darba temata izvēli:

Jauniešu mācīšanās spēju pilnveide dāņu valodas mācību procesā.

Pētījuma priekšmets: jauniešu mācīšanās spēju pilnveide.

Pētījuma objekts: dāņu valodas mācību process.

Pētījuma mērķis: balstoties uz mācīšanās teoriju un jauniešu dāņu valodas mācīšanās pieredzes analīzi, modelēt dāņu valodas mācīšanos skolēnu un skolotāju dialogā, kas nodrošina skolēnu mācīšanās spēju pilnveidošanos prāta, jūtu un gribas mijiedarbībā sociālajā vidē.

Pētījuma hipotēze: jauniešu mācīšanās spēju pilnveide ir sekmīgāka, ja

- mācības norit kā mācīšanās pašizpēte – līdztekus valodas apguvei mērķtiecīgi un apzināti tiek analizēta sava mācīšanās pieredze, tādējādi nodrošinot nepārtrauktu mācīšanās mērķu izvirzīšanu, to sasniegšanu un rezultātu izvērtēšanu;
- mācību procesā satura un metožu brīvā izvēle sekmē jauniešu mācīšanās pašregulācijas iespējas, kas paplašina pieredzi pašam vadīt un organizēt savu mācīšanos un darboties atbildīgi;
- mācībās tiek nodrošināta skolotāja/docētāja palīdzība jauniešiem mācīšanās pašvadības procesā.

Pētījuma uzdevumi:

1. Izanalizēt pedagoģisko un psiholoģisko literatūru, pedagoģiskās darbības pieredzi jauniešu spēju attīstībā un definēt mācīšanās spēju būtību.
2. Izanalizēt valodas mācīšanās vispārīgos un didaktiskos pamatus un dāņu valodas apguves praksi, lai atklātu mācīšanās spēju pilnveides kritērijus un rādītājus.
3. Izveidot un aprobēt dāņu valodas mācību modeli, kas nodrošina jauniešu mācīšanās spēju pilnveidi.

Pētījuma metodoloģisko pamatu veido pedagogu un psihologu atziņas par spēju būtību, spēju attīstības iespējām, mācīšanās spēju būtību:

- Spējas pētījumā tiek uzskatītas par cilvēka potenciālu, labiem priekšnosacījumiem panākumu gūšanai, nevis par pašiem panākumiem (*Mönks, 2000*), kas nosaka "uzdevuma atrisināšanas ātrumu" (*Stansfield, 1999, D*). Spējas nosaka cilvēka iespēju attīstību, skolēna potenciālu, kuru nevar izmērīt, bet var attīstīt tik tālu, cik mācīšanās dod skolēnam iespēju attīstīties (*Skov, 1999, 49*). Spējas ir prāta radošās attīstības rezultāts, nevis tikai zināšanu uzkrāšana, bet šo zināšanu izmantošana, paša cilvēka novatoriskā attieksme pret zināšanām, kuras viņš apgūst, patstāvība un apdāvinātība" (*АНАНЬЕВ, 1945, 127*). Inteligence ir indivīda vispārējā spēja apzināti virzīt savu domāšanu uz jaunām prasībām; tā ir vispārējā garīgā spēja pielāgoties jauniem uzdevumiem un nosacījumiem (*Stern, 1912, 3*). Šāds skatījums uz spējām norāda uz kādas universālas spējas esamību katram cilvēkam, no kuras ir atkarīga visu spēju attīstība. Gārdners piedāvā paplašinātu inteligences definīciju: inteligence ir spēja risināt problēmu vai radīt kādu produktu, kas tiek atzīts vismaz vienā kultūrā vai vismaz vienā sabiedrībā (*Gardner, 1996*).
- Spēju attīstība norit spirālveidā: spēju realizēšana, kas raksturo viena līmeņa spēju, atver jaunās iespējas tālākai augstākā līmeņa spēju attīstībai. Cilvēka apdāvinātība tiek noteikta caur jaunu iespēju diapazonu, kas paver esošo iespēju realizāciju (*Рубинштейн, 1973, 227-228*). Spēja nav personības stabila

pažīme, bet tā var parādīties labvēlīgos apstākļos noteiktā laikā (*Renzulli, 1978*).

- Spēju attīstības mehānisms (Pestalocijs, Renculi) ir šāds: spēju attīstībā novērojama cilvēka prāta, jūtu un gribas komponentu mijiedarbība kā savstarpēji, tā arī mijiedarbībā ar citiem cilvēkiem un savu apkārtni. Pestalocija idejas veido spēju attīstībai un tās pētīšanai veseluma pieeju kā metodoloģisko pamatu.
- Mācīšanās pētījumā tiek izprasta kā cilvēka mainīšanās, un ir pieņemta Piažē konstruktīvā mācīšanās izpratne: cilvēks caur mācīšanos un izziņu, pats konstruē savu apkārtnes izpratni, kas pilnīgi noliedz to, ka cilvēku kāds, piemēram, skolotājs var piepildīt ar zināšanām un prasmēm. Mācīšanās tiek uzskatīta par zināšanu konstruēšanas procesu (*Friedrich/Mandl, 1995*), kurā process ir tikpat svarīgs, cik rezultāts. Darba metodoloģijas pamatojums mācīšanās jomā ir Brunera “mācīties mācīties”, kā arī zinātnieka pamatotā pētnieciskā pieeja mācībās, prasme veidot sakarus starp jau zināmo un jaunajām zināšanām.
- Mācīšanās spējas tiek pētītas patstāvīgās mācīšanās kontekstā (*Kraft, 1999*), pie tam jāatšķir “patstāvību” kā abstraktu audzināšanas mērķi un “pašvadīta mācīšanās” kā abstrakta audzināšanas mērķa augstākais līmenis (*Prenzel, 1993*). Pašregulētās mācības ir mācību forma, kurā cilvēks atkarībā no mācību motivācijas veida patstāvīgi veic vienu vai vairākus pašvadīšanas darbības (kognitīvā, metakognitīvā, voluntārā un uzvedības veidā) un patstāvīgi kontrolē mācību procesu norisi (*Schiefele/Perkun, 1993*).
- Darba pamatā ir humānistiskās pedagogijas ideja, ka skolēni ir dažādi un viņiem ir tiesības mācīties dažādi, kā arī Rodžersa atziņa, ka nozīmīga mācīšanās notiek tikai tad, kad mācību priekšmets tiek uzskatīts par personīgi nozīmīgu pašam skolēnam un skolēns aktīvi piedalās mācībās. Skolotāja uzdevums ir radīt mijiedarbību starp personības un priekšmeta attīstību (*Illeris, 2000*). Pētījumā nozīmīgs ir Holckampa subjektīvais zinātniskais koncepts, kurā zinātnieks apraksta mācīšanos no skolēna viedokļa un pamato to, ka skolēna dzīves intereses ir skolēna mācīšanās intereses.

- Gan dzimtās, gan jebkuras citas jaunas valodas apguve ir izziņas process, kurā cilvēks, kas mācās valodu, uz apkārtnes ietekmju bāzes, caur hipotēžu izveidošanu, izmēģināšanu un savu refleksiju, pakāpeniski veido valodas sistemātikas izpratni (*Henriksen, 1998, 25*). Pamatojoties uz savu valodas sistēmu, skolēns var radoši un lietderīgi lietot paša atklātus valodas sistēmas elementus jaunās situācijās.
- Pamats patstāvīgo svešvalodu mācīšanās modelim ir Rampillonnes, Neinera un Hufeizenes atziņas. Rampillone izstrādājusi autonomās (patstāvīgās) mācīšanās vīzijas: patstāvīgs skolēns vēlas mācīties, pazīst sevi un savas mācīšanās iespējas, izsaka savas problēmas, savieno jaunās zināšanas ar jau zināmo, izprot priekšmeta nozīmi dzīvē, plāno, organizē un pats vada savu mācīšanos, mācās, pats organizējot, izmantojot mācīšanās stratēģijas un tehnikas, izvērtē savas mācīšanās norisi (*Bimmel/Rampillon, 1996*).
- Mācīšanās spēju pilnveides kritēriju pamatā ir Kraftes patstāvīgās mācīšanās formu struktūra: mācīšanās organizācija, mācīšanās koordinācija, mācīšanās mērķu noteikšana, mācīšanās (panākumu) paškontrole, mācīšanās stratēģijas, subjektīvā interpretācija (*Kraft, 1999*). Pētījumā pieņemta šāda patstāvīgas mācīšanās definīcija: pašregulētās mācības ir tāda mācību forma, kurā cilvēks, atkarībā no viņa mērķa, patstāvīgi veic vienu vai vairākas pašvadītas darbības (kognitīvā, metakognitīvā, voluntārā un uzvedības veidā) un patstāvīgi novērtē mācīšanās procesu norisi (*Schiefele/Perkun, 1993, 9*).
- Pētnieciskās mācīšanās pamatojumus ir izstrādājis Klarins.
- Pētniecībai izvēlētā "darbības izpētes" metode (*action research*) ir pētniecisko metodoloģiju kopa, kurā vienlaicīgi norit pakāpenisku darbību (vai izmaiņu) un pētniecības (vai izprašanas) procesi. Darbību un kritisko refleksiju process norit spirālveidā starp, bet vēlākajos ciklos, ņemot vērā jau iegūtos datus un to interpretāciju, tiek uzlabota iepriekšējo ciklu darbība (*Kemmis/McTaggart, 1982; Wadsworth, 1998*).

Pētījuma metodes:

- pedagoģiskās un psiholoģiskās literatūras teorētiskā analīze;
- mācīšanās darbības izpēte (*action research*);
- pētošais eksperiments (*the exploratory experiment*);
- kā papildus metodes tika izmantotas aptaujas, anketēšana, fenomenoloģiskā un atsevišķo gadījumu studiju pētnieciskās metodes; skolēnu un studentu pedagoģiskā novērošana, intervijas, dokumentu (sacerējumu, pierakstu, sarunu, sekmju, pašnovērtējumu) analīze; mācīšanās rezultātu kvalitatīvā izpēte (refleksija), mācīšanās situāciju pedagoģiskā modelēšana.

Pētījuma eksperimentālā bāze:

Pētījums veikts vairākās jauniešu grupās. Pētījuma sociokultūras konteksta noteikšanai tika aptaujāti 97 respondenti (no 117 dāņu valodas apguvējiem), analizēti 50 jauniešu sacerējumi no piecām dažādām grupām un veikta 14 jauniešu ar labiem mācīšanās panākumiem sacerējumu kvalitatīvā analīze pētījuma hipotēžu un kritēriju noteikšanai. Pētošais eksperiments veikts divās atšķirīgās grupās: Latvijas Universitātes Moderno valodu fakultātes angļu–dāņu filoloģijas grupā (16 jaunieši) pirmajā studiju gadā, tāpat divus semestrus, un Ziemeļvalstu ģimnāzijas dāņu valodas grupā (16 jaunieši) visā dāņu valodas mācīšanās laikā, tāpat sešus semestrus. Lai gan tiek ņemts vērā atšķirīgais stundu skaits un mācīšanās ātrums, kā arī dažu citu faktoru atšķirības, tāda attiecība (tāpat 1 gads Universitātē un trīs gadi ģimnāzijā) uzskatāma par atbilstošu. Jaunieši piedalījās pētījuma procesā ar mērķi uzlabot savas mācīšanās spējas. Tās tika pārbaudītas, analizējot un salīdzinot ar vairāku citu klašu vidusskolēnu spējām, atlasot tos pēc šādiem kritērijiem:

- viena vecumgrupa: jauniešu vecums (gadi),
- dāņu valoda kā trešā svešvaloda,
- līdzīgā motivācija (skolēni/studenti paši izvēlas mācīties dāņu valodu),
- līdzīgs sociāli kulturālais konteksts,
- humanitāri orientēti, pārsvarā meitenes.

Pētījuma posmi:

1997.–1998. g. – pētošā eksperimenta sagatavošana: tika veikta spēju teoriju, mācīšanās teoriju un svešvalodu mācību modeļu teorētiskā analīze, kā arī dāņu valodas mācīšanās darbības izpēte, lai varētu apzināt esošās problēmas.

1998.–1999. g. – pētošā eksperimenta 1. posms: tika meklētas mijsakarības starp valodas mācīšanās personisko nozīmīgumu un mācīšanās spēju pilnveidošanos.

1998.–2001. g. – pētošā eksperimenta 2. un 3. posms: notika studentu un vidusskolēnu mācīšanās spēju dispozīcijas noteikšana pēc izstrādātiem kritērijiem divos mērījumos.

2000.–2002.g. – pētošā eksperimenta rezultātu kvalitatīvā analīze: tika analizēti dati un pētītas mijsakarības starp jauniešu mācīšanās spēju pilnveidošanos un pedagoģisko līdzekļu izvēli.

Pētījuma zinātniskā novitāte:

- analizēta un klasificēta spēju būtība psiholoģijas un pedagoģijas zinātnieku darbos;
- definēts mācīšanās spēju jēdziens;
- noteiktas mācīšanās spēju attīstības īpatnības jauniešu vecumā;
- izstrādāts un aprobēts patstāvīgas mācīšanās modelis;
- izstrādāti mācīšanās spēju pilnveides kritēriji un rādītāji.

Pētījuma praktiskā nozīme:

- pamatota mācīšanās pašizpētes nepieciešamība;
- apkopota patstāvīgās svešvalodu un dāņu valodas mācīšanās pieredze;
- noteikti dāņu valodas mācīšanās optimizācijas pedagoģiskie līdzekļi, kas rada apstākļus jauniešu mācīšanās spēju pilnveides sekmēšanai.

Pētījuma rezultātu aprobācija:

Pētījuma rezultāti publicēti vispārārtzītos recenzējamos izdevumos:

1. "Die Entwicklungsperspektiven von Sprachschulen in Lettland" (*Valodu skolu perspektīvas Latvijā*) – Svešvalodu skolotājs. Eiropa. Globalizācija. *Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli*. PRIVA. Rīga: "RAKA", 2002. 52-58.
2. "Spēju būtības izpratne psihologu un pedagogu darbos" - Decade of Reform: Achievements, Challenges, problems. Pētījumi pedagogiskajā psiholoģijā. ATEE Spring University. IV sējums. "Izglītības soļi", 2002. 294-302.
3. "Action research and language learning" (*Darbības izpēte un valodu mācīšanās*) – Teacher education in XXI century: Changing and Perspectives. *International Scientific Conference*, Šiauliai University, Lithuania. Šiauliu universiteto leidykla, 2002. 109-113.
4. "Warum lernen die Schüler so verschieden: einige theoretische Belege und Selbstreflexion des dänischsprachigen Fremdsprachenunterrichts" (*Kāpēc skolēni mācās tik dažādi: dažas teorētiskas atziņas un dāņu valodas svešvalodu mācīšanās refleksija*). Rīgas Tehniskā universitāte, Starptautiskās zinātniskās konferences „Svešvalodas profesionālai un zinātniskai darbībai” materiāli. Rīga: RTU izdevniecība, 2002. 184-189.
5. "Lernfortschritte im Dänischen (dritte Fremdsprache) als Selbststeuerungsergebnis" (*Mācību panākumi dāņu valodas (trešā svešvaloda) pašvadītās mācībās*) – Liepājās Pedagoģijas akadēmija, 3. starptautiskās zinātniskās konferences "Valodu apguve: problēmas un perspektīva" materiāli, Liepājā. (*nodots publicēšanai*).
6. "Mācīšanās spēju saturs un to attīstības sekmēšana" – Latvijas Lauksaimniecības universitāte, Izglītības un mājsaimniecības institūts, starptautiskās konferences "Lauku vide. Izglītība. Personība." materiāli, Jelgava. (*nodots publicēšanai*).

Ziņojumi starptautiskajās konferencēs:

1. 1998. gada 3.-4. oktobrī: "Dansk som tredje fremmedsprog i Letland" (*Dāņu valoda kā trešā svešvaloda Latvijā*) (referāts) Dāņu valodu lektoru konferencē, Kopenhāgenā, Dānijā.
2. 1999. gada 26. oktobrī: "Dänisch als Fremdsprache in Lettland" (*Dāņu valodas mācības Ziemeļvalstu ģimnāzijā un Latvijā. Dāņu valodas kā trešās svešvalodas mācīšanās metodiskie pamatprincipi*) (referāts, tēzes) Rīgas pilsētas Skolu valdes Rīgas Skolotāju izglītības centra organizētajā zinātniski praktiskajā konferencē "Valoda: skolā, sabiedrībā, vidē", Rīgā, Latvijā.
3. 2000. gada 12.-14. oktobrī: "Kriterien zur Selbstbewertung der Lernfähigkeiten am Beispiel von Dänisch als 3. Fremdsprache" (*Kritēriji mācīšanās spēju pašvērtējumam dāņu valodas kā svešvalodas piemērā*) (referāts), Apdāvināto pētīšanas centra (*Das Zentrum für Begabtenförderung und Begabtenforschung*) organizētā konferencē "Begabungen erkennen, Begabte fördern" Zalcburgā, Austrijā.
4. 2001. gada 4.-5. maijā: "Die Entwicklungsperspektiven von Sprachschulen in Lettland" (*Valodu skolu perspektīvas Latvijā*) (referāts, raksts) Rīgas pedagoģijas un

izglītības vadības augstskolas Vācu valodas katedras organizētajā 3. starptautiskajā zinātniskajā konferencē "Svešvalodu skolotājs. Eiropa. Globalizācija.", Rīgā, Latvijā.

5. 2002. gada 9.-13. oktobrī: "Criteria for the development og learning abilities" (*Mācīšanās spēju attīstības kritēriji*) (referāts, kopsavilkums) ECHA organizētajā starptautiskajā konferencē "The 8th conference of the european council for high ability: Development of Human Potential: Investment into our Future" Rodē, Grieķijā.

6. 2002. gada 8. novembrī: "Lernfortschritte im Dänischen (dritte Fremdsprache) als Selbststeuerungsergebnis" (*Mācību panākumi dāņu valodas (trešā svešvaloda) pašvadītās mācībās*) (referāts, raksts) Liepājas Pedagoģijas akadēmijas organizētajā 3. starptautiskajā zinātniskajā konferencē "Valodu apguve: problēmas un perspektīva", Liepājā, Latvijā.

7. 2002. gada 29.-30. novembrī: "Action research and language learning" (*Darbības izpēte un valodu mācīšanās*) (referāts, raksts) Šauļu Universitātes organizētajā starptautiskajā zinātniskajā konferencē "Teacher education in XXI century: Changing and Perspectives." Šauļos, Lietuvā.

1.

JAUNIEŠU MĀCĪŠANĀS SPĒJU ATTĪSTĪBAS IZPĒTES
PSIHOLOĢISKI PEDAGOĢISKIE PAMATI

1.1. Mācīšanās spēju būtības un attīstības izpratne spēju teorijās

1.1.1. Spēju būtības noteikšana tradicionālo spēju teoriju salīdzinošajā analizē

Spējas ir viens no sarežģītākajiem personības attīstības raksturojumiem, un to izpratne psiholoģiskajā un pedagoģiskajā literatūrā nav viennozīmīga. Kā rodas spējas? Kā dabiskie un sociālie priekšnosacījumi ietekmē spēju attīstību? Kā var atklāt cilvēka spējas? Kā cilvēks pats var attīstīt savas spējas? Par šo problēmu tiek runāts daudz, un pastāv visdažādākās koncepcijas. "Vairākus gadsimtus šajā problēmā "mierīgi līdzās pastāvēja" vairāki uzskati – zinātniskie un nezinātniskie priekšstati, veselais saprāts un aizspriedumi" (*Наврузов, 1990, 3*). Līdz ar to ir vairākas pieejas spēju būtības noteikšanā, no kurām ne visas ir zinātniski atzītas. Tradicionālajā psiholoģijā pastāv vismaz trīs pieejas spēju būtības noteikšanai: spējas ir bioloģiski noteiktas, spējas tiek iegūtas dzīves gaitā un trešā – integrētā pieeja – iedzimto un iegūto spēju dialektika.

Pirmā pieeja balstās uz spēju bioloģiskās determinētības teoriju. Pēc šīs teorijas, spējas ir cilvēka iedzimtās īpašības, bet spēju attīstības process ir tikai ģenētiskās programmas izvēršana (*Айзенк, 1992*). Spēju attīstības iespēju šīs pieejas piekritēji saista ar nobriešanas posmiem, kuri pakāpeniski seko "stingri noteiktam pasaules plānam" (*Oerter, 1977*). Tā ir stingri ierobežota ar dzimumvēsturiskajām pirmprogrammām, kas tiek nodotas tālāk no paaudzes paaudzei. Audzināšanas uzdevums ir atklāt ģenētiski esošās iespējas. Tātad šī pieeja noliedz spēju attīstīšanas iespēju.

Spēju iedzimtības ideju psiholoģijā un antropoloģijā ieviesa angļu zinātnieks Francis Galtons (*Francis Galton, 1822-1911*). Viņš bija pirmais zinātnieks, kas pētīja vēsturiski pazīstamo cilvēku psiholoģiskās īpašības un priekšnosacījumus tam, ka viņi kļuva slaveni. 1869. gadā Galtons atzinis, ka cilvēks var gūt ievērojamus panākumus vienīgi tad, ja viņam ir visaugstākā pakāpē izteiktas spējas, un mēģinājis to pierādīt ar slaveni cilvēku biogrāfiskiem datiem (*Galton, 1869*). Daudzu gadsimtu laikā šī atziņa bijusi ne tikai zinātnisku diskusiju tēma, bet arī iemesls sabiedrības stereotipiem. Ernsts A. Henijs (*Ernst A. Hany*) no Maksa Planka pedagoģisko pētījumu institūta Minhenē par šo Galtona spēju dabas izprašanu raksta šādi: "Tikai tie cilvēki, kas piedzimst ar

ekstremāli augstu inteligenci (*vairāki ārzemju pētnieki lieto jēdzienus "spējas" un "intelligence" kā sinonīmus*), var sasniegt attiecīgus kultūras panākumus" (*Hany, 1999, 3*). Tātad, pēc Galtona domām, tikai augsta intelligence var būt priekšnosacījums neparastiem dzīves sasniegumiem.

Galtona ideju turpinājis Stenfordas Universitātes pētnieks Leviss Termans (*Levis Terman*), kurš 20. gadsimta 20. gados sācis laika ziņā ietilpīgu pētījumu, kuram bija jāpierāda, ka bērni ar lielām dotībām kļūst par slaveniem cilvēkiem (*Terman, 1925*).

Spēju iedzimtības uzskatu pārstāv arī latviešu psihologs Kārlis Dēķens. Viņš uzskata, kā bērns manto visas mātes un tēva īpašības: "Jaunietēm un jaunavām jāieaudzina, ka, dzīves biedri izvēloties, jāņem vērā tikai attīstības intereses, nepiegiežot ievēribu ne bagātībai, ne kārtai, ne arī citiem māņiem" (*Dēķens, 1919, 23*).

Otrā pieeja spēju būtības izprašanai izriet no iegūto spēju teorijas, kuras pārstāvji uzskata, ka spējas ir atkarīgas vienīgi no vides un audzināšanas. Šī pieeja psiholoģijā tiek nosaukta arī par socializācijas koncepciju, jo šīs pieejas piekritēji uzskata, ka spējas ir atkarīgas no indivīda dzīves sociālajiem apstākļiem un ka ģenētiskai programmai nav nekādas ietekmes uz indivīda attīstību. Mērķtiecīgi audzinot un mācot, varot katram cilvēkam izveidot jebkuru spēju kompleksu. Jau XVIII gadsimtā Helvēcijs uzskatīja, ka ar audzināšanas palīdzību varot izveidot ģēniju. Mūsu gadsimtā par spēju audzināšanu, pretēji spēju iedzimtībai, sācis runāt amerikāņu biheiviorists Beress Frederiks Skiners (*B. F. Skinner*) (*Williams, 1997, 9*). Angļu psihiatrs U. Ešbijs (1903) apgalvo, ka spējas un pat ģenialitāti nosaka iegūtas īpašības un it īpaši tas, kāda intelektuālās darbības pirmprogramma un programma stihiski un apzināti mācību procesā cilvēkam izveidota bērnībā un turpmākajā dzīvē. Ekstremālie "sociālās vides teorētiķi" tic cilvēka totālas veidošanas iespējām neatkarīgi no dotībām. Veidojot labvēlīgus apstākļus, varot attīstīt visas iespējamās cilvēka spējas. Tas ir tā saucamais pedagogiskais optimisms: "Audzināšana var visu" (*Keller, 1993, 47*).

Starp šīs pieejas jaunākajiem pārstāvjiem var minēt Floridas profesoru Andersu Eriksonu (*A. Ericsson*). Viņš ir pētījis cilvēkus, kas bērnībā čakli

mācījušies un labi pabeiguši skolu. Cītīgi strādājot un iedziļinoties interesējošā mācību saturā, viņi sasnieguši labus rezultātus un vairākos gadījumos – nacionālu un pat internacionālu atzinību. Līdz ar to Eriksons atzinis, ka ne augsta iedzimtā inteligence, bet daudzu gadu mācības un vingrinājumi ir panākumu atslēga (*Ericsson, 1993*). Profesors Roberts Šternbergs (*R. J. Sternberg*) no Jēlas Universitātes ir izvirzījis alternatīvu priekšlikumu. Viņš runā par "panākumu inteligenci" (*Erfolgsintelligenz*) un par nepieciešamajiem priekšnosacījumiem panākumu gūšanai dzīvē. Cilvēks, kurš gūst panākumus, pēc Šternberga uzskatiem, ir inteligents cilvēks. Šternberga panākumu gūšanas recepte ir šāda: "Radošā inteligence, lai atšķirtu patiesi svarīgas problēmas, tad analītiskā inteligence, lai šīs problēmas risinātu, un, beidzot, praktiskā inteligence, lai varētu pielietot atrastus problēmas risinājumus savā paša dzīvē un īstenot tos sociālajā kontekstā" (*Sternberg, 1998*).

Trešā pieeja balstās uz spēju iedzimtības un sociālās vides mijiedarbības izpratni. Šīs pieejas piekritēji uzskata, ka nedrīkst nenovērtēt kā dotumu, tā arī sociālo apstākļu lomu spēju attīstīšanā. Mūsdienu spēju būtības koncepcijas pamatā ir spēju iedzimto un iegūto īpašību dialektika, kurā tiek uzsvērts, ka starp dotībām un vidi ir multiplikatīvie sakari. Daži zinātnieki pat apgalvo, ka 50 % spēju attīstība ir atkarīga no dotībām un 50 % – no vides. Tātad abi faktori jāuzskata par līdzvērtīgiem, vienāds ģenētiskais pamats dažādos apstākļos var izraisīt dažādus rezultātus. (*Keller, 1993, 48*). Šī pieeja ir bijusi dominējoša 20. gadsimta 50.–80. gadu pedagoģiskajā un psiholoģiskajā literatūrā un raksturīga krievu pedagogu un psihologu piedāvātajās spēju būtības definīcijās.

Krievu psihologs S. Rubiņšteins spējas izprot kā "individuāli psiholoģiskās īpašības, kas rodas darbības procesā uz dotību pamata un atšķir vienu cilvēku no otra un no kurām ir atkarīga uzdevuma veiksmīgā izpildīšana" (*Рубинштейн, 1959, 306*). A. Ļeontjevs spējas izprot kā īpašību, kas ir gatava parādīties un funkcionēt. Viņš spējas atzīst kā sabiedrības pieredzes apguves procesu, kas ir priekšnosacījums spēju tālākai attīstībai (*Леонтьев, 1960a, 7*). Tātad pētnieks spējas izprot kā personības īpašības, kas iegūtas mācīšanās rezultātā, tādējādi veicinot spēju attīstību. V. Šadrikovs spējas definē kā "darbības subjekta

individuālās īpašības to kvalitatīvajā savdabībā, kas nosaka funkcionālās sistēmas darbības veidošanos" (*Шадриков, 1982, 17*).

Latvijas psihologs I. Plotnieks uzskata, ka spējas var raksturot kā personības iekšējo spēku. "Cilvēka vērtība atklājas darbā, darbības panākumus savukārt nes zināšanas, prasmes un iemaņas. Cilvēka panākumus kādā darbības jomā nosaka personības īpašību komplekss – spējas" (*Plotnieks, 1982, 4*).

B. Teplovs darbā "Spējas un apdāvinātība" ir izvirzījis spēju trīs pazīmes: "Pirmkārt, spējas ir cilvēka individuāli psiholoģiskās īpatnības, kas atšķir vienu cilvēku no otra; neviens nerunās par spējām tur, kur ir runa par īpašībām, kas visiem cilvēkiem ir vienlīdzīgas. Otrkārt, spējas nav jebkuras individuālās īpašības, bet tikai tās, kuras attiecas uz vienas vai vairāku darbību veiksmīgu izpildīšanu. Treškārt, jēdziens "spējas" saistās ar vienu vai vairāku darbību veiksmīgu izpildīšanu un netiek norobežots ar zināšanām un prasmēm, kas jau ir izstrādātas cilvēkā, bet var paskaidrot šo zināšanu un iemaņu apguves vieglumu un ātrumu" (*Теплов, 1985, 16*).

Latvijas pedagogi, kas pētījuši spēju problēmu (*I. Plotnieks, A. Čaure, R. Alijevs*), spēju būtības jautājumā pieņem B. Teplova pieeju, uzskatot to par spēju būtības koncepcijas pamatu (*Alijevs, 1998, 18*).

Arī vairāki vācu pedagogi (*H. Drewelow, D. Bauer, G. Hellfeldt* u. c.) spējas izprot kā komplekso personības kvalitāti, kas ļauj gūt panākumus augstākajā līmenī. Katras spējas pamatā, pēc šo pedagogu uzskatiem, ir attiecīgo vispārējo un sociālo prasmju kombinācija (*Drewelow, 1989, 18*). Vācu psihologs H. Aebli izteicies, ka par spējām jāuzskata dotību un pieredzes summa, kas nosaka cilvēka panākumus un mācīšanās gatavību noteiktajā jomā (*Aebli, 1976*). Jēdzienā "spējas" vācu zinātnieki saskata "iedzimto panākumu dispozīciju" (*Schenk-Danzinger, 1959*), pamatu panākumu sasniegšanas iespējai (*Engelmayer/Strunz, 1964*) vai arī "tādu personības individuālo struktūru, kurā tiek iekļauta vispārīgā panākumu dimensija" (*Gottschaldt, 1953*).

Analizējot matemātiskās spējas un raksturojot skolēnu matemātikas olimpiādes uzvarētāju spējas, krievu psihologs V. A. Kruteckis parāda, ka panākumu sasniegšana ne vienmēr norāda uz spēju augstu attīstības pakāpi. Ja skolēns ir uzvarējis matemātikas olimpiādē, tad viņam jābūt spējīgākam matemātikā nekā pārējiem. Bet dažreiz panākumi olimpiādē ir atkarīgi nevis no

skolēna spējām matemātikā, bet no viņa pieredzes piedalīties olimpiādē un viņa zināšanu līmeņa. Tas nozīmē, kā uzvara olimpiādē nav spēju attīstības rādītājs. Jo, pēc Krutecka domām, spējīgāks ir tas, kas ir sasniedzis augstāku attīstības līmeni, spēj ātri virzīties un pilnveidoties kādā jomā: "Vairāk spējīgs ir nevis tas, kurš dotajā brīdī atrodas augstākajā attīstības līmenī, bet tas, kurš vienādos apstākļos sasniedz augstāku attīstības līmeni, tātad ir vairāk spējīgs attīstīties" (*Крутецкий, 1959, 32*).

Tātad Kruteckis uzsvāra lieku uz attīstības tempu, nevis uz cilvēka sasniegto attīstības līmeni, kā iepriekšējos darbos. Krievu psihologs N. Leitess attīsta šo domu savā spēju raksturojumā: "Darbā un jaunradē cilvēki ļoti atšķiras viens no otra pēc virzīšanās tempa, pēc sasniegto rezultātu nozīmīguma un savdabības. Tāda veida atšķirības rodas, ja ir relatīvi vienāds zināšanu krājums, iemaņas un vienādas attieksmes darbībai, tās norāda uz cilvēka psihi īpašībām, kas arī tiek nosauktas par viņa spējām vai apdāvinātību (dotības)" (*Лейтес, 1984, 4*).

Jāatzīst, ka ne pirmā, ne otrā pieeja spēju būtības izprašanā nav zinātniski atzītas. Kā jau minēts, Galtona darbu turpināja Leviss Termans. Viņš izvēlējās 1400 augsti inteligentus bērnus, kuriem bija jāklūst par slaveniem cilvēkiem. Turpmākajā dzīvē viņi sasniedza rezultātus virs viduvējā līmeņa, bet tikai retos gadījumos kļuva slaveni. To konstatēja Termena kolēģe Katrīna Koksas (*Catherine Cox*), kura turpināja viņa darbu, cerībā pierādīt viņa un Galtona domu, ka augsta iedzimtā inteligence ir noteicošais priekšnosacījums lieliem panākumiem. Viņa ilgu laiku pētījusi vairākus simtus zinātnieku, mākslinieku un politiķu, kas tika atzīti pasaules mērogā (*Cox, 1926*). Pamatojoties uz viņu garīgo attīstību bērnībā, Koksas mēģinājusi noteikt viņu inteligences koeficientus. Savā pētījumā viņai izdevās pierādīt tikai to, ka, pirmkārt, slavenās personības jau bērnībā tiek ievērotas izcilu sasniegumu dēļ, un, otrkārt, ka viņu garīgo potenciālu ar inteligences testu palīdzību varēja atklāt jau bērnībā. Pētniece vienlaicīgi secinājusi, ka augsti inteligenti cilvēki ir īpaši neatlaidīgi savās darbībās, viņiem ir liela pašpaļāvība un nemainīgas rakstura īpašības. Tā radās doma, ka augsta inteligence pozitīvi organizē cilvēka personību. Bet Koksas cerība, ka ar inteligences testiem varēs identificēt vēlākus panākumus, nepiepildījās.

Pieņemums, ka brīnumbērni kļūst par ģēnijiem, netika pierādīts arī vēlākajos pētījumos, lai gan anekdotes un leģendas par slavenību bērnību ilgu laiku balstīja šo pieņemumu. Nopietni biogrāfiskie pētījumi parādījuši, ka slaveno cilvēku dzīve norit ļoti dažādi. Piemēram, Anna Roa (*Ann Roe*) 20. gadsimta 50. gados pētījusi dažus ļoti pazīstamus dabaszinātniekus un atklājusi daudz kopīga viņu biogrāfijās, bet bijis arī tik pat daudz atšķirību (*Roe, 1953*).

Uzskatu par spēju iedzimtību aizstāv ne tikai psihologi, bet arī dažādu citu zinātnes nozaru pārstāvji (matemātiķi, rakstnieki, mākslinieki). Bet pati dzīve atspēko šo pieeju: ņemot vērā zinātnes un tehnikas attīstību, jaunu darbības veidu tapšana norit strauji. Ja to izpildīšanai būtu nepieciešamas ģenētiski noteiktas spējas, tad cilvēki diez vai varētu paspēt apgūt šos jaunus darbības veidus. Turpretim cilvēki tos veiksmīgi apgūst un radoši attīsta (*Alijevs, 1999, 38*).

Pieņemums, ka katrs cilvēks prot būt veiksmīgs un radošs, ja viņam tiek nodrošināta laba izglītība un vadība (palīdzība), ir daudz populārāks nekā tas, ka spējas ir iedzimtas. Mūsdienu pedagogijā un psiholoģijā nav pieņemams uzskats, kā spējas nosaka vide un audzināšana, jo nedrīkst nenovērtēt dabisko priekšnosacījumu lomu spēju attīstīšanā. Daži zinātnieki daļēji pieņem šo pedagogiski patīkamo uzskatu, tomēr pilnībā nenoliedz dabisko priekšnosacījumu pastāvēšanu. Roberts Veisbergs (*Robert Weisberg*) savā grāmatā izsaka domu, ka vairākums pieņemumu par slaveno komponistu un zinātnieku radošumu ir mīts. Viņš uzskata, ka runa ir par "atrašanos pareizajā laikā pareizajā vietā", un padara to uzskatāmu ar tādiem slaveniem vārdiem kā Mocarts, Einšteins un Darvins (*Weisberg, 1993*). Arī profesors no Minesotas D. Feldmans raksta: "Tikai tajā gadījumā, ja indivīda personiskā attīstība sakrīt ar kritisko pārmaiņu fāzi kādā zinātnes vai kultūras jomā, paveras vienreizēja iespēja, ka indivīds veiks kādu ārkārtīgu ieguldījumu tieši šajā jomā" (*Feldman, 1992*).

Dotību un sociālās vides mijiedarbību pamato arī amerikāņu zinātnieks B. Blūms (*B. Bloom*). Pētot izcilus cilvēkus, viņš aprakstījis audzinošus un izglītojošus paņēmienus, kas palīdzēja viņu talantu pilnīgai attīstībai. Visinteresantākais atklājums, ko zinātnieks ir izdarījis pēc vairāku pazīstamu

mūziķu, matemātiķu un sportistu pētīšanas, bija tas, ka viņiem visiem aktīvi bija palīdzējusi ģimene (*Bloom/Sosniak, 1981*). Blūms apgalvo, ka neviens no viņiem nevarētu patstāvīgi sasniegt tādus rezultātus. Viņš raksta: "Jautājumu par to, kas no viņiem ir ģēnijs, var ilgi apspriest, bet tēze "ģēnijs pats sevi pierādīs neatkarīgi no apstākļiem" nav apstiprinājusies. Kādi nebūtu visu šo cilvēku talanti, bez aktīvā atbalsta un speciālām mācīšanās metodēm viņi nevarētu sasniegt tādas virsotnes" (*Bloom, 1982*).

Sandra Skara (*S. Scarr*) pieder pie to zinātnieku grupas, kas uzskata, ka garīgas dotības nevar vienkārši saistīt ar apkārtējās vides iespējām. Pēc viņas priekšstatiem indivīds no dzimšanas ir ārkārtīgi aktīvs sev tādas vides izveidošanā, kurā viņa pašas dotības maksimāli tiktu izmantotas. Cilvēks tātad nekļūst gadu no gada slinkāks un rigidāks, bet cenšas izveidot dinamisku balansu ar apkārtējo vidi, lai padarītu iespējamu savu optimālo funkcionēšanu (*Scarr, 1997*).

Trešās pieejas skatījumā spējas tiek izprastas kā personības individuāli psiholoģiskās īpašības, kas atšķir vienu cilvēku no otra. Tiek uzskatīts, ka spējas rodas uz dotību pamata un tiek attīstītas sociālajā vidē ar audzināšanas palīdzību. Spēju attīstīšana norit darbības procesā. Šīs pieejas piekritēji daļēji uzsver darbības rezultāta nozīmi, daļēji paša procesa svarīgumu.

Tātad var secināt, kā spēju attīstīšanā svarīgs ir gan cilvēka iedzimtais potenciāls, gan vide, audzināšana un attiecīgi mācīšanās paņēmieni, kas tiek izmantoti spēju attīstīšanai. Trešās pieejas piekritēji savos darbos pierādījuši, ka realitātei neatbilst ne tās teorijas, kas apgalvo, ka spējas ir iedzimtas, un ierobežo tās vienīgi ar dotumiem, tā arī tās teorijas, kas pilnīgi ignorē spēju dabas priekšnosacījumus un uzskata, ka tās ir vienīgi nosacītas ar vidi un audzināšanu. Spējas tiek uzskatītas par cilvēka potenciālu, labiem priekšnosacījumiem, bet ne par pašiem panākumiem (*Mönks, 2000*). Pedagoģa uzdevums ir skolēnu iespēju atklāšana un tāda mācību procesa organizēšana, lai skolēna "tuvākās attīstības zona kļūtu par aktuālu sasniegumu zonu" (*Вьготский, 1960*).

Tomēr mūsdienu angļu zinātnieki, kas pēta spēju būtību, uzsver, ka darbības rezultāts nenorāda uz spēju esamību. Līdzīgi Kruteckim viņi uzskata,

ka tas, ka skolēnam ir vairāk zināšanu noteiktajā jomā, nenozīmē, ka viņš šajā jomā ir spējīgāks par pārējiem, taču jāpievērš uzmanība tam, cik ilgu laiku skolēns tērē zināšanu apgūšanai. Angļu lingvists Čarls V. Stensfilds (*Charles W. Stansfield*) 1999. gada ziņojumā piedāvā šādu spēju definīciju: "Spējas var definēt kā laika apjomu, kas nepieciešams uzdevuma atrisināšanai. Individus jāatšķir nevis pēc tā, vai viņi spēj atrisināt noteiktu uzdevumu, bet gan – cik ilgs laiks viņiem nepieciešams šī uzdevuma atrisināšanai vai noteiktas kompetences sasniegšanai" (*Stansfield, 1999, 1*).

1.1.2. Spēju klasifikācijas mēģinājumu teorētiskā analizē spēju attīstības mehānisma atklāšanai

Spēju jēdziena dažādās interpretācijas atspoguļojas arī spēju klasifikācijas mēģinājumos. Viens no tradicionāliem spēju klasifikācijā pieņemtiem uzskatiem ir to dalīšana vispārējās un speciālajās, precīzāk, "vairāk vispārējās" un "vairāk speciālajās" (Лейтес, 1961). Par vispārējām spējām tradicionāli uzskata prāta īpašības, kas ir dažādu speciālo spēju attīstības pamatā, tātad kognitīvās spējas (Ковалев, Голубева, Тейлов u. c.). Tas ir personības īpašību kopums, kas nodrošina zināmu vieglumu un produktivitāti zināšanu apgūšanā (Plotnieks, 1982, 6). Plotnieks uzskata, ka vispārējās spējas ir verbālās spējas, vārdu veiklības spējas, numerālās spējas, telpiskās uztveres spējas, loģiskās domāšanas spējas, vispārināšanas spējas, uztveres spējas, objekta atšķiršanas spējas un atmiņas spējas.

1. tabula. Vispārējo spēju veidi

Spējas	Raksturojums
Verbālās spējas	Valodisko attiecību uztveršana, vārdu nozīmes izpratne, kas izpaužas kā spēja atrast sinonīmus, prasme papildināt teksta saturu, ātri aptvert izteikto domu.
Vārdu veiklība	Spēja ātri atrast vajadzīgos vārdus. Ja liek skolēniem triju minūšu laikā uzrakstīt tik daudz vārdu, cik viņi spēj, tad noskaidrojas, ka atšķirības skolēnu darba produktivitātē ir visai lielas.
Numerālās spējas	Numerālās spējas izpaužas reizināšanā un operēšanā ar pamatdarbībām aritmētikā. Tas nav tas pats, kas apdāvinātība matemātikā.
Telpiskās uztveres spējas	Priekšmetu formu skaidra uztvere un atcerēšanās. Telpisko attiecību izpratne, piemēram, mašīnas daļu kopīgās darbības izpratne. Šīs spējas ir nozīmīgas tehnikas apgūšanā.
Loģiskās domāšanas spējas, vispārināšanas spējas	Tās ir spējas no atsevišķu parādību vērošanas atrast vispārīgas likumsakarības, ātri izdarīt secinājumus.
Uztveres spējas, objekta atšķiršanas spējas	Tās ir spējas ātri atrast atšķirības starp priekšmetiem, attēliem vai burtiem.
Atmiņas spējas	Tās ir spējas apgūt, precīzi saglabāt un veiksmīgi izmantot apgūto materiālu.

(Plotnieks, 1982)

Zinātniekiem nav viennozīmīgas izpratnes par vispārējo spēju klasifikāciju ne kopumā, ne arī par atsevišķo spēju nozīmi. Plotnieks uzskata, ka dažādas vispārējās spējas var nebūt būtiski saistītas un cilvēkam tās piemīt dažādās kombinācijās. Taču zinātnieks piebilst, ka šie pārsvarā visur minētie septiņi spēju veidi neaptver visas cilvēka spējas, kuru skaits precīzi nav zināms. Pēc dažu pētnieku domām, to skaits sasniedz 36-48.

P. Birkerts klasificē spējas vispārējās un īpašās (īpatnējās). Vispārējās spējas ir dabas dotais kapitāls, no kura atkarīga interešu daudzpusība un spars: "Spējas var būt vispārējās un īpatnējās. Vispārējās spējas ir vispārējais dabas dotais kapitāls, no kura atkarīgas intereses daudzpusība un spars" (*Birkerts, 1923, 54*). Kā raksta pedagogs, īpatnējās ir spējas zināmā nozarē, zināmā virzienā. No vispārīgām spējām ir atkarīga zināšanu ieguve un prasme izmantot tās dzīvē. Piemēram, tāda personības īpašība kā vērīgums ir vispārēja spēja. Šī īpašība ir svarīga gan mācoties, gan rakstīšanai, gan tēlošanai. Vispārējas spējas ir arī prāta īpašības (prāta plašums un dziļums, tā patstāvība un lokanība, domas ātrums) un arī labi attīstīta uzmanība, atmiņa, iztēle.

Par speciālajām spējām vairumā darbos tiek nosauktas tādas spējas, kurām ir noteikta ievirze. Tādas ir, piemēram, konstruktīvi tehniskās, matemātiskās, mūzikas, mākslas, literārās, lingvistiskās, pedagogiskās, organizatoriskās, sportiskās un citas. Ir pieņemts, ka tādas speciālās spējas tiek iekļautas vispārējās spējās, piemēram, laba dzirde ir nepieciešams priekšnosacījums mūzikas spēju attīstīšanai, telpiskā domāšana – tēlošanai un tā tālāk. Lai varētu labi apgūt profesiju, nepietiek ar vienu vispārēju spēju, bet ir nepieciešams spēju savienojums (struktūra), kurā vispārējās spējas ietekmē viena otru, padarot cilvēku par individualitāti. Tātad tiek uzskatīts, ka speciālās spējas nodrošina speciālās darbības veiksmīgu izpildīšanu (mūzikas, literatūras utt. jomā). "Speciālās spējas ir tāda personības īpašību sistēma, kas palīdz sasniegt augstus rezultātus izziņā un jaunradē kādā speciālā darbības jomā. [...] šajās spējās dotību īpatsvars nenoliedzami ir lielāks" (*Plotnieks, 1982, 6*). Plotnieka speciālo spēju definīcija atspoguļo spēju klasifikācijas tendences, pievērš uzmanību tikai spēju iedzimtības pusei, atstājot spēju iegūšanas iespējas bez uzmanības. Krievu psihologs B. Ananjevs uzskata, ka speciālās spējas kā ģenētiski, tā arī strukturāli ir saistītas ar apdāvinātību, bet apdāvinātība

konkrēti izpaužas speciālajās spējās un tajās attīstās (Ананьев, 1962). Kaut arī novērojama spēju klasifikāciju vienpusība, tomēr vispārīgo un speciālo spēju mijšakarība netiek noliegta.

2. tabula. Vispārējo un speciālo spēju mijšakarība

	Vispārējās spējas	Speciālās spējas
Kopīgais	<ul style="list-style-type: none"> • Funkcionē savstarpējā saistībā (mijiedarbībā) • Jo augstāks vispārējo spēju attīstības līmenis, jo vairāk priekšnosacījumu speciālo spēju attīstībai • Vispusīga personības attīstība sekmē vispārējo un speciālo spēju attīstību to kopumā un mijiedarbībā • Spēju skaits ir ļoti liels • Jābūt spēju savienojumam, struktūrai 	
Atšķirīgais	<ul style="list-style-type: none"> • Prāta darbības īpatnības, kas ir dažādu <i>speciālo</i> spēju attīstības pamatā • Personības tādu īpašību kopums, kas nodrošina zināmu vieglumu un produktivitāti zināšanu apgūšanā • No vispārējām spējām ir atkarīga zināšanu ieguve un prasme izmantot tās dzīvē 	<ul style="list-style-type: none"> • Spējas ar noteiktu ievirzi, spējas zināmā nozarē, zināmā virzienā • Personības tādu īpašību sistēma, kas palīdz sasniegt augstus rezultātus izzinā un jaunradē kādā speciālā darbības jomā • No speciālām spējām ir atkarīgs speciālās darbības izpildīšanas veiksmīgums

Vispārējās un speciālās spējas funkcionē savstarpējā saistībā (mijiedarbībā): jo augstāks vispārējo spēju attīstības līmenis, jo vairāk priekšnosacījumu speciālo spēju attīstībai. Toties speciālo spēju attīstība labi ietekmē personības intelekta attīstību. N. Ļevitovs apgalvo, ka "speciālais vai īpašais var atklāties tikai uz vispārējā pamata, izejot no tā" (Левитов, 1962, 34). Tikai vispusīga personības attīstība sekmē vispārējo un speciālo spēju attīstību to kopumā un mijiedarbībā.

B. Тепловs ir viens no pirmajiem zinātniekiem, kas atklāja spēju kompensatorās iespējas. Agrāk uzskatīja – ja trūkst kādas spējas, tad nevar veicināt attiecīgu darbību, kurai trūkstošā spēja ir nepieciešama. Тепловs apgalvoja, ka neesošā spēja var tikt kompensēta ļoti plašās robežās ar citām spējām, kuras šim cilvēkam ir labi attīstītas.

Pastāv arī cita pieeja, pēc kuras cilvēka personiskās īpašības (griba, atbildība utt.) nav spēju struktūras komponentes, bet mobilizē personības rezerves, potences, stimulē cilvēka psihiskās iespējas un līdz ar to nodrošina augstus darbības rezultātus, pat ja spējas nav pietiekami attīstītas (*Крутецкий, 1959*).

Tātad jautājums par spējām neapstrīdami ir jautājums par cilvēka iespēju attīstību. Attīstība ir process, un kā jebkurš process tas jāraksturo ne ar vienu īpašību, bet ar visām procesam raksturīgajām īpašībām: sasniegto attīstības līmeni, attīstības ātrumu un šī ātruma izmaiņām dažādos laika posmos. Svarīgi ir nevis tas, cik augstā līmenī indivīds atrodas, bet gan kāds ir viņa attīstības potenciāls. "Skolēna potenciāls ir tās iespējas, kuras ir skolēnam, lai kaut ko iemācītos, un kuras viņam vēl nav atklātas. Potenciāls ir kaut kas, ko nevar izmērīt, bet ko var attīstīt laba mācīšanās" (*Skov, 1999, 49*). Spējas nedrīkst saprast ierobežoti kā zināšanas un prasmes, ko cilvēks jau ieguvis. Kā atzīmē B. Ananjevs, "spējas ir prāta radošās attīstības rezultāts, nevis tikai zināšanu uzkrāšana, tātad šo zināšanu izmantošana, paša cilvēka novatoriska attieksme pret tām zināšanām, kuras viņš apgūst, patstāvība un apzinātība" (*Ананьев, 1945, 127*). Skolēna spējas tiek attīstītas tik tālu, cik mācīšanās dod viņam iespēju attīstīties un parādīt savas spējas. "Ja mācīšanās procesā skolēnam tiek izvirzītas zemas un šauras prasības, tad likumsakarīgi vāji attīstās skolēna potenciāls. Ja mācīšanās turpretim ir ar bagātām, plašām prasību variācijām, var sasniegt pretējo rezultātu" (*Skov, 1999, 49*).

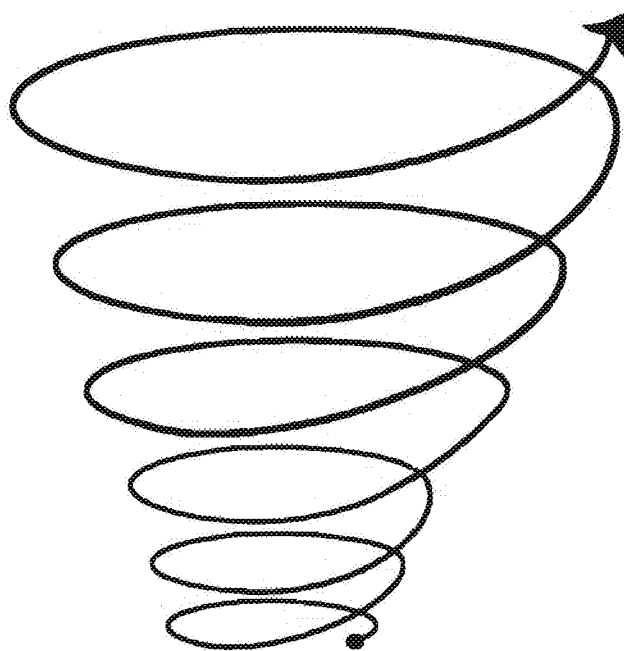
Pats jēdziens *spējas* ir dinamisks un pastāv tikai attīstībā un kustībā. Šī attīstība notiek reālajā praktiskajā vai teorētiskajā darbībā un nevar rasties bez konkrētās darbības. Kā atzīmē B. Teplovs, galvenais ir nevis tas, ka spējas rodas darbībā, bet ka tās pilnveidojas darbībā. Turklāt ne jebkurā darbībā, bet tikai patstāvīgajā darbībā (*Дистерверг, 1913; Выготский, 1982*). Kā jau 1927. gadā rakstīts grāmatā "Spēju attīstītājs": "Intelligence pati par sevi paliek bezdarbībā, ja tai nav sakara ar zināšanu nozari un ja darbība netiek veikta, izejot no personības interesēm" (*Spēju attīstītājs, 1927, 64*). Tātad spēju attīstība notiek vienīgi patstāvīgajā un, vēl svarīgāk, personīgi nozīmīgajā darbībā. Savukārt "darbības jēdziens vienmēr ir jāsaista ar motīva jēdzienu" (*Леонтьев, 1963, 254*).

Darbība ir iespējama vienīgi tad, ja ir personīgi nozīmīgs motīvs, jo motīvs, intereses, vajadzības un citi cilvēku motivējošie faktori ir aktivitātes avoti. Pētot cilvēka motivācijas jautājumus, psiholoģe Ārija Karpova uzsver, ka "cilvēciskās vajadzības var būt apmierinātas tikai saskarsmē ar citiem cilvēkiem, jo tieši mijiedarbība veicina kustību un attīstību" (Karpova, 1994, 25). Cilvēks ir sociāla būtne, un sociālā (sabiedriskā) aktivitāte ir viens no personības struktūras komponentiem cilvēku savstarpējā saskarsmē. Mēs mācāmies no savas apkārtnes un savā apkārtņē.

Krievu psihologs S. Rubinšteins ir formulējis spēju attīstības pamatlikumu: "Spēju attīstība norit spirālveidā: iespēju realizēšana, kas raksturo viena līmeņa spēju, atver jaunas iespējas tālākai augstākā līmeņa spēju attīstībai. Cilvēka apdāvinātība tiek noteikta caur jaunu iespēju diapazonu, kas paver esošo iespēju realizāciju" (Рубинштейн, 1973, 227-228).

2. attēls.

Spēju attīstības koncentriskums



Kā redzams attēlā, spēju attīstība ir nebeidzams process, kas norit koncentriskā attīstībā. Attīstības vītnes ir dažāda izmēra, kas norāda uz attīstības dažādu ātrumu un šī ātruma izmaiņām dažādos laika posmos. Cilvēki

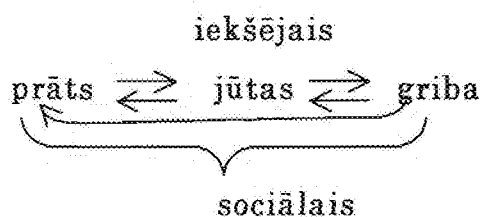
ir ļoti dažādi, dažādi izskatās, dažādi uztver pasauli, dažādi reaģē un, protams, arī dažādi attīstās. Turklāt katrs atsevišķs cilvēks attīstās nevienmērīgi. Kā savā pētījumā atzinusi Karpova, "personība nekad neattīstās vienlaicīgi un vienādi sekmīgi visos virzienos" (*Karpova, 1994, 11*). Vigotskis attīstību ir definējis kā "nepārtrauktu patstāvīgas kustības procesu, ko pirmām kārtām raksturo kaut kā jauna, iekšējā pasaulē nebijuša rašanās un veidošanās" (*Виготский, 1982*). Vigotskis uzskatīja, ka bērna dzīvi raksturo lēna evolucionāra attīstība un krīzes – brāzmaini attīstības periodi. Psihologs uzsvēra, ka krīzes periodā bērna attīstība it kā apstājas, sasniegtais tiek atvirzīts atpakaļ, bērns mazāk iegūst, vairāk zaudē, tad seko nākamais posms, veidojas jaunas īpašības ar pozitīvu iekšējo saturu. Protams, tā ir arī ar spējām. Katram cilvēkam, kas atrodas veiksmīgā periodā, pastāv risks, ka citā periodā viņš tāds nebūs, un otrādi. Ir daudz piemēru, ka vienam un tam pašam cilvēkam ir dažādi panākumi dažādos laika posmos, kas netraucē personības vispusīgai attīstībai.

Spējas rodas un veidojas tikai patstāvīgajā, personīgi nozīmīgajā darbībā, jo tas, cik lielā mērā īpatnības un to kombinācijas, kas piemīt katram cilvēkam, ir labvēlīgas tādu vai citādu spēju izkopšanai, izpaužas tikai ar vienu nosacījumu, proti, ja radīti labvēlīgi apstākļi atbilstošai darbībai. Arī angļu psihologs J. Renculi (*Joseph Renzulli*) pārstāv tēzi, ka spēja nav personības stabila pazīme, bet tā var parādīties labvēlīgos apstākļos noteiktā laikā (*Renzulli, 1978*). Taču spēju attīstība nevar notikt bez cilvēka gribas piepūles. Attīstība nozīmē, kā attīstīts tiek kaut kas jauns, kas agrāk varbūt nepadevās. Citā gadījumā runa ir nevis par spēju attīstību, bet par jau cilvēkam esošo spēju pilnveidošanu. Spēju attīstības sasniegšanai "nepieciešama neatlaidība, izturība, māka un spēja pārvarēt grūtības, augstas prasības pret sevi, prasme pareizi, objektīvi sevi novērtēt ..." (*Meikšāne, 1998*). Filozofs A. Milts ir pierādījis, ka labvēlīgi apstākļi tradicionālā izpratnē nenodrošina spēju attīstību. "Harmonijas meklēšana, cenšanās pēc tās bieži vien noved pie diametrāli pretējiem rezultātiem" (*Milts, 1983, 3*). Līdz ar to var secināt, ka arī disharmonija ir cilvēka attīstības avots. Grāmatā "Harmoniskais un disharmoniskais personībā" Milts raksta: "Vispusīgas personības attīstību psiholoģiskajā aspektā attēlo psiholoģiskā trīsstūra veidā: prāts, jūtas (emocijas) un griba. Prāts ir pārsvarā intelektuālajā, jūtas – estētiskajā un griba – tikumiskajā personības attīstībā"

(Miltis, 1983, 51). Tātad runa ir par Pestalocija integrālās pieejas ietvaros izstrādāto trīsstūri, kuru var uzskatīt par spēju attīstības mehānismu: spēju attīstībā novērojama cilvēka iekšējo prāta, jūtu un gribas komponentu mijiedarbība kā savstarpēji, tā arī mijiedarbībā ar citiem cilvēkiem un savu apkārtni. Spēju attīstības komponenti nav iedomājami izolēti, taču nav iespējams noteikt kvalitatīvās attiecības starp šiem komponentiem, jo katram atsevišķam cilvēkam prāta, jūtu, gribas vai sociālo faktoru ietekme uz spēju attīstību ir ļoti dažāda.

3. attēls.

Spēju attīstība (pēc Pestalocija)



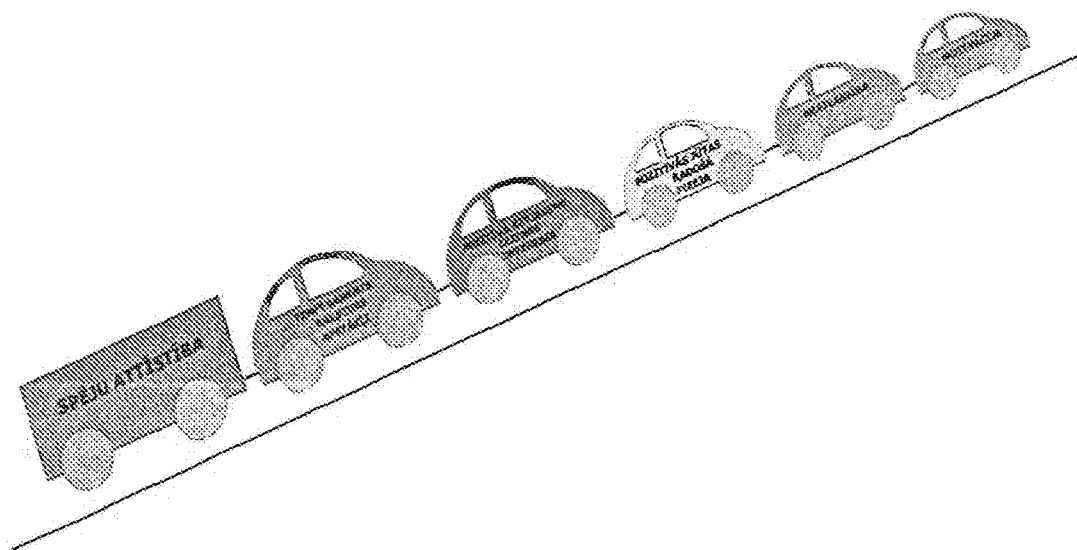
I. G. Pestalocijs (1746-1827) ir attīstījis progresīvās pedagogijas domu par personības veidošanas faktoriem un cilvēka visu spēku un spēju attīstīšanas harmoniju.

Pestalocija idejas veido Latvijas zinātnieku veseluma pieejas spēju attīstībai metodoloģisko pamatu (A. Špona, A. Čaure, R. Alijevs, D. Lieģeniece). Par pamatu ņemot Pestalocija veseluma pieejas ideju un Vigotska ideju par kultūrvides nozīmi cilvēka attīstībā, Ausma Špona skata attīstību ka dabiskās un sociālās attīstības mijiedarbību, atklājot spēju saturu veidojošus komponentus to savstarpējā sistēmteorētiskajā sakarībā: "Cilvēks ir veselums, viņa ģenētiskie un dzīves aspekti nav pētāmi un izprotami, atrauti cits no cita. Jēdziens "veselums" raksturo parādības, procesus, sistēmas pēc tā, kā pamatkomponenti, hierarhiski apvienojoties, nodrošina pilnvērtīgu parādības, procesa, sistēmas funkcionēšanu" (Špona, 2001, 19). Personības psihi raksturo dažādu nosacījumu kopa. Tas nav vienkārši iekšējās daudzveidības atspoguļošana, bet izlase, filtrēšana, attieksme pret šiem nosacījumiem attiecībā uz personības īpatnībām, tieksmēm, sistēmām, motivāciju, virzību, pasaules uztveršanu utt., proti, kā uzsver Tatjana Koķe, to refleksija, "kas sekmē harmonizācijas un pilnvērtīgas

attieksmes veidošanos pret procesiem, kas pakļauti refleksijai” (Koķe, 1999, 20). Savukārt personības jēga, pārliecinātība, virzība raksturo ne tikai personības psihes rakstura dabu kopumā, bet atspoguļo galvenokārt sociālo aspektu: “Audzināšana, iedzimtība un vide (dabas un sociālā mikro un makro vide) ir paši nozīmīgākie cilvēka attīstību noteicošie faktori” (Špona, 2001, 36).

4. attēls.

Spēju attīstību ietekmējošie faktori



Kā redzams attēlā, cilvēkam iedzimtas ir tādas īpatnības kā raksturs, temperaments, pirmās vai otrās signālsistēmas nervu tips, dotības utt., kas ir jāņem vērā spēju attīstībā, kā arī “katrā vecumposmā veidojas savas īpašas attiecības ar mikrovīdi – ģimeni, klasi, mācību grupu, darba kolektīvu, mezovīdi – skolu, darbavietu, konkrēto reģionālo dzīvesvietu – un makrovīdi – sabiedrību kopumā ar valsti” (Špona, 2001, 37). Cilvēki ir dažādi, un “katram cilvēkam pret vienu sociālo faktu vai parādību veidojas dažāda uztvere, atšķirīgs vērtējums un rezultātā atšķirīga attieksme” (Špona, 2001, 37). Tāpēc katram cilvēkam jāatrod savs tikai viņam piemērots ceļš spēju attīstīšanā. Labvēlīgie apstākļi tiek saprasti nevis kā akvārijs zivtiņām, bet tie apstākļi, kuros cilvēka spējas attīstās veiksmīgāk. Lai veiksmīgi attīstītu spējas, nepieciešamas daudzveidīgas izziņas intereses, tieksmes, to skaitā tieksme atklāt savas spējas, pozitīva attieksme, radoša pieeja, neatlaidība, patstāvība utt. “Attīstības un vides mijiedarbībā vienmēr attīstīties cilvēka spējas kā prasmes darīt un pilnveidosies pieredze, bet

svarīgākie mijiedarbības raksturlielumi ir vērtīborientācijas, mērķtiecība un emocionālā stabilitāte" (*Špona, 2001, 37*).

Tātad cilvēka spējas veiksmīgāk attīstās patstāvīgajā mācīšanās procesā, kur nodrošināti daudzpusīgi apstākļi, lai katrs skolēns varētu izvēlēties sev piemērotu mācīšanās ceļu, proti, būtu patstāvīgs un atbildīgs.

Viljams Šterns (*William Stern, 1871-1935*) spēju jēdziena vietā lieto inteligences jēdzienu: "Inteligence ir indivīda vispārēja spēja apzināti pielāgoties jaunajām prasībām; tā ir vispārēja garīgā spēja pielāgoties jaunajiem uzdevumiem un nosacījumiem" (*Stern, 1912, 3*). Pēc autores domām, tas ļauj runāt par kaut kādu universālo spēju, kas ir katram cilvēkam, no kuras ir atkarīga visu citu (speciālo) spēju attīstība. Tādējādi var runāt par spēju attīstīties, kas piemīt katram cilvēkam. Bet tās turpmākā attīstība ir atkarīga no paša indivīda, vai viņš grib mācīties un attiecīgi attīstīt savas spējas, vai viņam interesanti mācīties, vai viņš izjūt vajadzību un tieksmi mācīties, proti, par viņa mācīšanās spēju. Savukārt indivīdu lielā mērā ietekmē vide, tātad mācīšanās spēju attīstība nav iedomājama bez saskarsmes un mijiedarbības ar apkārtējo vidi un cilvēkiem, kas pie tās pieder. Kā raksta vācu psiholoģe Karīna Fišer-Brēma (*Karin Fischer-Brehm*), jēdziens apdāvinātība pašlaik biežāk un biežāk tiek aizvietots ar jēdzieniem motivēts, ieinteresēts utt. (*Fischer-Brehm, 1989, 78*).

"Kaut kādā mērā var pat teikt, kā cilvēks ir tik inteligents, cik viņam tiek atļauts (akadēmiķiem ir atļauts būt vairāk intelligentiem, jo no viņiem tiek daudz sagaidīts)" (*Rommerdahl, 1999, 22*). Tāpēc, piemēram, spēju attīstības līmeņa noteikšanā nevar tikt izmantoti esošie inteligences vai spēju noteikšanas un mērīšanas testi. Vairākums testu balstās uz *IQ* (inteligences koeficients) formulu. Bet *IQ* nav ideāli apdāvinātības noteikšanai. Pētījumi pierādījuši, ka augstais *IQ* nevar tikt uzskatīts par drošu garīgas apdāvinātības rādītāju, jo testi, kuri tiek izmantoti tā noteikšanai, nav spējīgi diagnosticēt svarīgus personības psiholoģiskus parametrus, to skaitā radošās spējas (skat. 3.1.1.).

Pēdējā laikā inteligences un spēju noteikšanas jomā teorijā un praksē notikušas izmaiņas. Piemēram, Amerikā apdāvinātību un talantu cenšas noteikt ar ASV Izglītības nodaļas piedāvātās formulas palīdzību (*Marland, 1972*). Tā

atzīst, ka indivīds var atšķirties ar funkcionālajām un potenciālajām iespējām dažādās sfērās: intelektuālajā, akadēmiskajā (mācīšanās panākumi), radošajā, mākslas, saskarsmes sfērā (līderis) un psihomotorikā, tomēr Renculi kritizē šo formulu (Renzulli, 1978). Viņš atzīmē, ka šajā formulā tiek sajaukti dažādu līmeņu procesi: intelektuālie, radošie un līdera spējas ar to konkrētu realizāciju radošajā darbībā vai saskarsmē. Renculi pierādījis, ka viena no svarīgākajām indivīda īpašībām – motivācija – palikusi ārpus definīcijas robežām.

Renculi piedāvājis alternatīvu definīciju, balstītu uz īpašībām, kas tika atklātas apdāvinātiem pieaugušajiem. Pēc šīs definīcijas apdāvinātība ir triju raksturojumu savienojums: intelektuālās spējas, kas pārsniedz viduslīmeni, radoša pieeja un neatlaidība. Svarīgi ir arī tas, ka šie raksturojumi ir mainīgi, jo cilvēki ir dažādi. Ja cilvēks nelieto tos mācīšanās paņēmienus, kurus no viņa sagaida, viņš vienkārši tiek uzskatīts par nespējīgu. J. Hansens no Dānijas Izglītības ministrijas raksturo mūsdienu mācīšanos šādi: "Ir pietiekami konstatēt, ka grupa bērnu, jauniešu vai pieaugušo satiekas ar mācīšanu, kas pārsvarā pamatojas uz normatīvo pieņēmumu, ka viņi var – vai viņiem vajag – visiem iemācīties to pašu vienādos laika posmos un lietojot vienādas metodes un materiālus, tad rodas disbalanss (Hansen, 1999, 27).

Jau 1921. gadā latviešu psihologs P. Birkerts par spējām runā, raugoties no personības interesēm un saistot tās ar talanta un ģēnija jēdzieniem, kā arī parādot, cik atšķirīgi ir cilvēki. Birkerts piedāvā šādu ģenialitātes klasifikāciju:

3. tabula. Ģēniju klasifikācija pēc P. Birkerta

<i>Universālie ģēniji</i>		
Intelektuālie jeb prāta ģēniji	Jūtu ģēniji	Gribas un darbības ģēniji
1. Filozofijas ģēniji	1. Mākslas ģēniji	1. Atradēji
2. Zinātnes ģēniji	2. Reliģiskie ģēniji	2. Politiskie un sabiedriskie ģēniji
3. Izgudrotāji ģēniji	3. Ētiskie ģēniji	3. Kara ģēniji

(Birkerts, 1921, 241)

Birkerts parāda, cik atšķirīgi ir cilvēki un ka cilvēkiem mēdz būt panākumi kādā noteiktā jomā. Taču Birkerta doma ir apstrīdama, jo patiesībā nav iespējams kvantitatīvi norobežot tās jomas, kurās cilvēks var gūt

panākumus, jo tās ir neskaitāmas. Cilvēks var gūt panākumus visdažādākajās jomās, ja viņam tas interesē vai tas ir vajadzīgs. Dažreiz darbojas arī likums par "atrašanos pareizajā brīdī pareizajā vietā". Daudz sarežģītāks ir jautājums par uzdrīkstēšanos. Daži cilvēki neuzdrošinās pat pamēģināt gūt panākumus kaut kādā jomā, kuru viņi uzskata par "ne savējo". Audzināšanas uzdevums ir no bērnības ļaut bērnam izpētīt visas savas iespējas un izmēģināt savus spēkus visdažādākajās jomās. Nevienam cilvēkam nedrīkst uzņemties atbildību noteikt bērna spējas, jo kļūdas nav pieļaujamas.

Hovards Gārdners, Hārvardas universitātes profesors, ir pierādījis, ka cilvēku spējām nav tikai divi tradicionāli pieņemtie veidi, proti, loģiski matemātiskais un valodiskais. Savā multiplās inteliģences teorijā "*Theorie der multiplen Intelligenz*" viņš balstās uz pieņēmumu, ka cilvēki ir ļoti dažādi, viņi mācās dažādi, dažādi atceras un saprot priekšmetus. Ir pietiekami daudz piemēru, ka vieni cilvēki izvēlas pārsvarā humanitāro, bet citi – eksakto izglītību. Taču arī šo jomu ietvaros cilvēki mācās dažādi. Daži skolēni gūst panākumus, ja viņi nodarbojas ar simboliem, tai pašā laikā citiem labāki panākumi ir pēc mācību satura praktiskās demonstrēšanas, citiem – sadarbībā ar citiem cilvēkiem. Gārdners piedāvā paplašinātas inteliģences definīciju, ka inteliģence ir spēja risināt problēmu vai radīt kādu produktu, kas tiek atzīts vismaz vienā kultūrā vai vismaz vienā sabiedrībā – tāpat ne tikai kā valodiskās vai matemātiskās prasmes. Gārdners apgalvo, ka ir vismaz septiņi spēju veidi, kurus viņš nosauca par septiņām cilvēka inteliģencēm:

4. tabula.

Cilvēka inteliģences veidi

<i>Inteliģence</i>	<i>Raksturojums</i>
Loģiski matemātiskā inteliģence	Ietver spēju spriest abstraktos simbolos un skaitļos
Muzikālā inteliģence	Veido pamatu dažādām prasmēm, kurās ietilpst mūzikas uztvere un izpildīšana
Ķermeņa kinētiskā inteliģence	Ir priekšnoteikums motorajām kustību prasmēm
Lingvistiskā inteliģence	Veido pamatu dažādām valodas prasmēm
Telpiskā inteliģence	Ietver telpas uztveri un orientāciju telpā
Starppersonu inteliģence	Ietver spēju iejusties citu cilvēku motīvos
Interpersonālā inteliģence	Ir pašizpratnes un pašuztveres pamats

(Gardner, 1996, 25)

Autors iesaka skolotājiem censties palīdzēt katram atsevišķam skolēnam atklāt savas iespējas. Turklāt Gārdners ir pārliecināts, ka ir vairāk inteliģenču nekā viņa septiņas. Viņš pats nosauc naturālistisko inteliģenci kā iespējamo astoto. Pēc Gārdnera uzskatiem, cilvēkiem vairāk vai mazāk raksturīgas visas septiņas inteliģences. Inteliģence ir variatīva – visi cilvēki nonāk situācijās, kurās vajadzīga vairāku inteliģenču kombinācija. Un ārkārtīgi svarīgi ir neaizmirst, ka inteliģencei jābūt vērtībai sabiedrībā (*Gardner, 1991*). Kā raksta Goulmens, Gārdnera piedāvātais modelis tālu pārsniedz tradicionālo priekšstatu par IQ kā unikālu, nemainīgu faktoru. Gārdners uzskata, ka testi, ar kuriem skolēni cīnās visus savus skolas gadus – sākot ar sekmīguma pārbaudēm, pēc kurām tiek noteikts skolas tips, kurā viņi tiek uzņemti, balstās uz ierobežotu inteliģences jēdziena izpratni, kurai nav nekāda sakara ar reālajai dzīvei nepieciešamajām prasmēm un spējām, kas tālu pārsniedz šo testu prasības (*Goulmens, 2001, 66*).

Gārdners pieļauj, ka viņa nosaukto inteliģences paveidu kopsumma ir diskutējama, jo “tāds maģiskais skaitlis, ar kuru varētu izteikt cilvēkam piemītošo talantu daudzveidību, nemaz nepastāv” (*Goulmen, 1986*). Pētījuma posmā, kurā tika veikta spēju salīdzinošā analīze, Gārdners ar saviem kolēģiem – Maru Krečevsku, Deividu Feldmani u. c. (*Project Spectrum*) (*Gardner, 1993*) – jau bija nonākuši pie secinājuma, ka šo septiņu inteliģences paveidu saraksts jāpaplašina līdz divdesmit. Tādā gadījumā, piemēram, savstarpējās saskarsmes jomā uzrādītā inteliģence tiktu iedalīta četrās atšķirīgās spējās: spēja izvirzīties par līderi; spēja nodibināt un uzturēt draudzību; spēja atrisināt konfliktus un spēja noteikt cilvēku psiholoģisko saderību.

Gārdnera uzskati par inteliģences daudzveidību attīstās joprojām. Apmēram desmit gadus pēc savas teorijas publicēšanas Gārdners personiskās inteliģences jēdziena būtību īsumā formulē šādi: “Starppersonu inteliģence ir spēja saprast citus cilvēkus: kas viņus pamudina uz rīcību, kā šie rīcības motīvi izpaužas praksē un kā atrast kopīgu valodu ar citiem. Visbiežāk ar augstu starppersonu inteliģences līmeni apveltīti veiksmīgi tirgotāji, politiķi, skolotāji, ārsti un garīdznieki. Intrapersoniska inteliģence savukārt ir korelatīva, uz savas personības izziņu vērsta spēja. Tā ir spēja izveidot nemaldīgu spriedumu par sevi un likt to lietā, lai gūtu dzīvē panākumus” (*Gardner, 1993, 9*). Citviet Gārdners

uzsver, ka starppersonu inteligences jēdziens ietver spējas nojaust citu cilvēku garastāvokli un tā svārstības, rīcības motīvus un vēlmes un attiecīgi reaģēt uz tām. Pie intrapersoniskās inteligences, kas paver ceļu pašizziņas procesam, viņš pieskaita prasmi iedziļināties savās emocijās, noskaidrot tās un vadīties no tām savā rīcībā (*Gardner, 1989*).

Personiskās inteligences emocionālais aspekts bieži tiek pieminēts Gārdnera darbos, tai pašā laikā emociju loma cilvēka dzīvē tikpat kā nav pētīta. Gārdnera pētījumā par pamatu ņemts kognitīvajā zinātnē lietots modelis. Līdz ar to viņa uzskatos par starppersonu un intrapersonisko inteligenci galvenā vieta ieradīta izziņai – savas un citu cilvēku personības, rīcības motīvu, ieradumu izpratnei un šīs izpratnes izmantošanai gan savā personiskajā dzīvē, gan attiecībās ar citiem cilvēkiem. Bet, “tāpat kā kinētika ir mācība par ķermeņa kustībām un žestiem, kas aizstāj vārdus, tā arī emociju joma sniedzas tālu pāri valodas un izziņas robežām” (*Goulmens, 2001, 69*). Lai novērstu šo emocionālās jomas trūkumu Gārdnera multiplās inteligences teorijā, Pīters Salavijs (*P. Salovey*) savai emocionālās inteligences definīcijai izmanto Gārdnera doto personiskās inteligences formulējumu un iedalījumu piecās galvenās jomās, papildinot to ar izvērstāku aprakstu: savu emociju apzināšanās; emociju apvaldīšana; pašmotivācija; svešu emociju atzišana; savstarpējo attiecību uzturēšana” (*Salovey, 1990*). Kognitīvo spēju izolētā mērīšana tātad neatspoguļo visu to īpašību kopu, kas ietekmē panākumus kā profesionālajā, tā arī privātajā jomā.

Tātad, apkopojot vairāku zinātnieku uzskatus par spēju jēdzienu, nemainīgi saskatāmi Pestalocija trīsstūra komponenti, proti, prāta, jūtu, gribas harmonija iekšējā psiholoģiskajā un fizioloģiskajā un ārējā mijiedarbībā:

5. tabula. Spēju struktūras izpratne psihologu un pedagogu darbos

Komponentes	Kognitīvā	Emocionālā	Voluntatīvā	Fiziskā	Sociālā
Autors					
BIRKERTS (1921)	intelektuālā apdāvinātība	jūtu apdāvinātība	gribas un darbības apdāvinātība		
RENCULI (1976)	inteligence kā prāta spēja, kas pārsniedz viduslīmeni	radošās spējas	neatlaidība		
METEĻSKIS (1977)	intelektuālās spējas	emocionālās spējas	gribas spējas	fiziskās spējas	
ČAURE (1988)	iedzimtās spējas				
LOMANS (1989) (Koķes (1990) citējumā)	Intelektuālās spējas ģenētiski noteiktas				Intelektuālās spējas: attīstās sociāli kulturālajā vidē
HELERS (1991)	inteligence	kreativitāte, muzikalitāte	prasmes	psihomotorika	sociālā kompetence
MONKS (1992)	inteligence	kreativitāte	pacietība		
KARPOVA (1994)					sociālās spējas
HOLCKAMPS (1995)			motivācijas spēja		
GÄRDNERS (1996)	loģiski matemātiskā inteligence, lingvistiskā inteligence	muzikālā inteligence, telpiskā inteligence, interpersonālā inteligence	ķermeniskā vai kinestētiskā inteligence		starppersonu inteligence
NIRNBERGAS IETEIKUMI (1997)	kognitīvās spējas, valodas spējas	emocionālās spējas, kreatīvās spējas	voluntatīvās spējas		sociālās spējas
ŠTERNBERGS (1998)	kognitīvo procesu pielietošana praktiskajos uzdevumos				
ALIJEVS (1999)		radošās spējas			
ŠPONA (2001)	intelektuālās attīstības spējas: zināšanas, prasmes, iemaņas	emocionālās attīstības spējas: attieksmes, vērtīborientācijas, mērķi, normas, atbildība	gribas attīstības spējas: mērķtiecība, prasme pārvarēt grūtības, neatlaidība	fiziskās attīstības spējas: spēks, izturība, ātrums, veiklība, stāja, veselība	sociālās attīstības spējas: saskarsmes un sadarbības
Gan dabiska, gan sociāla būtība					

A. Špona ir pētījusi spēju komponentes pēc Pestalocija trīsstūra un atzinusi, ka visas komponentes ir vienlīdz svarīgas un ka spēju attīstības mehānisms darbojas tikai šo komponentu mijiedarbībā. Spēju kognitīvā puse psiholoģiskajā un pedagoģiskajā literatūrā ir pētīta visvairāk. Pēc 2000. gada pedagoģiskās vārdnīcas, kognitīvie, pretstatā voluntatīvajiem un emocionālajiem procesiem, ir tie procesi, kuru norises laikā indivīds iegūst zināšanas par priekšmetiem, to skaitā apzinās savu apkārtni, tātad uztvere, pazīšana, iepazīšana, spriešana, atmiņa, mācīšanās, domāšana, daļēji arī valoda (*Böhm, 2000*). Kaut arī kognitīvie komponenti daļēji ir iedzimti, nedrīkst noliegt to attīstības iespējas. Jūtu aspekts ir mazāk pētīta joma, jo tradicionāli spējas saista ar prāta īpašībām. Daniels Goulmens savā pētījumā par emocionālo inteligenci šo spēju jomu definē šādi: "Šo īpašumu galveno kopumu veido spēja motivēt sevi darbībai un neatkāpties grūtību priekšā; spēja apvaldīt nepacietību un negaidīt tūlītējus panākumus; spēja nepadoties garastāvokļa svārstībām un nepieļaut, ka raīžu dēļ tiek "zaudēta galva"; spēja just līdzti citiem un neatteikties no cerības." Ir ārkārtīgi svarīgi runāt par spēju emocionālo aspektu, pirmkārt, tāpēc, ka mācību procesa kognitīvā inteligence nedod prasmi tikt galā ar tām neveiksmēm – vai veiksmēm, ko nosaka dzīves mainība (*Goulmens, 2001, 60*). Fiziskais aspekts dod drošības izjūtu. Sociālais aspekts akcentē cilvēka attīstības iespējamību saskarsmē un mijiedarbībā ar apkārtējo vidi un sadarbībā ar cilvēkiem, kuri pie tās pieder.

Tātad spēju attīstība ir cilvēka mācīšanās jautājums.

1.1.3. Mācīšanās spēju kā cilvēka universālā spēja attīstīt sevi izpratne kompetences teoriju veidošanās pirmsākumos

Mūsdienās arvien vairāk psihologu un pedagogu uz inteligences un spēju jēdzieniem skatās plašāk, mēģinot atrast jaunu definīciju, un šai nolūkā par atskaites punktu izvēlas panākumus, kādus mācīšanās ļauj dzīvē sasniegt. Kā rakstīts UNESCO ziņojumā "Izglītība divdesmit pirmajam gadsimtam", cilvēka spēju attīstībai ir īpaša nozīme gadsimtu mijā: *"Nākošais gadsimts ar nepieredzēto saziņas līdzekļu un informācijas izplatīšanas un saglabāšanas tehnikas attīstību izvirzīs izglītībai divas prasības, kas pirmajā acu uzmetienā var likties pretrunīgas. Izglītībai ir efektīvi jānodod tālāk arvien lielāks nepārtraukti pieaugošu zināšanu un prasmju daudzums, kas veido uz zināšanām balstītas civilizācijas tālākās attīstības pamatu. Vienlaicīgi tai ir jāatrod un jāiezīmē tie mezglu punkti, kas ļauj cilvēkiem, no vienas puses, nepazust milzīgajā informācijas plūsmā, kas iespiežas sabiedrības un privātajā sfērā, un, no otras puses, jānodrošina indivīdu un sabiedrības attīstība. Izglītībai ir, tēlaini izsakoties, vienlaicīgi jābūt ceļu kartei sarežģītā un mainīgā pasaulē un kompasam, kas palīdz atrast pareizo ceļu"* (Nākotnes izglītības meti, 1998, 1).

Šādas nākotnes skatījumā tradicionālās prasības izglītībai, kas ir galvenokārt kvantitatīvas un balstītas uz zināšanām, vairs nav piemērotas. Nevar iedot katram bērnam dzīves sākumā noteiktu "bagāžu", no kuras smelties visu mūžu. Katram cilvēkam ir jārada iespējas mācīties visu mūžu, lai paplašinātu savas zināšanas, prasmes un attieksmes, lai piemērotos mainīgai, sarežģītai un savstarpēji atkarīgai pasaulei. Tātad par pašu galveno spēju attīstības mērķi jāklūst tieši tam, lai cilvēks iemācītos attīstīt savas spējas.

Šai sakarā jēdziens *spējas* tiek lietots līdzvērtīgi jēdzienam *kompetence*. Latīņu valodā *competens* nozīmē *derīgs, piemērots, kompetents* (Schaub/Zenke, 2000), tātad *spējīgs*. Jēdziens "kompetence" tiek izprasts, ka cilvēka spējas atbilst noteiktu nozaru prasībām (Böhm, 2000). Jēdzienam kompetence ir vairākas nozīmes gan zinātniskajā valodā, gan sarunvalodā. Pedagoģiskā definīcija – personiskās attīstības kompetence – ir izglītības pamatā. "Mūsdienu izglītībā runā par kompetencēm kā par lielumu, kas iekļauj tās prasības, kuras izvirza moderna sabiedrība postmodernajā un multikulturālajā sabiedrībā, kur tradīciju loma pazeminās un arvien biežāk sastopamas neparedzamas situācijas" (Hartelius u. c., 1999, 1). Piemēram, dāņu profesors Pers Šulcs Jergensens (Per

Schulz Jørgensen) raksturo kompetences citā pedagoģiskajā skatījumā. Viņš atšķir profesionālo kompetenci, mainīšanās kompetenci un sociālo kompetenci, bet uzsver, ka ir nozīmīgi paturēt personīgo elementu katrā kompetences veidā, lai nodrošinātu uzticību un personības veidošanos. “Mūsdienu cilvēkiem ikdienā jāstopas ar neparasti daudzām ietekmēm, kuras jāizvērtē, jāprot izmantot un atklāt likumsakarības” (*Jørgensen, 1999, 9*). Cilvēkam jāprot izvēlēties starp daudzajām iespējām un jāprot tās izvērtēt, lai vērtējumiem būtu ilgstošas konsekvences. Ir jāprot gūt pieredzi, kas būtu lietojama un relevanta. Pieredzes veidošanās mehānismu atklāja Koķe, balstoties uz filozofu atziņām un attīstot Jarvisa konstatētās pretrunas starp “esošo pieredzi un jaunām vajadzībām” izpratni (*Koķe, 1999, 42*). Zinātniece raksta: “Pieredzi var definēt kā tagadnes situācijas subjektīvu apzināšanos, kuru daļēji determinē indivīda iepriekšējā mācīšanās. Līdz ar to pieredze nav tikai kas ārējs, bet gan ārējā un iekšējā, teiksim, indivīda dzīves gaitas, saskaņojums” (*Koķe, 1999, 42-43*). Darbā pašpieredze tiek izprasta kā “situācijas subjektīvā apzināšanās, kas apgūta paša dzīvesdarbības, mācīšanās un pašaudzināšanas rezultātā” un pastarpinātā pieredze, ko cilvēks iepazīst saziņā, saskarsmē un sadarbībā ar citiem. Savukārt, attīstot šo domu, Špona, definējot pašpieredzi kā dzīvesdarbībā iegūtās un izvērtētās zināšanas, prasmes, attieksmes, kas kļuvušas par personiski nozīmīgām vērtībām, uzsver tās nozīmi kompetences veidošanā: “Pašpieredze ir katra cilvēka kompetences pamats” (*Špona, 2001, 124*). Tādā attīstībā cilvēks ir savu paša kompetenču attīstības centrā pretēji agrākiem kultūras periodiem, kuros pietika ar noteiktu kvalifikāciju un paraugu apgūšanu darbībā.

UNESKO starptautiskās komisijas “Izglītība divdesmit pirmajam gadsimtam” 1998. gada ziņojumā tika piedāvāti četri izglītības balsti, kas ir mācīšanās spēju attīstības pamatā: “Lai sekmīgi pildītu savus uzdevumus, izglītībai ir jāietver četri fundamentāli mācīšanās veidi, kuri cilvēka dzīvē būs zināmā mērā viņa zināšanu pilāri: *mācīšanās zināt* – iegūt sapratnes līdzekļus; *mācīšanās darīt* – lai spētu radoši sadarbotos ar apkārtējo pasauli; *mācīšanās dzīvot kopā* – lai piedalītos un sadarbotos ar citiem cilvēkiem visās cilvēka darbības jomās, un *mācīšanās būt*, kas ir iepriekšējo trīs veidu būtiska tālākattīstība. Bez šaubām, šie četri zināšanu apguves ceļi veido vienu veselumu,

jo tie daudzās vietās saskaras, pārklājas un mijiedarbojas” (*Nākotnes izglītības meti, 1998, 21*).

Analizējot spēju mācīties zināt, spēju mācīties darīt, spēju mācīties dzīvot kopā un spēju mācīties būt vai arī par spēju attīstīties kā tādu, jāapzinās, lai varētu attīstīt savas spējas, jāizkopj visi tās aspekti, proti, fiziskie, metakognitīvie, kognitīvie, emocionālie, gribas un sociālie. Metakognitīvais spēju aspekts ietver spēju plānot savu mācīšanos, pašam to organizēt un regulēt, novērtēt savus panākumus, izprast veiksmju un neveiksmju cēloņus, pašam atrast problēmas risinājumus. Spēju kognitīvajā jomā runā par tādām spējām, kuras palīdz strādāt ar mācību saturu, izpildīt dažādus uzdevumus, izmantot dažādus mācību līdzekļus. Aspekts ietver spējas atrast informāciju, apmierināt savas intereses, apkopot informāciju, sistematizēt, secināt. Emocionālajā aspektā runa ir par emocionālās uztveres spējām, pozitīvajām jūtām, kurām ir ārkārtīgi svarīga loma mācībās. Spējas priecāties, pozitīvi pārvarēt mācīšanās grūtības un neveiksmes, gūt gandarījumu, priecāties par saviem un citu panākumiem nav aizstājamas ne ar vienu citu mācīšanās procesā. Visi spēju aspekti ir savstarpēji saistīti, un spēju attīstība iedomājama tikai šo aspektu mijiedarbībā. Tā spēju aspekts griba sasauca ar visām pārējām, jo bez gribas piepūles nekāda darbība nav iedomājama. Kaut arī cilvēks var nejust nekādu īpašu piepūli, izpildot viņu interesējošu darbību, jo viņam ir interesanti, tas nenorāda uz tās trūkumu. Gribas aspektā minamas spējas pārvarēt grūtības, spēja būt patstāvīgam, strādāt neatlaidīgi, izvēlēties, pabeigt iesāktu darbību. Fiziskais aspekts ir saistīts ar spējām pārvaldīt savu ķermeni un justies droši kustībā un telpā, saskarsmē ar citiem cilvēkiem. Sociālās spējas ir spējas sadarboties un sadzīvot kopā ar citiem. Cilvēks ir sociāla būtne. Mācīšanās norit saskarsmē ar citiem cilvēkiem, un bez spējas sadarboties ar cilvēkiem, arī ar tiem, kas varbūt nepatīk, palīdzēt citiem, mācīties no citiem nav iedomājama spēju attīstība.

6. tabula. Mācīšanās spēju struktūra un saturs kompetences teorijas izpratnē

Spēja mācīties zināt		Spēja mācīties būt			Spēja mācīties sadarboties
Metakognitīvā komponente	Kognitīvā komponente	Emocionālā Komponente	Voluntatīvā komponente	Fiziskā komponente	Sociālā komponente
Pašorganizācija, pašnovērtējums, pašregulācija	Dzīvesdarbībā iegūtās deklaratīvās un procesuālās zināšanas un prasmes tās lietot (mācīšanās prasmes)	Attieksmes, vērtīborientācija, pašpiederze	Mērķtiecība, izvēle, patstāvība	Kustību brīvība, drošības izjūta	Citu cilvēku, grupu, institūciju, sabiedriskā pieredze, pašpiederze
Spēja plānot savas mācības, pašam tās organizēt un regulēt, novērtēt savus panākumus, izprast veiksmju un neveiksmju cēloņus, pašam atrast problēmas risinājumus	Spējas, kas palīdz strādāt ar mācību saturu, izpildīt dažādus uzdevumus, izmantot dažādus mācību līdzekļus; spējas atrast informāciju, lai apmierinātu savas intereses, apkopot informāciju, sistematizēt, secināt	Emocionālās uztveres spējas, pozitīvas jūtas, kurām ir svarīga loma mācīšanās procesā. Spējas priecāties, pozitīvi pārvarēt grūtības un neveiksmes, gūt gandarījumu, priecāties par saviem un citu panākumiem nav aizstājamas ne ar vienu citu mācīšanās procesā	Spējas pārvarēt grūtības, spējas būt patstāvīgam, strādāt neatlaidīgi, izvēlēties, pabeigt iesāktu darbību	Spēja justies brīvi un droši mainīgajās situācijās, ko nodrošina tādu mācību formu izvēle, kas ļauj brīvi kustēties saskarsmē ar citiem cilvēkiem	Spējas sadarboties ar cilvēkiem, arī ar tiem, kuri varbūt nepatīk, palīdzēt citiem, mācīties no citiem, iegūt sadarbības un saskarsmes pašpiederzi
Gan iedzimtas, gan sociāli noteiktas spējas attīstās mūžīgi					

Mācīšanās spēju komponentu mijiedarbība ir dabiska, jo, gūstot sasniegumus, mācībā rodas emocionāla nokrāsa, ja mācības ir interesantas, tad ir viegli mācīties un norit spēju attīstības gribas procesi. Tādējādi spēju attīstības process, kā pati dzīve, ir ārkārtīgi sarežģīts, ciklisks, bet ļoti interesants process, kurā nav iespējama harmonija tradicionālajā nozīmē.

Šai sakarā par mācīšanās kompetences attīstīšanu runā kā par "ielūgumu uz dinamisku mācīšanās praksi" (Schaube, 1997, 5), kā par alternatīvu darbības paraugu daudzveidīgajām mācīšanās un mācīšanās stratēģijām, kā arī pašas mācīšanās kompetences attīstīšanu, patstāvību un pašatbildību mācībās. Skolām jāuzņemas jaunais mērķis, proti, mācīšanās kompetences attīstības veicināšana, kas ir spēja pašam vadīt savu mācīšanos. Tāda kompetence rosina uz mūžizglītību, bez kuras nav iespējams pilnvērtīgi dzīvot modernajā sabiedrībā.

Dinamiska mācīšanās ir daudz vairāk nekā “zināšanu transportēšana” no skolotāja skolēnam, jo vienīgi sistemātiska starpniecība zināšanu iegūšanā neveicina skolēnu spējas patstāvīgi un atbildīgi, elastīgi un kooperatīvi mācīties. “Mums ir nepieciešama tāda mācību vide, kas uzrunātu skolēnu un viņa apkārtni, kas pamodinātu ziņkāri un interesi par jaunu saturu un ierosinātu skolēnus meklēt atbildi uz jautājumu, kāpēc viņi mācās. Tātad mācīšanās spēju komponentu mijiedarbība ir arī sociāla parādība. Skolotājiem nevajadzētu tik lielā mērā uztvert sevi par zināšanu starpniekiem, bet drīzāk par tām personām, kuras aktīvi palīdz bērniem un jauniešiem konstruēt pašu zināšanas, pārveidot šīs zināšanas darbībās un no tā attīstīt gatavību un kompetenci mūžizglītībai” (*Reinmann-Rothmeier/Mandl, 1997, 76*).

Tātad mācīšanās spēju attīstības izpēte ir cieši saistīta ar mācīšanās procesu izpēti. Tāpēc nākamajās sadaļās, noskaidrojot mācīšanās spēju veidošanās īpatnības jauniešu vecumā, tiks analizētas mācīšanās teorijas.

1.2. Jauniešu mācīšanās spēju attīstība

1.2.1. Jauniešu vecuma psiholoģiskais raksturojums

Jauniešu vecums ir cilvēka nobriešanas un attīstības posms, kad bērns kļūst par pieaugušo. Zinātniekiem nav vienota uzskata par šī vecumposma hronoloģiskajām robežām, un to mēdz dalīt divos posmos: pusaudžu vecums un jaunība (agrā un vēlā). Cilvēki attīstās ļoti dažādi, īpaši jaunie cilvēki. Bieži notiek tā, ka skolēni vienādā vecumā sasniedz izteikti dažādas attīstības pakāpes. Kad lieto vārdu “vecums”, “agrāis jaunības vecums”, tad veselā saprāta līmenī ne vienmēr apzinās šī jēdziena sarežģītību. Krievu pedagogs A. V. Mudriks uzskata, ka ir jāšķir hronoloģiskais vecums – cik daudzus gadus indivīds ir nodzīvojis, fizioloģiskais vecums – cilvēka fiziskās attīstības līmenis, un psiholoģiskais vecums – attiecīga vecuma kultūras apguve. Šie vecumi vienā un tajā pašā indivīdā var nesakrist, un nesakrišana ne vienmēr norāda uz kaut kādam anomālijām indivīda attīstībā. Šajā gadījumā darbojas likums par nobriešanas un attīstības nevienmērību. Nevienmērība vienlaicīgi ir starppersoniskā (pusaudži nobriest un attīstās dažādos tempos, tāpēc hronoloģiski viena gada klases biedri faktiski var atrasties individuālās attīstības dažādās stadijās) un iekšpersoniskā (fiziskās, dzimuma, prāta, sociālās un tikumīgās attīstības nevienlaicībā (interhronoloģija) vienam un tam pašam indivīdam) (Мудрик, 1981).

Pieņemot Mudrika uzskatu, vidusskolēnu vecums iekļauj sevī periodu apmēram 14–15 līdz 17–18, mūsdienu Latvijā – pat līdz 25 gadiem. To pierāda gan dzīve, gan zinātniskie pētījumi (piemēram, Roscoe/Peterson, 1984; Špona, 2001, 38). Pieņemot angļu psihologa D. P. Ausubela teikto, ka pieaugušo statusam ir primārais statuss (sasniegtais atbilstoši savām spējām un pūlēm), bet bērna statuss ir atvasinātais statuss (atkarīgs no tā, kādus pienākumus bērnam uzliek vecāki un sabiedrība) (Ausubel, 1954), tad jauniešiem ir pagaidu stāvoklis, kas attēlo daļēji vēl atvasināto, bet daļēji jau pašam iegūto pozīciju. “Pagaidu stāvoklis ir saistīts ar pārejas periodu, kas attīstītajās sabiedrībās tiek papildus dots jauniešiem pēc pubertātes (dzimumgatavības), lai dotu jauniešiem iespēju uzkrāt pieredzi, kas viņiem dos iespēju pilnībā pārņemt pieaugušo atbildību” (Mönks/Knoers, 1996, 182). Arī krievu filozofs, sociologs un psihologs I.

S. Kons "jaunību" raksturo kā pārejas posmu, kurā bezatbildīgais bērns kļūst par patstāvīgu pieaugušo, kas, no vienas puses, nozīmē dzimuma nobriešanas beigas un, no otras – sociālā brieduma sasniegšanu" (KOH, 1989, 7). Tāpēc pētījumā netiks atšķirti pusaudžu vecums un jaunības vecums un šie jēdzieni tiks lietoti kā sinonīmi.

Tāpat jauniešu vecums ir "pārejas periods", jo pieaugušā statuss vēl pilnīgi nav sasniegts un bērna statuss vēl nav pilnībā atstāts.

"Pārejas vecuma" bioloģiskais pamats ir dzimuma nobriešana, tāpēc šis periods bieži tiek nosaukts par pubertātes periodu. Bet fiziskā nobriešana (dzimumgatavība) vēl nepadara cilvēku par pieaugušo. Tas, ka bērns kļūst par pieaugušu cilvēku, sabiedrībā (atšķirībā no dzīvnieku pasaules) paredz ne tikai fizisku nobriešanu, bet arī kultūras identitāti, attiecīgu zināšanu sistēmu, normu un prasmju apgūšanu, ar kuru palīdzību indivīds var strādāt, pildīt sabiedriskas funkcijas un attiecīgi būt atbildīgs.

Jauniešu vecumam tiek piešķirti liels skaits attīstības uzdevumu. R. J. Havighursts savā pētījumā izvirza šādus 12–18 gadu vecu jauniešu attīstības aspektus: bioloģiskās attīstības aspekti, pieaugušo lomas atzišana savu sabiedrisko ieradumu ietekmē, emocionālās neatkarības no vecākiem un/vai citu pieaugušo attiecību iegūšana, sava viedokļa izveidošana, paša un kultūras identitātes apzināšana (Havighurst, 1976).

Tāpat jauniešu vecums ir pārejas posms, "pieaugušo statusa pārņemšanas, identitātes meklēšanas, atdalīšanās no ģimenes fāze" (Keller, 1993, 195). Kā atzīmējis L. Vigotskis, bērns ļoti īsā laikā pilnīgi mainās savās personības pamata īpatnībās (Вьготский, 1982). Atkarībā no individuāli tipoloģiskām īpatnībām ir principiāli atšķirīgie attīstības principi. Kons šos tipus raksturo šādi: Dažiem cilvēkiem jaunība ir "vētras un trauksmju" periods, kas norit strauji un ar krīzēm un tiek raksturots ar nopietnām emocionālām un uzvedības grūtībām, asiem konfliktiem ar apkārtējiem un ar sevi pašu. Citiem jaunība norit viegli un pakāpeniski, viņi iekļaujas pieaugušo dzīvē diezgan viegli, bet līdz noteiktai robežai pasīvi: romantiskie jūtu uzplūdumi, kas parasti asociējas ar jaunību, viņiem nav raksturīgi; tādi cilvēki rada vismazāk grūtību audzinātājiem, bet viņu attīstībā pielāgošanās mehānismi var bloķēt patstāvības veidošanos. Trešais tips tiek raksturots ar ātrām lēcienveidīgām izmaiņām,

kuras pati personība efektīvi kontrolē, neizjūtot lielas emocionālās grūtības; agri nosakot savas dzīves vērtības. Tādiem jauniešiem raksturīgs augsts paškontroles līmenis, pašdisciplīna un sasniegumu nepieciešamība. Viņi aktīvi veido savu personību, bet viņiem vājāk attīstīta introspekcija un emocionālā dzīve (KOH, 1989). Dz. Meikšāne pētījusi latviešu jauniešus un ir sadalījusi viņus šādos tipos: jaunekļi – jūsmotāji, baudītāji, praktiķi, patiesības meklētāji, ērtību baudītāji, vienaldzīgie; jaunietes – gādīgās, jūsmotājas, par savu skaistumu lepnās, prātnieces (Meikšāne, 1998).

Pētot sakarību starp psihosociālo un fizisko attīstību, psihologi atklājuši, ka fiziskā attīstība dod jaunus impulsus psihosociālajai attīstībai. “Kauzālā” virzība norit no fiziskā uz psihosociālo (Hill/Moenks, 1977). Protams, tas, kā indivīds reaģē uz savu fizisko attīstību un izturas pret to, savukārt ir atkarīgs no apkārtnes ietekmes un indivīda aktīvā ieguldījuma. Savas fiziskās izmaiņas pusaudzis zināmā mērā apzinās, viņš sāk justies un uzskatīt sevi par spēcīgāku, kļūst pārliecinātāks. Tas rada viņā vajadzību ieņemt jaunu vietu draugu lokā, ģimenē, skolā: viņš vairāk negrib būt “mazais”, cenšas palielināt savas tiesības, vēlas būt patstāvīgs, ir gatavs pieņemt augstākas prasības no pieaugušajiem un vienaudžiem.

Pubertāte tiek uzskatīta par seksualitātes nobriešanu, tomēr tā parasti pretēji ietekmē jauniešu sociālo attīstību. Tiek meklēti sev līdzīgie bērni, draugu grupas un klubi, kas savā starpā spēlē, mainās pieredzē, attīsta kopīgus plānus un kopīgi darbojas. Tiek veidotas tā saucamās jauniešu kultūras. Šajā laikā jaunieši parasti grib atdalīties no vecākiem, viņus piesaista vienaudži. Viņi grib kļūt neatkarīgi, un viņus pat nomāc, ka ir jādzīvo kopā ar vecākiem. Ļoti liela loma šajā posmā ir attiecību ar vecākiem kvalitātei.

Reizē ar organisma nobriešanas procesiem un ar tiem saistītām pārmaiņām skolēna emocionālajā sfērā palielinās vidusskolēna intelektuālās iespējas. Jaunība ir svarīgs posms garīgo spēju attīstībai. Pēc Šveices biologa, psihologa un izziņas teorijas radītāja Žana Piažē, vecumā no 12 līdz 15 gadiem rodas pusaudža hipotētiski deduktīvā domāšana, spēja abstrahēt un analizēt alternatīvās hipotēzes un sava paša domu. Jaunietis spēj atdalīt loģiskās operācijas no tiem objektiem, ar kuriem tās tiek veiktas, un klasificēt izteicienus, neatkarīgi no to satura, pēc loģiskā tipa (Piaget, 1972). Jauniešiem ir raksturīga

vēlēšanās vispārināt, meklējot aiz faktiem esošos principus un likumus. Ļoti svarīga ir apkārtējās pasaules likumsakarību apzināšana. Vidusskolēnam rodas interese paskaidrot parādības, attīstās prasme abstrahēt teicienus, pierādīt atsevišķu atzinumu patiesību vai nepatiesību, veidojas domāšanas kritiskums. Tas viss ir teorētiskās domāšanas veidošanās priekšnosacījums. Ar domāšanas attīstību pieaug vidusskolēnu runas kultūra, veidojas prasme pareizi izteikt savas domas, runas struktūra paliek sarežģītāka, bagātinās vārdu krājums. Vecāko klašu skolēnos norisinās strauja pašapziņas attīstība, padziļinās pašanalīze, tieksme novērtēt savas spējas, meklēt atbildes uz vissarežģītākajiem dzīves jautājumiem. Izvirzās doma par dzīves jēgu, vietu dzīvē. Izziņas intereses kļūst selektīvākas, tām ir aktīvāks un stabilāks raksturs. Vidusskolēni biežāk un neatlaidīgāk uzdod jautājumu "kāpēc?" un apšaubā piedāvāto skaidrojumu pietiekamību un pamatotību. Paplašinās izzinošu interešu loks, pieaug zināšanu apzināšanās, kas stimulē vidusskolēnu patvaļīgās uzmanības attīstīšanu. Vērojumi kļūst mērķtiecīgāki un sistemātiskāki, attīstās novērošana, abstraktā domāšana. V. Kruteckis raksta: "Jaunība ir vērīga prāta vecums, garīgu tieksmju pēc izziņas vecums, meklēšanas vecums, īpaši, ja tam ir sabiedriska nozīme, straujas darbības vecums, enerģisku kustību vecums" (*Крутецкий/Лукин, 1965, 6*). Šajā vecumā jauniešiem visvairāk patīk pilnveidoties.

Tātad jauniešu vecums ir ļoti nozīmīgs cilvēka dzīves posms, kurā bērns kļūst par pieaugušo, kas savukārt izraisa vairākas izmaiņas. Tas ir laiks, kad veidojas personība. Varētu apgalvot, ka jauniešu vecumā prāta, jūtu, gribas un sociālo faktoru mijiedarbības nozīme ir viens no svarīgākajiem faktoriem personības attīstībā. Atkārtoti jāuzsver šo faktoru mijiedarbība, jo tieši tādas harmonijas meklēšana ir viena no svarīgākajām problēmām šajā vecumā.

Mēs visi esam radīti, lai mācītos, mēs sekojam universālajiem attīstības principiem, "kuri ietver tendenci spontānai kompleksitātes izaugsmei, pašorganizēšanas tendenci un tendenci meklēt balansu caur stabilo un dinamisko" (*Кноп, 2001, 13*). Cilvēkam piemīt dzīves garumā ilgstošas, spontānas tieksmes pēc fiziskās un garīgās izaugsmes, ko nosaka mūža ierobežotība – bilance starp ķermeņa un gara nepieciešamību pēc kārtības un līdzsvara ar vajadzībām mācīties, mainīties, pilnveidoties un pēc šo faktoru

dinamikas. Savukārt garīgu interešu plašums jauniešiem bieži saistās ar izklaidību, sistēmu un metožu trūkumu. Dažreiz vidusskolēni pārvērtē savu zināšanu līmeni, it īpaši prāta spējas. Gandrīz katrā vidusskolas klasē ir arī daži vienaldzīgi skolēni, kuriem mācības liekas neinteresantas, salīdzinot ar izdomātu interesantu dzīvi. Tādēļ, lai izprastu jauniešu mācīšanās spēju attīstības īpatnības, nepietiek ar jauniešu psiholoģiskā raksturojuma izpratni, ir jāpievēršas jauniešu pedagogiski antropoloģiskai izpratnei un mācīšanās spēju un mācīšanās daudzveidības mījsakarību analīzei.

1.2.2. Jauniešu mācīšanās spēju attīstības pedagoģiski antropoloģiskais raksturojums

Runājot par vidusskolēnu vajadzībām, pirmkārt, jāatzīst, ka katrs cilvēks, arī vidusskolēns, savā dvēselē ir bērns. H. Gārdners raksta: "Gandrīz katrā studentā sēž piecus gadus jauns, "neskolots" prāts, kas cīnās par to, lai tiktu laukā un sevi parādītu" (*Gardner, 1996, 17*). Tātad, analizējot bērna vajadzības, var daļēji pārskatīt arī pusaudža vajadzības. Bērna pamatvajadzības ir

- vajadzība pēc mīlestības un drošības izjūtas,
- vajadzība pēc jaunā izzināšanas,
- vajadzība pēc uzslavas un atzīšanas,
- vajadzība pēc atbildības un patstāvības,
- vajadzība pēc pārskata un sakarības (*Kellmer-Pringler, 1979*).

Tātad šīs vajadzības nav pretrunā ar jau teikto par vidusskolēnu vecumu. Bet tieši šeit parādās īpatnības, kas šķiet pretrunīgas. No vienas puses, bērnam ir vajadzība pēc mīlestības un drošības izjūtas, atzīšanas un, no otras puses – izzināšanas, atbildības un patstāvības meklēšanas. Tādās attiecībās tiek izteikta nepieciešamība, no vienas puses – pēc aizsargājošas palīdzības, no otras – brīvības un attiecīgi patstāvības vēlmes. Tātad tieši tā būtu jāveido mācīšanās process, ar tādu lomu sadalījumu, kur skolotājs ir konsultants, palīgs, bet centrā ir skolēns, atbildīgs par savām mācībām un patstāvīgs.

Vācu pedagogs Dīters Bāke (*Dieter Baake*) uzsver šo vajadzību apmierināšanas pedagoģiski antropoloģisku nozīmi personības prāta, jūtu, gribas, fiziskās (motoriskās) un sociālās attīstības harmonijai:

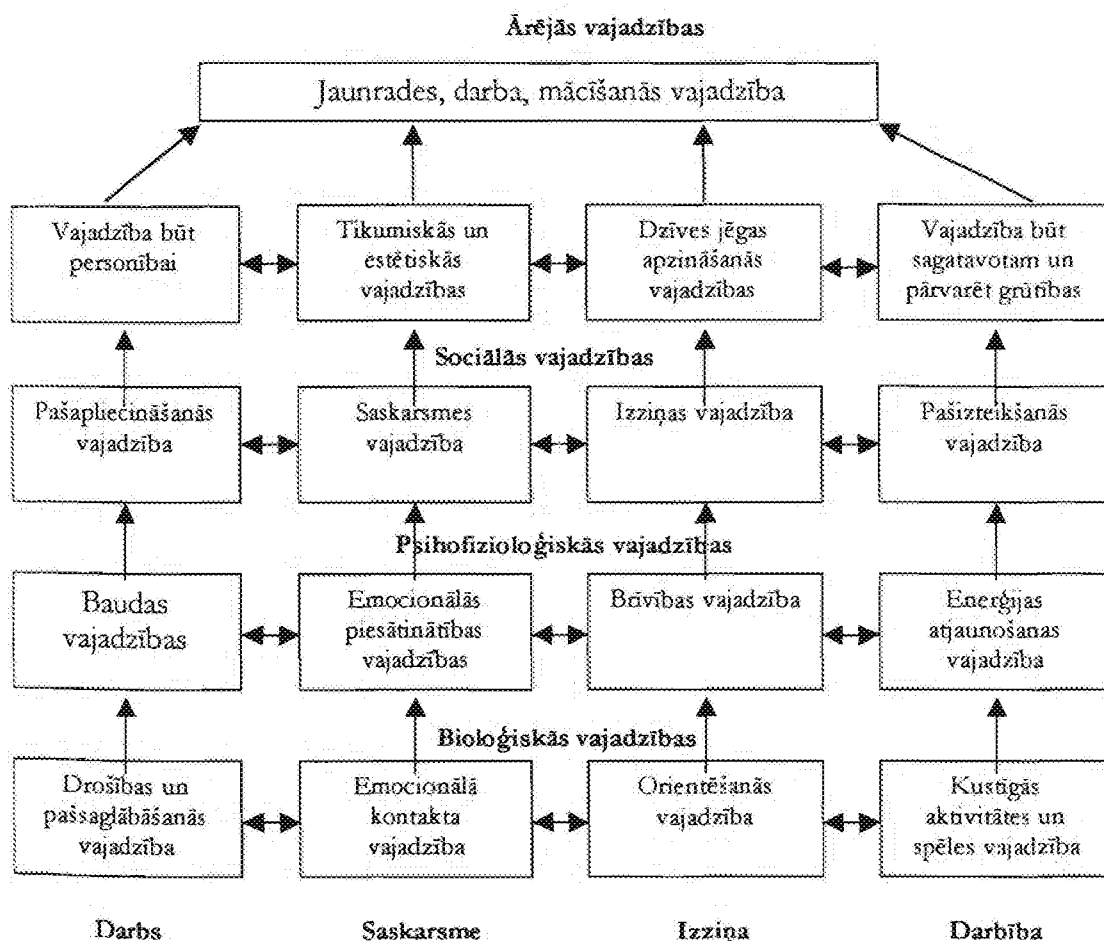
- kognitīvā koncentrēšanās,
- motoriskā darbība,
- emocionālā stabilitāte,
- sociālā atklātība,
- estētiskais jūtīgums (*Baake, 1995*).

Pievērsoties krievu zinātnieka S. B. Kaverina integrētai cilvēka vajadzību klasifikācijai, var novērot, ka tāda harmonija cilvēkam ir pilnīgi dabiska. Zinātnieks klasificējis cilvēka vajadzības to mijiedarbībā. Kaut arī Kaverins

uzskata, ka vajadzībās jāatšķir vairāki līmeņi, kuru apguve nosaka pilnvērtīgas personības veidošanos, tomēr bez visu vajadzību apmierināšanas to mijiedarbībā tas nav iespējams.

5. attēls.

Vajadzību klasifikācija (pēc Kaverina)



(Каверин, 1991)

Vajadzību klasifikācija atspoguļo prāta, jūtu un gribas harmoniju, kā arī šo faktoru savstarpējo mijiedarbību un saistību ar fizisko attīstību un sociālo vidi. Pētot personības vajadzības struktūru, Kaverins atzinis, ka tā nav iedzimta un ka vajadzības sfēra var tikt izveidota ar audzināšanas palīdzību. Zinātnieks uzskata mācīšanās vajadzību, līdzīgi ka jaunrades un darba vajadzības, par ārējo, par visaugstākā līmeņa vajadzību, kura ir visu cilvēku vajadzību apmierināšanas augstākā pakāpe. Šāds uzskats par mācīšanos atspoguļo, cik sarežģīts, komplekss un personīgi nozīmīgs process ir cilvēka mācīšanās. Arī

mācīšanās pašvadīšanas aspekts atspoguļots klasifikācijā, kas norāda uz pašatbildīgu un patstāvīgu mācīšanās nozīmīgumu.

Pēc Krutecka pārlicības, "mācīšanās vidusskolēnam norit normāli tad, ja mācīšanās ir saistīta ar dzīves praksi, kad skolēns saprot dzīves nozīmīgumu tam, kas tiek apgūts" (*Крутецкий/Лукин, 1965, 190*). Vidusskolēnu vairākumam jau ir izteikta interešu diferenciacija, un vidusskolēns jau ir izvēlējis sev piemērotākās darbības. Vienam patīk prāta darbs, otram – fiziskais, trešajam – sazināšanās ar cilvēkiem, ceturtajam – sociālais darbs, piektais aizraujas ar visu pēc kārtas, sestais ir pavisam vienādi vienaldzīgs un tā tālāk.

Ne mazāk daudzveidīga ir arī vidusskolēnu motivācija. Vienu vidusskolēnu, ko vien viņš darītu, virza sasniegumu un pašpārbaudes nepieciešamība, otru – vēlēšanās darīt labu, trešo – atkarības izjūta, nepieciešamība būt atzītam sabiedrībā, ceturto – vēlēšanās izvairīties no sasprindzināšanās un konfliktu situācijām. Bet visos minētajos gadījumos tā ir personīgā nozīmība, kas rodas, emocionāli pārdzīvojot darīto.

Vidusskolēna garīgās attīstības raksturīga iezīme ir apzinātu motīvu pastiprināšanās viņa uzvedībā. Šajā vecumā attīstās gribas raksturojumi – mērķtiecība, noteiktība, neatlaidība un iniciatīva, spēja kontrolēt savu uzvedību un sevi pārvaldīt. Jau 1965. gadā Kruteckis uzsvēra, kā vidusskolēnam jāmacās strādāt patstāvīgi un būt atbildīgam par savām mācībām. Mūsdienās tas ir 21. gadsimta skolas uzdevums, jo skolēni nav pieraduši un līdz ar to ne visi prot patstāvīgi domāt. Skolotāja uzdevums ir attīstīt skolēnu patstāvīgo viedokli.

Patstāvības pētīšana ir bijusi uzmanības centrā jau antīkajā pasaulē. Tādi domātāji kā Arhīts, Aristoksens, Sokrats, Platons, Aristotelis daudz sava laika pavadījuši domās par patstāvību, pamatojot, cik svarīga ir zināšanu brīvprātīga, aktīva un patstāvīga apguve. Savus spriedumus domātāji pamatoja ar atziņu, ka cilvēka domāšana var sekmīgi attīstīties vienīgi patstāvīgās darbības procesā, bet personība un viņas spējas var tikt pilnveidotas vienīgi pašizziņas ceļā (*Sokrats*). Tāda darbība sagādā bērnam prieku un gandarījumu. Tas savukārt novērš pasivitāti, un tādējādi bērns viegli un interesanti apgūst jaunās zināšanas.

Krievu pedagogs K. D. Ušinskis rakstīja, ka bērna iekšējā pasaule visspilgtāk izpaužas tieksmē patstāvīgi darboties. Viņš uzskatīja, ka skolēnam

jāveic interesants un radošs darbs, nevis jānodarbojas ar mehānisku iekalšanu. Viņš rakstīja: "Bērnam pēc iespējas jādarbojas patstāvīgi, bet skolotājam jāvada šī patstāvīgā darbība un jādod tās realizēšanai nepieciešamie materiāli" (УИИНСКИЙ, 1959). Tātad skolēnu patstāvības attīstības veids viennozīmīgi ir patstāvīga darbība. Tā nozīmē lielas izvēles iespējas un ievērojamu autonomiju studentam. Lēmumu pieņemšana ietekmē studentu darbības mērķus, kā arī to nozīmīgumu. Patstāvīgā darba galvenā īpašība ir personīgi nozīmīgas izvēles iespēja. Par patstāvīgā darba organizācijas aspektiem viņš uzskata vajadzību rūpīgi sagatavot darbam studentu un pedagoģu, rūpīgu studiju procesa un rezultātu kontroli un vērtējumu.

Runājot par vidusskolēnu patstāvību, tiek atklāts, ka jēdziena "patstāvība" izpratnē nav vienotības starp jauniešiem un pieaugušajiem. Varētu teikt, ka vidusskolēniem patstāvības jēdziena izpratne ir nedaudz vienusīga. Vidusskolēnu izteiktās patstāvības definīcijas varētu iedalīt šādās grupās (*vidusskolēnu citāti*):

1) patstāvība kā neatkarība no citiem:

"Patstāvība ir neatkarība no citiem."

"Patstāvīgs cilvēks prot izdzīvot pats ar saviem līdzekļiem."

"Par patstāvīgu cilvēku var nosaukt tādu cilvēku, kurš strādā, saņem algu un maksā savus rēķinus pats."

"Patstāvīgs tu esi tad, kad bikšu kabatā grab paša nopelnīta naudiņa, kad tu pats nosaki savu dienas grafiku, un pats priekš sevis izlem, kas tev svarīgi un pareizi."

"Patstāvība ir spēja dzīvot bez vecākiem, tā ir spēja cilvēkam pašam saprast, kas jādara, pieņemt lēmumus";

2) patstāvība kā spēja rīkoties pašam, bez citu palīdzības:

"Patstāvīgs cilvēks ir cilvēks, kurš visu var un grib izdarīt bez citu palīdzības."

"Patstāvība ir tad, kad cilvēks spēj nokārtot savas problēmas pats."

"Patstāvība ir cilvēka spēja kaut kādā mērā pašam "izsisties" cauri grūtībām, kā arī prast ikdienā darīt to, kas ir jāveic";

3) patstāvība kā atbildība:

"Patstāvība ir tad, ja tev ir uzticēti uzdevumi, kurus tu vari izpildīt, ja nav jāatgādina par mācībām, pienākumiem. Patstāvība ir tad, ja pats par sevi vari rūpēties, būt par kādu atbildīgs."

"Patstāvība nenozīmē, ka cilvēks var darīt visu, ko vien vēlas."

"Patstāvīgs cilvēks ir spējīgs pats savā dzīvē daudz ko kontrolēt, lemt un izdarīt."

"Patstāvība ir apzināties to, ka tev pašam priekš sevis ir jāmācās";

4) patstāvība kā originalitāte:

"Cilvēks, kurš neskatās uz citiem, pats veido savu originalitāti."

Arī atbildot uz jautājumu, vai esi patstāvīgs, vidusskolēni atbild ļoti dažādi. Vidusskolēni grib būt patstāvīgi. Tas viņiem patīk. Bet, tā kā viņi lielā mērā saista patstāvību ar neatkarību materiālajā ziņā, lielākā daļa skolēnu neuzskata sevi par pilnīgi patstāvīgiem.

"Esmu patstāvīga, bet šis tas vēl trūkst. Taču jūtu, ka ar katru gadu speru lielu soli uz priekšu. Jauki apzināties, ka tu pats esi spējīgs kaut ko izdarīt kā pieaudzis cilvēks!"

"Es neuzskatu sevi par patstāvīgu materiālajā ziņā. Taču patstāvīga es esmu tai ziņā, ka manas domas un lēmumi nav atkarīgi ne no viena, izņemot mani pašu."

Pētot vidusskolēnu patstāvību, skolotāja A. Vulfa izvēlas šādu patstāvības jēdziena izpratni: patstāvība ir vispārināta personības īpašība, kas izpaužas iniciatīvā, kritiskumā, adekvātā pašnovērtējumā un personīgās atbildības jūtās par savu darbību un uzvedību (*Vulfa, 2001*). Viņa raksta, ka, pētot patstāvību kā personības īpašību, jāizdala šādi momenti: intelektuālā patstāvība, garīgā patstāvība, paša iniciatīva, neatkarība no citiem, brīvība no citu ietekmes, rīcības patstāvība, spriedumu patstāvība, radošās darbības patstāvība, prasme un vēlme strādāt patstāvīgi, sociālās grupas patstāvība. Šīs daudzveidīgās īpatnības nišas sasaucas ar vecākā skolas vecuma audzēkņu darbības virzību, jo šajā laikā, mācoties vidusskolas klasēs, viņi ir gatavi praktiski realizēt dažādas patstāvības izpausmes gan patstāvīgajos darbos, gan radošos meklējumos, gan jaunrades procesā. Personības patstāvība saistīta ar aktīvu domāšanas darbību, jūtām un gribu. Šī saikne ir divpusēja: domāšanas, emocionālo un gribas procesu attīstībai ir nepieciešams patstāvīgu spriedumu un darbības priekšnosacījums; patstāvīgās darbības rezultātā radušies spriedumi un darbības nostiprina un veido spēju ne tikai apzināti pielietot motivētas darbības, bet arī panākt pieņemto lēmumu sekmīgu izpildi, neraugoties uz iespējamām grūtībām.

Vācu pedagoģe K. Kalenbaha (*Ch. Kallenbach*) ir veikusi pētījumu, kādēļ dažiem skolēniem labāk veicas mācīšanās nekā citiem, kāpēc dažiem patīk mācīties, bet citiem nē. Zinātniece iestrādājusi skolēnu izteiktās domas noteiktā

strukturā, kurā atspoguļoti tie faktori, kuri, pēc viņas domām, ietekmē mācīšanos (*Kallenbach, 1996, 178*): par noteicošiem faktoriem skolēni uzskata ģimenes un draugu, tātad savu tuvo cilvēku, lomu viņu mācībās, kā arī aktuālo atrašanās vietu – valsti, skolu, mācīšanās telpu. Lielu lomu skolēni piedēvē skolotājam un pašam skolēnam. Šie faktori nosaka atšķirības skolēna attieksmēs pret mācīšanos. Skolēna motivācija, interese par mācīšanās saturu, viņa vēlēšanās mācīties, mācīšanās prieks, kā arī gatavība mācīties un mācīšanās brīvprātība ietekmē attieksmes veidošanos. Tiklīdz mācīšanās procesā rodas tādas iezīmes kā intereses trūkums, negribēšana, garlaicība, kā arī mācīšanās piespiedu raksturs, pastāv risks, ka var rasties negatīva attieksme pret mācībām, kas ietekmē visu turpmāko mācīšanos. Pirmajā gadījumā tiek ievērota prāta, jūtu un gribas harmonija to mijiedarbībā ar sociālo vidi.

Ir loģiski secināt, ka iepriekš minētie faktori nosaka vieglāku mācīšanās norisi, jo skolēns neizjūt negatīvās emocijas un prāta pārpūlēšanu. Savukārt, saņemot negatīvu pieredzi mācībās, nav iespējams sasniegt labus rezultātus. Tāpēc pedagoģiskajā procesā uzmanība jāpievērš ne tikai zināšanām un prasmēm, bet arī skolēna ticības saviem spēkiem izveidošanai un attīstībai, proti, attieksmēm, ka arī mācīšanās sociālajai dimensijai. Lai spētu aktīvi piedalīties sabiedrības mainīgajā dzīvē, skolēnam būs nepieciešams mācīties visu mūžu. Tāpēc ir svarīgi gūt pozitīvo pieredzi savās skolas gaitās.

Mēs mācāmies nepārtraukti, visu dzīvi, vai mēs to gribam, vai ne. “Katru sekundi mēs saņemam miljoniem iespaidu, kuros ir potenciāls mainīt kaut ko mūsu smadzenēs, un katra atmiņa par notikumiem, gan par sen notikušo, gan par to, kas notika pirms dažām minūtēm, norāda uz to, ka mēs mācāmies” (*Knoop, 2001, 11*). Dāņu lektors pedagoģiskajā antropoloģijā Hans Henriks Knops uzskata, ka mums nav jāuztraucas par to, cik lielā mērā mēs mācāmies visu dzīvi, jo mēs to darām jebkurā gadījumā. Bet jādomā ir par to, kā mums iemācīties svarīgāko un kā to svarīgāko iemācīties vislabākā veidā. Tas savukārt ir atkarīgs no spējas izprast savas mācīšanās īpatnības.

1.2.3. Jauniešu mācīšanās spēju attīstības un mācīšanās īpatnību mijšakarība

Runājot par jauniešu mācīšanos, kā arī par patstāvīgo mācīšanos, atkārtoti jāatgriežas pie atziņas – cilvēki ir dažādi, tāpēc katram jābūt tiesībām arī dažādi mācīties. Tradicionālajā skolā skolēni, kas mācās citādāk nekā tradicionāli pieņemts, bieži vien netiek akceptēti un pareizi novērtēti. “Dažādi cilvēki, jaunieši un pieaugušie sastopas ar mācīšanos, kas pārsvarā pamatojas uz normatīvo apgalvojumu, ka viņi prot (vai viņiem vajag) vienādā laika posmā, lietojot vienādas metodes un vienādus materiālus, apgūt vienādu mācību saturu” (*Hansen, 1999, 27*). Tā ir viena no vairākuma sabiedrību problēmām, proti, citādāka cilvēka neatzīšana. Ja mēs, skolotāji, gribam kaut ko sasniegt mācībās, mēs nedrīkstam paļauties sabiedrības tendencēm. Skolotāja pienākums ir pieņemt skolēnu tādu, kāds viņš ir, un palīdzēt viņam mainīties, kad viņš pats uzskatīs to par sev nozīmīgu. Mācībās skolēniem jādod iespēja mācīties sava paša izraudzītā, no citiem atšķirīgā veidā, izmantot savas viņam pieņemamas mācīšanās tehnikas, atrast savu jomu, izmantot savu potenciālu. Šķiet, ka šādas mācības prasa lielāku sagatavošanos skolotājam. Praksē tādas mācības var tikt sasniegtas, piedāvājot skolēnam iespēju izvēlēties. Tad skolēni paši atrod sev piemēroto mācīšanās veidu, metodes un tehnikas. Jāatbrīvojas no tendences novērtēt skolēnu par zemu. Dodot skolēnam tādu brīvību, kurā viņš pats var izlemt par savu mācīšanos, skolēns var sasniegt neticamus rezultātus. Skolēni domā un dara daudz vairāk, nekā mēs domājam.

Vidusskolēnu vecumā mainās attieksme pret mācībām un līdz ar to parādās atšķirības mācību darbībā. Pastāv vairākas klasifikācijas sistēmas, kuras mēģina sadalīt skolēnus pēc viņu mācīšanās tipoloģiskām īpatnībām. Dalīšana norit pēc dažādiem kritērijiem, piemēram, pēc domāšanas aktivēšanas veida (auditīvais, vizuālais u. c.); pēc mācību satura apstrādāšanas veida (kognitīvais, imitatīvais, uz darbību orientētais, saskarsmes u. c.) un citiem.

Ievērojamus pētījumus par skolēnu atšķirībām mācību darbībā veicis krievu psihologs Kruteckis. Zinātnieks izdalījis četras vidusskolēnu grupas pēc viņiem raksturīgām īpatnībām mācību darbībā.

Pirmajā grupā viņš ievieto tos skolēnus, kam nav augstu panākumu mācībās, kam nav iniciatīvas un patstāvības mācībās. Viņu domāšana ir daļēji pasīva. Mācību saturu viņi uztver pēc mācību grāmatām, ārkārtīgi precīzi reproducē tekstu, domā līdz skolotājam, neapdomā savus secinājumus. Sastopoties ar grūtībām, šīs grupas skolēni burtiski iemācās mācību saturu, lai to reproducētu savā atbildē klasē, bet, ja saturs viņiem ir pārāk sarežģīts, viņi pavisam pārtrauc nodarbošanos ar to. Tādi skolēni nav pārliecināti par sevi un par savām zināšanām, viņiem ir grūti savienot teoriju ar praksi, viņi neprot pielietot jaunas zināšanas, kas iegūtas citos priekšmetos. Šai skolēnu kategorijai labāk padodas humanitārie mācību priekšmeti, un šinī jomā viņiem var būt panākumi, jo prasme atcerēties un reproducēt dzirdēto (bieži burtiski) nereti tiek pieņemta kā mācību priekšmeta pārzināšana.

Tātad par šo grupu var atzīt, ka

- mācību darbības pamats šiem vidusskolēniem ir atmiņa. Dažiem skolēniem tā ir ļoti labi attīstīta, un bieži šī īpašība dod pamatu domāt par skolēnu lielām spējām, kas noved pie skolēna spēju pārvērtēšanas kā no skolotāja, tā arī paša skolēna puses;
- skolēni, kam nav laba atmiņa, bet kuru mājas darbu gatavošana balstās uz iekalšanu, nonāk sarežģītā situācijā. Paveicot lielu darbu, viņi neredz sava lielā darba sasniegumus, rezultātā skolēni nonāk pie secinājuma, ka nav spējīgi mācīties.

Pie otrās grupas pieder tie vidusskolēni, kam mācību darbībā parādās praktiskā ievirze. Tādi skolēni cenšas izzināt mācību grūto saturu, pārbaudīt to praksē. Ja viņi nevar savienot savas zināšanas ar praksi, tad viņiem trūkst attiecīgas izpratnes un rezultātā viņi iebilst: "Bet kam man tas viss vajadzīgs?"

Mācību satura iegaumēšanā šī tipa skolēni bieži ir selektīvi uzmanīgi: ja viņi ir apzinājuši jaunā mācību satura praktisko nozīmi, viņi ir uzmanīgi, ja nē – novēršas no mācību darbības, bieži to demonstratīvi izrādot. Apgūstot jaunu mācību saturu, viņi saista to ar veco, zināmo, kas pamatīgi apgūts un kura praktiskā nozīme viņiem ir apzināta. Šie skolēni teicami apgūst mācību priekšmeta praktisko pusi, bet daudz sliktāk – teorētisko saturu.

Trešajā grupā Kruteckis ievieto skolēnus, kuriem interesē teorija. Šie skolēni izvairās no prakses, tā viņiem ir sveša, viņi ir gatavi runāt par praksi, bet

necenšas meklēt pamatu savām zināšanām un secinājumiem praktiskajā darbībā. Viņiem nav tieksmes pēc praktiskās darbības. Viņu domāšanas darbību raksturo augsts vispārinājuma un abstrahēšanas līmenis, bet salīdzinoši zems koncentrācijas līmenis. Daudziem skolēniem – šīs grupas pārstāvjiem – attīstās domāšanas precizitāte, viņiem patīk un viņi prot izteikt savas domas precīzi un īsi. Vidusskolēniem, kas pieder pie šīs grupas, veidojas teorētiskā domāšana, bet tā ir atrauta no apkārtējās realitātes. Tādi skolēni parasti prot labi un pārliecinoši izteikt savas domas, pierādīt, pārliecināt par sava viedokļa pareizību, labprāt vispārina un secina. Mācību satura apguves procesā viņi prot atrast būtiskāko un sistematizēt materiālu, līdz ar to veido savu zināšanu sistēmu. Šie skolēni spējīgi uz sasprindzinātu domāšanas darbību, cenšas patstāvīgi paplašināt savu domāšanu.

Ceturtajā grupā autors ievieto skolēnus, kas savās mācībās harmoniski savieno teoriju un praksi. Šīs grupas skolēniem ir plašs redzesloks, viņi savieno teorētiskās zināšanas ar prasmēm, prot pielietot savas zināšanas dzīvē, praksē un izmanto praksi zināšanu veidošanai. Viņi prot pielietot visdažādākos aktīvās domāšanas darbības paņēmienus. Ja tādiem skolēniem uzdod jautājumu, vai viņi grib izzināt kaut ko jaunu, viņi neatbild “nē” vai “nezinu”, bet sāk meklēt atbildi, meklē to teorijā un praksē un atrod risinājumu. Viņi it kā vienmēr skatās uz mācību saturu no teorijas un prakses viedokļa.

Citādus kritērijus izvēlējušies Bimels un Rampilone skolēnu mācīšanās īpatnību tipoloģizācijā. Skolēni tiek iedalīti pēc viņiem piemērota mācību veida. “Ja var ticēt tam, ka vienā normālā klasē sastopami apmēram 20 dažādi mācību tipi, tad skolotājam ir jāpievērš mācību tipu atšķirībām nopietna uzmanība” (Bimmel/Rampillon, 1996). Ne katrs skolēns uzskata vienas un tās pašas mācību metodes par sev efektīvām. Pedagogu piedāvātajā tipoloģizācijā mācīšanās īpatnības nav izolētas kategorijas, bet tās var pārklāties:

- *uz pieredzi balstīta mācīšanās*: skolēns dod priekšroku situatīvai orientācijai, kā arī aktīvi piedalās mācību situācijā. Mācīšanās ar paraugiem un pētnieciskā mācīšanās ir tādām skolēnam vislabāk piemērotas mācību darbības formas;

- *analītiska mācīšanās*: skolēns tiecas pēc mācību priekšmetu strukturēšanas un abstrahēšanas. Shēmas un modeļi ir tikai viena no formām, kā šī tipa skolēns izsaka savu deduktīvo un abstrakto mācīšanos;
- *uz darbību un pieredzi orientēta mācīšanās*: tādām skolēnam vislabāk atbilstoša mācīšanās un vingrināšanās forma ir eksperimentēšana un pašdarbība. Šī tipa skolēnam vislabāk patīk mācību projekti. Analītiskie uzdevumi un intensīvā lasāmviela ir pretrunā ar viņa mācību ieradumiem;
- *kognitīvi abstrakta mācīšanās*: skolēns dod priekšroku eksaktiem un sistemātiskiem novērojumiem un pieredzē balstītām mācībām;
- *komunikatīvi kooperatīva mācīšanās*: šī mācību tipa skolēns vērtē domu, pieredzes un viedokļu apmaiņu ar citiem cilvēkiem. Individuālo darbu skolēns neuzskata par sev piemērotu;
- *vizuāli orientēta mācīšanās*: skolēns dod priekšroku tādām mācību metodēm, kurās viņš var ar redzi uztvert un iegaumēt mentālajā uzskatē jauno informāciju. Viņam nav pieņemama abstraktā informācijas uztveršana;
- *auditīvi iezīmēta mācīšanās*: šī mācību tipa skolēns vislabāk uztver dzirdētu informāciju. Var pat notikt tā, ka skolēns uztvers pavadošo vizuālo informāciju kā traucējošu;
- *amatnieciska mācīšanās*: skolēns vislabāk apgūst to mācību saturu, kuru viņš ir izjutis, pašam izgatavojot, izstrādājot, satverot, pagaršojot utt.

Tādas mācīšanās atšķirības veidojas skolas un ārpuskolas mācību pieredzes iegūšanas procesā, ja ir radīti attiecīgi apstākļi, kuros skolēnam ir iespēja izmēģināt dažādas mācību stratēģijas un tehnikas.

Cilvēku mācīšanās atšķirību jomā ievērojams ieguldījums ir Gārdneram. Kā jau teikts, autors uzskata, ka cilvēki ir spējīgi vismaz septiņos dažādos mācīšanās veidos – veidos, kurus viņš nosauca par septiņām cilvēciskām inteligencēm, proti, cilvēki uztver pasauli ar valodas palīdzību, loģiski matemātiskās domāšanas palīdzību, ķermeņa izmantošanu problēmu risināšanā vai priekšmetu producēšanā, citu cilvēku saprašanu vai sevis paša saprašanu. "Atšķirības starp cilvēkiem pastāv šo inteliģenču relatīvajā izpaušmē – tā saucamajā inteliģenču profilā – un veidā, kā šīs inteliģences izpaužas un tiek

kombinētas, lai izpildītu dažādus uzdevumus, risinātu problēmas un iegūtu zināšanas” (*Gardner, 1996, 26*). Cilvēki iegūst zināšanas, reprezentē zināšanas savos intelektuālajos procesos un izmanto tās dažādos veidos. Šīs atšķirības starp cilvēkiem padara cilvēka mācīšanos un saprašanas pētīšanu sarežģītāku. Gārdners apšaubā tādās audzināšanas sistēmas esamību, kura tiek uzbūvēta uz pieņēmuma, ka visi cilvēki varētu apgūt noteiktu saturu vienā un tai pašā veidā, kā arī vienas kopīgas universālās mērīšanas sistēmas iespējamību skolēnu mācīšanās kvantitatīvajai izvērtēšanai. Zinātnieks kritizē skolas sistēmu: “Patiesībā mūsu izglītības sistēma galvenokārt iekārtota uz valodiskas mācīšanas un vērtēšanas metodēm un mazākā mērā uz loģiski kvantitatīvajām metodēm” (*Gardner, 1996, 26*). Protams, te būtu jāatzīmē, ka runa ir par “Veco Rietumu” izglītību, savukārt Latvijā skola ir orientēta vairāk uz loģiski matemātiskās un valodas spēju attīstību, liedzot skolēniem ar citām spējām gūt panākumus (*Koķe, 1999, 46*).

Tātad Gārdners pamato skolēnu dalījuma iespēju pēc inteligences profila un tā izpausmes veida. Viņam ir trīs tā saucamie mācīšanās raksturi: intuitīvais mācīšanās tips, tradicionāls skolēns un studenti – mācīšanās eksperti (*Gardner, 1996, 19*).

Pirmais – *intuitīvais mācīšanās tips* (tiek arī nosaukts par dabīgu, naivo vai universālo mācīšanās tipu). Runa ir par mazu bērnu, kas ir ārkārtīgi apdāvināts valodas un citu simbolu sistēmas apgūšanā un pirmajos gados attīsta sakarīgas teorijas par fizisko pasauli un citu cilvēku pasauli.

Otrais – *tradicionālie skolēni un studenti* (vai skolas mācīšanas tips). Bērns vai pusaudzis apmēram starp septiņiem un divdesmit gadiem cenšas iegūt prasmes, konceptus un skolas pedagogisko rutīnu. Tie ir skolēni un studenti, kuri neatkarīgi no tā, vai viņi sasniedz labus rezultātus vai ne, atbild līdzīgi kā pirmsskolas vai pamatskolas skolēni, līdz viņi atstāj klases telpu.

Trešais – *mācīšanās eksperti* (vai pilnīgi izglītotas personas). Tie var būt jebkura vecuma, kad viņi iegūtos vispārīgos priekšstatus un prasmes vienā priekšmetā vai nozarē prot pareizi izmantot jaunās situācijās. Pie šīs grupas pieder arī tie studenti, kuri prot, piemēram, fizikas stundās iegūtās zināšanas pielietot arī vēstures stundās. Viņu zināšanas izpaužas ne no galvas iemācītā

tekstā vai noliktajā eksāmenā. Viņi pretendē tikt nosauktiem par cilvēkiem, kuri lietas patiešām izprot.

Autors uzskata, ka šie raksturojumi ir nepieciešami, lai radītu tādu izglītības sistēmu, kas veicinātu patiesu saprašanu. Analizējot mijsakarības starp šiem skolēnu mācīšanas tipu raksturojumiem, Gārdners atklājis, ka mācību satura prasības skolās nav domātas skolēniem ar intuitīvām mācīšanās īpatnībām, kā arī nemāca izmantot apgūtās zināšanas jaunās situācijās. Viņš uzskata, ka skolās netiek ņemts vērā, ka skolēniem piemīt dažādi domāšanas veidi, kuru esamība apstiprināja, kāpēc skolēni mācās dažādā veidā, dažādi atceras, dažādi attēlo un saprot priekšmetus, cieši saistot to ar smadzeņu pusložu organizācijas nozīmi attīstībā. Viņš pierādīja, ka daži cilvēki pārsvarā izvēlas tā saucamos "valodiskos" mācīšanās pamatus, kad citi tajā laikā izvēlas telpisko vai kvantitatīvo mācīšanās veidu. Tāpēc daži skolēni sasniedz vislabākos rezultātus, kad viņi darbojas ar šāda vai cita veida simboliem (piemēram, valodu), bet citi labāk izprot praktiski nodemonstrētu mācību saturu. Neurofizioloģiskajā un neiropsiholoģiskajā literatūrā populāra kļuva smadzeņu funkcionālās asimetrijas teorija, kas atzina, ka kreisā puslode ir atbildīga par racionāli loģiskiem procesiem, bet labā – par intuitīvajiem. Patiesībā šī "jaunā" teorija balstās uz I. Pavlova divu signālu sistēmu teoriju un satur svarīgus, uz pētījumiem pamatotus faktus, kuri jāņem vērā gan skolotājiem, gan vecākiem. Ir atzīts, ka kreisā smadzeņu puslode apstrādā informāciju secīgi un lineāri, analītiski un loģiski. Labā savukārt – globāli, relatīvi, sinhroni un intuitīvi, tātad nelineāri.

Skolas mācīšanās procesā galvenā loma neapstrīdami ir kreisās puslodes garozai. Savukārt struktūru sakaru, skaistā uztveršana ir labās puslodes funkcija, kas nodrošina kopēju emocionālā, personiski nozīmīgā uztveršanu, novērtējot zināmo un nezināmo. Tātad skolas mācību sistēma ir veidota kreisajai puslodei, liekot akcentu uz mācīšanos caur prātu (*racio*). Amerikā, piemēram, bijuši mēģinājumi balstīt skolas programmu uz labo puslodi, akcentējot mācīšanās emocionāli labvēlīgu gaisotni. Bet ir skaidrs, ka abas puslodes ir savstarpēji saistītas, un vislielākie panākumi, vislielākā produktivitāte iespējama integrācijā, abu pusložu mijiedarbībā. Tāpēc mācīšanās darbībai jātiek organizētai tā, lai katrs skolēns varētu izmantot to puslodi, kas viņam labāk

attīstīta, vai arī abas puslodes, proti, emocionāli racionālajā reflektīvajā sadarbības mācību procesā, paverot iespējas katram jauniešim/jaunietei atrast savām mācīšanās īpatnībām atbilstošu mācīšanās veidu.

T. Koķe savos pētījumos, analizējot H. Gārdnera (1983) un D. Kolba (1984) pieeju, kas atšķir diverģento, asimilējošo, konverģento, akomodējošo mācīšanos un citu autoru pieejas (Koķe, 1999, 47–50), lieto jēdzienu “mācīšanās stili” saistībā ar daudzveidīgām spējām. Arī Džons Beirds (*John Baird*), stāstot par pamata ideju PEEL projektā (*The Project for Enhancing Effective Learning*), min jēdzienus “griba” un “spējas” saistībā ar individuālo mācīšanās stilu. Viņš ir pārliecināts, ka cilvēkiem mācīšanās procesā ir lielas atšķirības tajā, kā viņi mācās, cik tālu un cik veiksmīgi viņi attīstās un cik daudz iegūst no mācībām. Jēdzienu “griba” autors saprot kā “skolēna noskaņojumu”, kas ietekmē norisi, progresu un noteiktu risinājumu (*Baird/Northfield, 1997*). Viens skolēns, iedziļinoties problēmā, būs pietiekoši ieinteresēts un motivēts turpināt darbu, kamēr problēma netiks atrisināta, neraugoties uz to, cik ilgu laiku šis darbs aizņems. Otru skolēnu interesē tikai problēmas “atrisināšana” kā tāda, un viņa motivācija un interese var pazust proporcionāli laika patēriņam. Trešais skolēns nemaz nav ieinteresēts problēmas atrisināšanā un piepūlas maz vai pavisam nepiepūlas.

Līdzīgi PEEL projekta līdzdalībnieki izprot jēdzienu “spējas”, proti, kā tās zināšanas un prasmes, kuras nepieciešamas, lai varētu atrast atbildi uz uzdoto jautājumu, tātad runā par mācīšanās spējām. Arī mācīšanās spējas cilvēkiem ir variatīvs rādītājs. Faktori, kas ietekmē cilvēka gribu un spējas problēmas risināšanā, pēc Bairda, iekļauj sevī to, cik novatoriska un cik interesanta ir problēma, cik veiksmīgi ir bijuši cilvēka iepriekšējie mēģinājumi, risinot līdzīgus uzdevumus, kādas citas prasības tiek izvirzītas problēmas risinātājam tai pašā laikā, kādas ir konsekvences tam, ka uzdevums var tikt atrisināts nepareizi, utt.

Tātad pieņemsim, ka vidusskolēnu vecums ir 14–15 gadi līdz 17–18–25 gadiem, un ņemsim vērā, kā bērnu nobriešana notiek ļoti dažādi. Varētu teikt, ka dažus vidusskolēnus varētu raksturot kā pusaudžus (vai pamatskolas skolēnus), un ne visus studentus var uzskatīt par pieaugušiem cilvēkiem. Un otrādi, daudzi

jaunie cilvēki atrodas savā attīstībā augstākā pakāpē, nekā tas ir raksturīgs viņu vecumam.

Bez šaubām, vidusskolēnu vecums ir pārejas posms, tātad dzīves posms, kurā kaut kas tiek mainīts. Mācību procesam noteikti ir ietekme uz šiem procesiem, un tāpēc ir svarīgi, lai skolotāji apzinātos, ko viņi grib panākt ar mācībām. Tās pārmaiņas, kas notiek vidusskolēnu vecumā, ļoti veiksmīgi var tikt izmantotas mācībās. Viena no svarīgākajām pārmaiņām ir tā, kā skolēniem attīstās intelektuālās spējas: domāšana kļūst vairāk kritiska, selektīva un patstāvīga, abstrakta un sistemātiska, viņiem patīk vispārināt, meklējot aiz faktiem esošos principus un likumus. Skolēni apzinās pasaules sakarības, novēro pasauli un izdara savas atziņas par to. Viņiem ir vajadzība izvērtēt savas spējas, izpētīt savas iespējas un regulēt savu uzvedību, viņi ir gatavi pieņemt augstākas prasības sev, ātri attīstās viņu pašapziņa, skolēniem patīk pilnveidoties. Vidusskolēniem ir vajadzība ieņemt jaunu vietu dzīvē, lai viņi tiktu uzskatīti par pieaugušiem cilvēkiem, tiktu akceptēti sabiedrībā, varētu apmierināt savas izzināšanas intereses, patstāvīgi pārdomātu jauno informāciju, apzinātu zināšanas, redzētu, kā jaunās zināšanas var tikt pielietotas reālajā dzīvē, gūtu labus rezultātus un panākumus, tiktu slavināti, sazinātos ar apkārtējo pasauli un daudzas citas svarīgas psiholoģiskas un pedagoģiskas parādības.

Kvalificējot vidusskolēna īpatnības pēc Pestalocija trīsstūra, izveidojas šāda sistēma:

7. tabula. Mācīšanās spēju attīstības īpatnības jauniešu vecumā

J A U N I E Š U Ī P A T N Ī B A S	Spēja mācīties zināt un darīt			
	Metakognitīvajā jomā		Kognitīvajā jomā	
	<ul style="list-style-type: none"> • palielinās garīgās spējas, pašapziņa, pašanalīze • domāšanas darbība kļūst aktīvāka un stabilāka • vajadzība pēc patstāvīgas domāšanas, pēc zināšanu apzināšanās, pēc pašpārbaudes • vajadzība pēc pārskata un sakarības • ... 		<ul style="list-style-type: none"> • izziņas intereses kļūst vairāk selektīvas, aktīvas un stabilas • vajadzība pēc savu izziņas interešu apmierināšanas • mainās attieksme pret mācīšanos • vajadzība pēc jaunā izzināšanas • ... 	
	Spēja mācīties būt			Spēja mācīties sadarboties
	Emocionālajā jomā	Gribas jomā	Fiziskajā jomā	Sociālajā jomā
	<ul style="list-style-type: none"> • emocionālās piesātinātības vajadzība • izteikta emocionālā attieksme • baudas vajadzība • vajadzība pēc panākumiem • vajadzība pēc mīlestības • vajadzība pēc drošības izjūtas • vajadzība pēc slavinājuma un atzīšanas • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • gatavība pieņemt augstākas prasības pret sevi • attīstās mērķtiecība, noteiktība, neatlaidība • vajadzība pēc atbildības un patstāvības • vajadzība pēc pašregulācijas • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • vajadzība pēc kustību, ķermeņa brīvības • enerģijas atjaunošanas vajadzība • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • vajadzība ieņemt jaunu vietu kolektīvā • vajadzība pēc saskarsmes • vajadzība pēc vienatnes • vajadzība pēc atzīšanas • vajadzība pēc sociālā nozīmīguma • ...

Kā jau atzīts, patstāvības vajadzība ir viena no svarīgākajām vajadzībām jauniešu vecumā. Katrs skolēns individuāli piedzīvo visu, arī mācīšanos. Katram cilvēkam ir citādāka uztvere, ko nozīmē labi tikt galā, ko nozīmē izbaudīt mācību procesu, studiju gaitas. Dāņu izglītības filozofs Knops (*Knoop*) ir definējis tās cilvēka vajadzības, kurām ir cieša saistība ar mācīšanos. Jaunam cilvēkam, kā jebkurā vecumā, mācoties ir vajadzīga

- brīvība un paškontrolē, pašatbildība, jo atbildībā cilvēks izjūt savu ietekmi, bet iespēja pašam kontrolēt savu dzīvi tiek uztverta kā cilvēka pastāvēšanas apliecinājums, tādēļ tā ir patīkama;
- mijiedarbība starp savstarpēji pozitīvo uzmanību, saskarsmi un demokrātisko sadarbību, tāpēc ka sociālā piesaiste cilvēkiem ir ļoti nepieciešama;

- ziņkārība, tieksme pēc interesantām un pielietojamām zināšanām, tāpēc ka kompetence pastiprina izredzes izdzīvot un ka lielākoties viss, kas netiek pielietots, tiek aizmirsts;
- jaunrades jēgpilnā, personīgā ieguldījumu forma, jo visi cilvēki grib pozitīvi ietekmēt sabiedrību, un radošie procesi ir īpaši lietderīgi kultūras attīstībai kā cilvēka jaunrades rezultātam;
- aktīvā bauda, īpaši tāpēc, ka bauda tiek uztverta kā dzīvi apliecināošs fakts;
- ķermeņa kustības, jo mēs lielākoties atceramies to, ko mēs konkrēti pielietojam, un "pielietot" beigu beigās nozīmē "kustēties" fiziski;
- skaistums, jo skaistums vairākos veidos instinktīvi tiek uztverts kā dzīvi apliecināošs fakts un tāpēc tiek pārdzīvots kā patīkams, jo skaistas telpas rada skaistas domas, un pat zinātniekiem grūti noticēt teorijām, kuras nav skaistas (*Knoop, 2001, 15*).

Knopam izdevies definēt reālos, dzīvei tuvās mācīšanās priekšnosacījumus, kas atspoguļo spēju attīstības mehānismu, proti, prāta, jūtu, gribas un sociālo faktoru mijiedarbību. Nav jāskaidro, ka tādi priekšnosacījumi aktuāli jebkurā vecumā. Bet, uzskatot, ka jaunieši ir sabiedrības nākotne, kā tas ir pieņemts sabiedrībā, skolai jāpievērš daudz uzmanības tam, lai palīdzētu skolēnam viņa grūtajā attīstības, pilnveidošanās un mācīšanās darbā. Mūsdienu skolas mērķis ir brīvas, radošas personības veidošanās. Savukārt, runājot par brīvību, nedrīkst atstāt bez uzmanības vienu no tās svarīgākajiem komponentiem – izvēli, kas ir līdzvērtīgs pārējiem jēdziena komponentiem, proti, patstāvībai un atbildībai sava mācīšanās ceļa izvēlē kā galvenajiem nosacījumiem mācīšanās spēju pilnveidošanai mācīšanās procesos.

Pieņemot, ka jauniešu vecums ir pāreja no bērna uz pieaugušo, var secināt, ka arī jaunieši mācās ļoti dažādi un viņu mācīšanās īpatnību raksturojumam ir izmantojamas analīzes gaitā gūtās atziņas. Mūsdienās šis apgalvojums vairs neizklausās šokējošs. Tas uzskatāms par loģisku – jaunieši mācās dažādi, jo viņi ir dažādi. Neapšaubāmi, katram jauniešim ir noteiktas iedzimtās spējas, kas palīdz dažiem sasniegt kādu mācīšanās mērķi vieglāk, ātrāk un dažreiz arī labāk, nekā tas izdodas citiem, kaut arī sabiedrībai, protams, daudz labāk patīk pieņēmums, ka katrs cilvēks spēj būt panākumiem bagāts un radošs un sasniegt visaugstākos rezultātus, ja viņam tiek sniegta

atbilstoši laba izglītība un padomdošana. Lai kā skolotāji vēlētos vienlīdzīgu attīstību klasē, pedagoga uzdevums un, var teikt, arī pienākums ticēt, ka katrs viņa skolēns ir spējīgs sasniegt visaugstāko rezultātu, kādu vien var sagaidīt skolā, un darīt visu, lai skolēns pirmām kārtām nezaudētu, bet iegūtu jaunu, arvien stiprāku motivāciju mācīties, pats ticētu saviem spēkiem, bet tai pašā laikā dot viņam iespēju darīt to atbilstoši viņa mācīšanās īpatnībām. Bet neviens skolotājs nekādos apstākļos nevar zināt, kas notiek "skolēna galvā", un no iekšpuses ietekmēt viņa domāšanu un darbību. Turpretī skolotājs var organizēt tādu mācīšanās vidi, kurā skolēnam būtu interesanti un viegli mācīties, stimulēt skolēnu mācībām, dot viņam padomu, dot iespēju mācīties atbilstoši savām mācīšanās īpatnībām.

Tātad mācīšanās spēju pilnveidošanas jautājums ir mācīšanās iespēju radīšanas jautājums.

2.

JAUNIEŠU MĀCĪŠANĀS SPĒJU PILNVEIDES
IZPĒTES LINGVOPEDAGOĢISKIE PAMATI

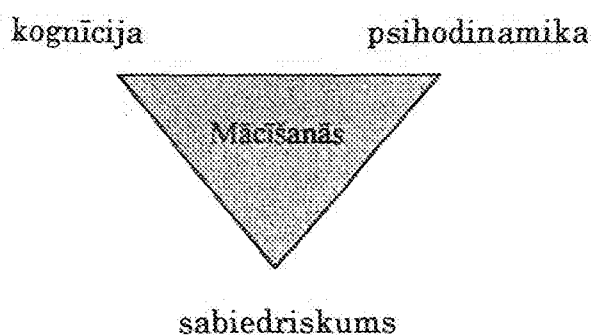
2.1. Mācīšanās spēju pilnveides mehānisma izpratne mācīšanās teorijās

2.1.1. Mācīšanās kā daudzdimensionālo procesu mijiedarbība

“Mācīšanās” ir sarežģīts jēdziens, un tam nevar dot viennozīmīgu definīciju, jo gadu tūkstošiem tika veikti neskaitāmi mēģinājumi izpētīt, kā funkcionē mācīšanās. Šodien, kad izglītības lomas nozīme sabiedrībā arvien palielinās, arī par jēdzienu “mācīšanās” ir liela interese gan skolotājiem, gan sabiedrībai. Tā, pirmkārt, ir tēma filozofiskām diskusijām, kuru rezultāts ir atšķirīgs atkarībā no tā, vai cilvēka eksistence tiek aplūkota no dabaszinātņu, humānās vai kādas citas pieejas viedokļa. Lielākā atšķirība ir tā, vai skolēns tiek uzskatīts par subjektu vai objektu mācību procesā.

Roskildes universitātes profesors Knuds Illeriss (*Knud Illeris*) atšķir trīs mācīšanās dimensijas: kognitīvo, psihodinamisko un sabiedrisko. Zinātniekam izdevās sakārtot vairākas mācīšanās teorijas šo dimensiju trīsstūrī, jo pārsvarā teorijas nepēta mācīšanos veselumā, bet gan vienu no tās dimensijām.

6. attēls. Mācīšanās dimensijas (pēc Illerisa)



(*Illeris, 1999, 19*)

Zinātnieks uzskata, ka katrām mācībām ir spējām vai nozīmei atbilstošs saturs. Šī satura apguve ir pirmām kārtām kognitīvs process. Ap šo mācīšanās dimensiju ir koncentrējusies tradicionālā mācīšanās psiholoģija: gan biheivioristu (uzvedības) izpratne, kas dominēja gandrīz visu 20. gadsimtu, īpaši ASV, gan arī citas nozīmīgas izpratnes, kā, piemēram, Piažē un Vigotska. Mācīšanās ir arī vienmēr psihodinamisks process, kas iesaista psihisko enerģiju. Tā parādās

jūtās, attieksmēs un motivācijās, kuras vienā un tai pašā laikā gan mobilizē skolēnu mācībām, gan pašas tiek ietekmētas no mācībām. Šī mācību dimensija mācīšanās psiholoģijā tika maz pētīta un pastāvēja kā daļa no attīstības un personības psiholoģijas. Pamatus šai jomai veido psihoanalītiskā izpratne un tradīcija, sākotnēji Zigmunda Freida mācībā un tālāk attīstīta daudzos virzienos. Beidzot – mācīšanās ir sociāls un sabiedriska process. Illeriss uzskata, ka ir svarīgi pievērst uzmanību tam, ka šajā dimensijā ir divi saistīti līmeņi. Viens ir tiešas vai netiešas sociālās, starpcilvēciskās spēles līmenis, kurā norit mācīšanās spēles procesi. Otrs ir sabiedriskais līmenis, kas ietekmē gan spēles procesu raksturu, gan atsevišķo dalībnieku ieguldījumu. Saskarsmes līmenī šī mācīšanās dimensija ir pētīta grupu un sociālajā psiholoģijā, sabiedriskajā līmenī – sociālizācijas teoriju ietvaros.

Pieņemot, ka mācīšanās ir attīstība, loģiski ir tas, ka mācīšanās izpratnes pamatā ir cilvēka attīstības teorijas. Līdzās attīstības psiholoģiskajām teorijām pastāv dažādas mācīšanās teorijas, kurās mācīšanās tiek apskatīta no bioloģiski orientēta, vides, psihodinamisko, humānistisko, mijiedarbību un citu teoriju viedokļa.

Pirmajā jēdzienam “mācīšanās” veltītajā darbā (*Säljö, 1979*) parādās kvalitatīvi atšķirīgas kategorijas, pēc kurām tiek izprasts šis ļoti sarežģītais jēdziens:

1. *Zināšanu pieaugums* – mācīšanās tiek uztverta kā zināšanu kvalitatīvs pieaugums, piemēram, “zināšanu iegūšana” vai “informācijas uzkrāšana”. Kā piemēru tāda veida mācībām var minēt iekalšanu: mācīties iegaumējot (piemēram, “kaut ko iemācīties eksāmenam un reproducēt”). Šī veida mācīšanās ir vērsta vienīgi uz anticipēto reproducēšanu (eksāmena) situācijā. Mācīšanās šādā kontekstā nozīmē “mācīties kaut ko darīt”, proti, reproducēt.
2. *Pielietojamo zināšanu apguve* – mācīšanās tiek uztverta par tādu faktu un metožu apguvi, kuras var pielietot dažāda satura apguvei (piemēram, “apgūt pamata metodes un prast tās pielietot”). Mācīšanās tiek aprakstīta kā zināšanu vai iemaņu pielietošanas prasmes apgūšana. Bet šajā, tāpat kā pirmajā kategorijā, gan saturs, gan darbība netiek skaidrotas.
3. *Izpratne* – mācīšanās kā nozīmes abstrahēšana (piemēram, “kaut ko lasīt un saprast”). Skolēni meklē nozīmju atklāšanu saturā, ir aktīvi.

4. *Citādāka uztvere* – mācīšanās tiek izprasta kā interpretējošs process ar mērķi izprast realitāti (piemēram, “izprast lietas un parādības arī līdz šim nezināmajā kontekstā”). Skolēns maina savu domāšanas veidu par priekšmetiem, iegūst jaunu perspektīvu (*Drechsel, 2001, 38*).

Martona, Beata un Dell`Albas pētījumā tika noskaidrota vēl viena kategorija, proti, *mācīšanās kā cilvēka mainīšanās*. Tāda veida mācībās skolēns jūt, ka mācoties iegūst pieredzi un viņš var ne tikai citādāk redzēt pasauli, bet arī var mainīties pats (*Marton/Beaty/Dall`Alba, 1993*).

Jēdziena “mācīšanās” izpratne ir kompleksa tādēļ, ka mācīšanās var notikt ļoti dažādi, un tas attiecināms gan uz dažādiem mācību ceļiem, pašu cilvēku un mācību satura atšķirībām. Cilvēks ne vienmēr apzinās, ka viņš mācās nepārtraukti katru brīdi. Katra jauna emocija, katrs jauns iespaids, doma, spriedums norāda uz mācīšanās procesa norisēm. “Mācīšanās ir mērķtiecīgi organizēta darbība cilvēka individuālās pieredzes apguvei, uz kuras pamata vienlaicīgi attīstās izziņas spējas un attieksme” (*Žogla, 2001, 160*). To, kādā veidā cilvēks mācās, nevar nodefinēt. Apkopojot dažādas pieejas mācībām, V. Šaube (*W. Schaube*) sadala mācīšanos pēc tās veidiem:

8. tabula

Mācīšanās veidi

1. Diferencēšana pēc kondicionēšanas veidiem
• Signālā mācīšanās kā klasiska kondicionēšana, t.i., primārās nervu sistēmas reflekss mācību fāzē tiek nomainīts ar sekundāru refleksu (signālu), kurš parasti izsauc tādu reakciju
• Panākumu mācīšanās kā instrumentālā kondicionēšana, t.i., pēc izdevušās indivīda reakcijas uz noteiktu stimulu notiek apstiprināšana, galvenokārt atalgojuma formā
• Pastiprinājuma mācīšanās kā operandā kondicionēšana, t.i., no indivīda sagaidītā uzvedība tiek pastāvīgi atalgota (pastiprināta) un līdz ar to manifestēta
2. Diferencēšana pēc polāriem mācību veidiem
• Mērķtiecīga mācīšanās un gadījuma mācīšanās, t.i., mācīšanās ar vai bez skolēna nolūka
• Saprātīga mācīšanās vai akla mācīšanās, t.i., uzdevumu struktūru apzināšana vai mēģinājuma un kļūdišanās pieeja
• Frakciju mācīšanās vai globālā mācīšanās, t.i.: a) apgūstamās zināšanas un prasmes tiek sadalītas daļās, kuras vispirms tiek apgūtas sadalīti un tad saliktas kopā, b) jaunās daļprasmes tiek pieliktas klāt pie jau esošām, kopīgajās mācību norisēs apgūstamās zināšanas un prasmes tiek apgūtas nedalīti
• Masveida mācīšanās un sadalītā mācīšanās, t.i., atsevišķie mācību akti seko tieši viens pēc otra vai ir vairāk vai mazāk garas pauzes starp tiem
• Mehāniskā mācīšanās un saprātīgā mācīšanās, t.i., mācīšanās norit neatkarīgi no aktīvās kognitīvās mācību uzdevuma apstrādes no skolēna puses vai mijiedarbībā starp izvirzīto uzdevumu un apzinātu, aktīvo kognitīvo apstrādi
3. Diferencēšana pēc mācību mērķu taksonomijām (mācīšanas un mācīšanās mērķi)
• Mācīšanās kognitīvajā dimensijā, t.i., mācīties iegūt zināšanas, saprast, pielietot, analizēt.

sintezēt un novērtēt
<ul style="list-style-type: none"> • Mācīšanās afektīvajā dimensijā, t.i., mācīties būt uzmanīgam, reaģēt, novērtēt, uzbūvēt sev saistošu vērtību sistēmu un darboties saskaņā ar šīm vērtībām • Mācīšanās psihomotoriskajā dimensijā, t.i., mācīties atdarināt novērotu norisi, darbību pēc dotajām instrukcijām un vēlāk veikt to patstāvīgi, koordinēt vairākas darbības to secībā līdz tam brīdim, kad noteiktās atsevišķās darbības varēs tikt izpildītas neapzināti
<i>4. Diferencēšana pēc vadīšanas veida</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Pašvadītā mācīšanās, t.i., skolēns pats izvirza sev mācīšanas un mācīšanās mērķus, kurus viņš bez ārējās ietekmes piešķir saviem mācību procesiem • Svešvadītā mācīšanās, t.i., mācību process tiek ietekmēts no ārpusē izvirzītiem mācīšanas un mācīšanās mērķiem un tiem adekvātai palīdzībai mācībās
<i>5. Citi mācīšanās veidi</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Sociālā mācīšanās, t.i., mācīšanās ar tādiem mērķiem kā kooperācijas prasmes, palīdzības gatavība, sociālā kompetence • Problēmu risināšana mācībās, t.i., ar radošo metožu iesaistīšanu (starp tām arī prātavētra, grupas diskusija) skolēni analizē un definē kopīgu problēmu, izsaka priekšlikumus problēmas risināšanai • Transfermācīšanās, t.i., iemācītā pārņemšana uz jaunām mācību situācijām ar izmainītu prasību struktūru • Imitatīvā mācīšanās, t.i., mācīšanās, atdarinot svešu uzvedības veidu • Modeļu mācīšanās, t.i., mācīties, ievērojot citu noteiktus personu uzvedības veidus (tiek saukta par ievērojošo mācīšanos)

(Schaube, 1997, 18-19)

Šaubes diferenciacija parāda, cik lielā mērā dažādus mācību veidus ietekmē attiecīgās mācīšanās teorijas. Tāpēc turpinājumā apskatīsim tās mācīšanās teorijas, kas ietekmēja pedagogiskos uzskatus un pamatus svešvalodu mācībās un uz kuru pamata izveidojās dažādi svešvalodu apguves un mācīšanās modeļi.

2.1.2. Mācīšanās kā atbilstošas uzvedības apgūšana inscenētajā mācību procesā

20. gadsimta 20.– 60. gados psiholoģijā valdīja *biheivioristiskās* mācīšanās teorijas, kas dziļi ietekmēja valodas mācīšanos visā pasaulē. Pamatā šīs teorijas balstās uz mēģinājumu saprast un prognozēt cilvēka uzvedību. Tika noteiktas robežas, kurās mācīšana un mācīšanās tika sakārtotas, sistematizētas un analizētas pēc zinātniskiem kritērijiem. Mācīšanās teorētiski izstrādājuši mācīšanās modeli, pēc kura mācīšanas subjekts tika aplūkots no ārpuses. Biheivioristi mēģināja atklāt cilvēka mācīšanas principus, “pētot bioloģiskajā hierarhijā zemākos dzīvniekus stingri noteiktos apstākļos, kas apliecina viņu uzticību eksperimentālai metodoloģijai, kas pazīstama kā “loģiskais pozitīvisms” (*Williams, 1997, 8*). Klasiskajā biheiviorisma izpratnē mācīšanās ir saikne starp stimulu un reakciju. Tās metodiskais pamats raksturo teorijas saturu: mācīšanas procesu iniciēšana nozīmē tādu apkārtējās vides kontingentu radīšanu, kuros indivīdiem varētu izraisīt noteiktus vai vēlamus izturēšanās veidus. Šī teorija uzskata cilvēka organismu par sava veida “kairinājuma reakciju-sakaru datoru” (*Weidenmann, 1989, 996*). Mācību process, šīs teorijas skatījumā, ir “līdzīgs dzīvnieku dresēšanai” (*Holzkamp, 1995, 46*). Biheiviorisma skatījumā persona ir organisms, kam piemīt iedzimta spēja reaģēt uz vides notikumu iedarbību un iemācīties atbilstošas uzvedības repertuāru. Savukārt cilvēks piedzimst kā balta lapa un mācās no pieredzes un zināšanu apgūšanas. Turklāt biheivioristi uzskata, ka visu, kas notiek cilvēkā, var aprakstīt kā likumsakarības, jo cilvēks seko dabas likumiem. Klasisko biheivioristu skatījumā cilvēks ir mašīna, kura domas, jūtas un gaidas tieši nevar izmērīt un kas līdz ar to jāievēro mācībās. Cilvēku ietekmē apkārtējā vide.

Biheiviorisma teorija pamatojas uz krievu dabaszinātnieka I. P. Pavlova (1849–1936) nosacījuma refleksu pētīšanas teoriju, kas tika demonstrēta eksperimentos ar suņiem: nenosacītais reflekss (barība) – nenosacīta reakcija (siekalu izdalīšanās) – nosacītais stimul (zvaniņš) – nosacīta reakcija (siekalas uz zvaniņu). Tāpēc šī teorija bieži tiek nosaukta par signālo mācīšanos. Uzvedības nosacītība (siekalu izdalīšanās ne tikai redzot barību, bet arī uz ar to saistīto skaņu vai gaismu) deva zinātniekam pamatu pierādīt, kā uzvedību var

novērot, stingri kontrolēt (kvalitatīvi un kvantitatīvi), prognozēt, pieprasīt un pārvaldīt.

Tātad stimula–reakciju psiholoģija pieder pie *asociatīvas* pamatdispozīcijas, kurā asociāciju veidošana tiek specificēta kā "kondicionēšana" (angļu val. *conditioning*), ko savukārt dala klasiskajā un instrumentālajā kondicionēšanā. Klasiskās kondicionēšanas koncepts ir amerikāņu psihologa Dž. Vatsona (1878–1958) adaptētā I. Pavlova "nosacīto refleksu" teorija. Kā raksta Ā. Karpova, Vatsons pasludināja, ka psiholoģija ir objektīva dabaszinātņu daļa, kuras mērķis ir prognozēt un pārvaldīt uzvedību (*Karpova, 1998*). Viņš pieņēma tikai iemācītā esamību (nekādu pašnovērtēšanu vai apziņu zinātnieks neatzīst), tā ir atkarīga no ārējās vides, nevis no ģenētiskajām atšķirībām (*Watson/Rayner, 1920*).

Viena no agrā biheiviorisma problēmām bija tā, ka uzmanība tika pievērsta tikai ienākošo stimulu dabai, kā tos var izmantot dažādu reakciju veidu izsaukšanai, kas neatbilst cilvēka darbību skaita daudzumam.

Termins "instrumentālā kondicionēšana", kuru ieviesa Edvards Torndaiks (*Edward L. Thorndike, 1911*), vēlāk pārstrādātā veidā kļuva par pamatu Skinera "operatīvās (operantās) kondicionēšanas" teorijai (*Skinner, 1953*). Visskaidrāk teorijas pamatdoma parādās Šlosberga ieviestajā terminā "mācīšanās no panākumiem" ("*Lernen-am-Erfolg*") (*Schlosberg, 1937*). Par mūsdienu biheiviorisma pamatlicēju tiek uzskatīts B. F. Skiners. Viens no zinātniekiem, kas lielā mērā ietekmēja viņa darbu, bija Č. Darvins (1809–1882), kurš rakstīja, ka, pētot dzīvniekus, labāk iepazīstam cilvēku (*Karpova, 1998, 125*). Skiners uzskata, ka cilvēks pēc būtības maz atšķiras no dzīvnieka, un meklē dzīvniekos gan spēju domāt (spriest), gan personības izpausmes. Līdz ar to biheiviorisma teorijai atvērās iespēja paskaidrot mācības operatīvās kondicionēšanas izpratnē, ka, jebkurā veidā rīkojoties, indivīds reagē uz stimulu. Daļēji iespaidots no Vatsona, visspēcīgāk no Pavlova darbiem, Skiners nodarbojās ar operatīvo (*operanto*) nosacīšanu, kuru pastiprina vai pavājina tie notikumi, kuri seko pēc reakcijas.

Tātad Skinera uzskatos uzvedība tiek skaidrota kā cilvēka reakcija uz apkārtējās vides radītajiem impulsiem (stimuliem). Ne ģenētiskai ietekmei, ne iekšējiem nobriešanas procesiem nav izšķirošas nozīmes. Daudz vairāk tiek pētīta uzvedība kā pieredze, kas gūta no apkārtējās vides. Galvenās koncepcijas

tādējādi bija "klasiskā nosacītība" un "operatīvā nosacītība" (kā sinonīmu lieto terminu "instrumentālā" mācīšanās) (*Skinner, 1953*). Šādā skatījumā cilvēks principā ir gatavs darboties, viņa "operatīvā uzvedība" sākotnēji apzīmējama kā mēģinājums un kļūdīšanās, pie tam pozitīvie vai negatīvie pastiprinājumi nosaka uzvedības veida apguvi (mācīšanos). Tātad, pēc zinātnieka domām, mācīšanās vairāk ir apkārtējās vides, nevis ģenētisko faktoru rezultāts. Pedagoģisko mijiedarbību daudzveidību, piemēram, attiecības starp vecākiem un bērniem, var uzskatīt par stimula un reakcijas sakarībām, kurās no atsevišķiem elementiem savītas ķēdītes ("Labrīta pateikšana"), izmantojot selektīvus pastiprinātājus ("balva" tiek dota tikai vēlamajā gadījumā), izveidojas par kompleksiem uzvedības etaloniem ("pieklājība") (*Gudjons, 1997, 170*). Operandā iemācīšanās notiek tad, ja organisms apgūst jaunās reakcijas, pateicoties tam, ka pats pastiprina un nostiprina tās.

Vēlāk, pievēršoties audzināšanai (Skinera gadījumā precīzāk – instruēšanai), Skiners apgalvoja, ka audzināšanu var uzlabot, adaptējot četrus vienkāršus principus:

- skolotājiem skaidri un gaiši jāpaskaidro, kas ir jāmācās;
- uzdevumi jāsadala mazos viens otram sekojošos soļos;
- jāatbalsta skolēnu darbošanās viņu pašu tempā, izmantojot individualizētas mācību programmas;
- mācībām jābūt "programmētām", apvienojot trīs iepriekš minētos principus un nodrošinot tiešu pozitīvo atbalstu (*Skinner, 1953*).

Skinera teorija sniedz mehānisku cilvēka un mācīšanās modeli, kurā netiek ņemtas vērā iekšējās psihiskās norises, bet tiek pētītas vienīgi īslaicīgas mācīšanās sekvences, kas nerāda nedz attīstības modeli cilvēka ontogēniskā skatījumā, nedz arī personības attīstības modeli.

Tātad mācību process biheiviorisma skatījumā sastāv no dota stimula, uz kuru skolēns automātiski reaģē. Pastāv noteiktas likumsakarības starp stimulu un reakciju, ko var aprakstīt kā fiziskus fenomenus. Tie līdzekļi, ar kuriem tiek sasniegta laba mācīšanās, ir atbalvojums un sods. Tā kā biheivioristi uzskata, ka visi var iemācīties visu, mācības kļūst vienīgi par laika jautājumu.

Vācu psihologs, kritiskās psiholoģijas pamatlicējs Klauss Holckamps apšaubā biheivioristiskās pieejas saprātīgumu, jo stimula-reakciju teorijas pētnieki veica eksperimentus ar dzīvniekiem, turpretim kondicionēšanas eksperimentiem ar cilvēkiem bija vienīgi sekundārs, demonstratīvs raksturs. Pamatā bija uzskats, ka mācībām ir universāla organiska daba, vienādi attiecināma kā uz dzīvniekiem, tā uz cilvēkiem. Tātad visu teoriju var uzskatīt par pieņemamu tikai tādā gadījumā, ja tiek atzīta šāda mācīšanās dabas izpratne. Turpretim, kā raksta Holckamps, tāpēc ka vēl līdz šim nav pierādīts, ka dzīvnieka rīcība ir pamatota, uz ko balstās stimula-reakcijas teorijas, ar to nevar pierādīt šīs teorijas attiecināšanu uz cilvēka iespēju. Vēlākajos pētījumos sāka parādīties "anomālās" novirzes kondicionēšanas eksperimentos ar dzīvniekiem. Diezgan ātri tika atklāts, ka ne visus "refleksus" var kondicionēt un ka daži dzīvnieki vienkārši nevar iemācīties dažas sakarības. Piemēram, kādā pētījumā atklājās, ka četras no astoņām pētītajām žurkām pat pēc 7330 mēģinājumiem nebija iemācījušās atlaist sviru, lai izvairītos no šoka (*D'Amato/Schiff, 1964*). Līdzīgas anomālijas tika konstatētas eksperimentos ar instrumentālo kondicionēšanu, piemēram, žurku "garšas versijas" (*Garcia/Ervin/Koeling, 1966*), tālāk pētījumā par "specifisko izsalkumu" (*Rozin/Kalat, 1972*) un citos. Šādi eksperimenti mainīja koncepcijas virzienu, bet vēl neapstrīdēja paša mācīšanās likuma universalitāti.

Problēma biheivioristiskā mācīšanās modelī redzama to mācīšanās būtības izpratnē. No biheivioristiskā viedokļa mācīšanās tiek saprasta kā "katra ilgstoša uzvedības izmaiņa, kas rodas vingrinājuma vai novērojuma procesā; taču uzvedības izmaiņas, kuras izraisa nobriešana, nogurums, narkotiku vai līdzīgu faktoru ietekme, netiek uzskatītas par mācīšanos" (*Bredenkamp, 1974, 609*). Kritiskais punkts šajā definīcijā ir sekvencē "ilgstošas uzvedības izmaiņa". Ar "ilgstoša" tiek noteikts laika posms, kurā jāparādās mācīšanās rezultātam, lai pats mācību process varētu tikt uzskatīts par veiksmīgu. Cik garam jābūt laika posmam, noteikts netiek. Tā kā mācīšanās norisi kā tādu nevar novērot, tā tiek novērtēta caur uzvedības izmaiņām un tikai tām, kuras iespējams redzēt. Mācīšanās teorija tātad balstās uz redzamām izmaiņām, nevis uz pašas mācīšanās novērošanu. Līdz ar to tiek uzskatīts, ka tas, ko var redzēt pēc mācīšanās procesa beigām, ir mācīšanās. Šī pielīdzināšana ņemta no dzīvniekiem

un pārnesta uz cilvēku mācībām. Bet cilvēkiem šie procesi norit dažādi, piemēram, cilvēks var arī kādu iemeslu dēļ neizrādīt ārēji to, ka viņš kaut ko ir iemācījies. Sociāli kognitīvās mācīšanās teorijas pārstāvis Alberts Bandūra ar faktu, ka cilvēki nepārvērš darbībā visu, ko viņi iemācās, skaidro atšķirības starp apgūšanu un izpildīšanu (*Bandura, 1979, 37*). Zinātnieks mēģinājis labot definīciju šādi: mācīšanās attiecas uz "organisma uzvedību vai izturēšanās potenciāla izmaiņām kādā noteiktā situācijā, kuru organisms realizē, izmantojot savu pieredzi šajā situācijā. Ar to netiek domātas iedzimtas reakciju tendences (tādas kā ligzdu vīšana putniem), izmaiņas, kuras izraisa briedums (kā, piemēram, balss tembra izmaiņas pēc balss lūzuma), tāpat arī noguruma sekas, instinktu vai reibuma izraisītās pārmaiņas (*Bower/Hilgart, 1983, 31*). Biheivioristiskās mācīšanās elementi joprojām tiek lietoti svešvalodu mācīšanās, kā tiešā (atklāta uzslava vai aizrādījums), tā netiešā (mājiens, analogiskas situācijas izmantošana) formā skolotājs veicina mācīšanās motīvu veidošanos mērķtiecīgi organizētā procesā (*Žogla, 2001, 89*). Biheiviorisma teorijā izstrādāti mācīšanās elementi tādējādi nav pilnīgi izslēdzami, bet, tos pielietojot, nedrīkst aizmirst arī citu teoriju svarīgās atziņas. Šodien biheivioristi ir atvērtāki pret tādiem fenomeniem, kurus nevar aprakstīt, piemēram, tādi jēdzieni kā vajadzības, tieksmes, motivācija un gaidas spēlē savu lomu. Biheivioristi nodarbojas arī ar dažādiem motivācijas principiem un to nozīmi mācībās.

Biheiviorisma teorija tiek tālāk attīstīta, un rezultātā rodas teorija, kurā mācīšanās ir aktīva mijiedarbība starp apkārtējo pasauli un izzinošo subjektu.

Amerikāņu psihologs Edvards C. Tolmans (*Edward C. Tolman*) atklājis ļoti nākamām kognitīvās mācīšanas teorijām svarīgu jēdzienu diferenciaciju: "*learning*" un "*performance*" ("mācīšanās" un "izpildīšana"), kurus Bandūra padarīja populārus. Bandūras "sociāli kognitīvās mācīšanās teorija" atšķir "apgūšanu un izpildīšanu, jo cilvēki neizmanto visu, ko apgūst" (*Bandura, 1979, 37*). Viņa teorijā mācīšanās tips ir novērojošās mācīšanās, arī nosauktas par "*mācīšanos pēc modeļa*": cilvēks novēro savu apkārtni, interpretē savus iespaidus un izmēģina darbības, tātad atdarina citu uzvedību. Pēc Bandūras uzskatiem, mācīšanās notiek divās fāzēs: uzmanība un iegaumēšana, bet faktiski darbība tiek vadīta, kognitīvi reprezentējot modeļuzvedību, piemēram, tēlu vai valodas

formā. Būtiska nozīme tiek piešķirta "vispārīgai subjekta tendencei aktīvi izturēties gan attiecībā pret materiālo, gan apkārtējo sociālo vidi. Cilvēki (arī mazi bērni) apkārtni izprot, pateicoties savām aktīvajām darbībām. ... Augošais cilvēks ... attīsta savas iekšējās struktūras mijiedarbībā ar vides nosacījumiem" (*Tillmann, 1994, 102*). Bērns attīstās pats, tomēr viņš to nedara pilnīgi brīvi un neatkarīgi, bet gan – adaptējoties.

2.1.3. Mācīšanās kā informācijas apstrādes process

Kognitīvā zinātne ir zinātne par izziņu ("izzinātājdarbību" (*Goulmens, 2001, 68*)), zināšanām un atziņām. Tā ir zinātne, kas aptver gan neurofizioloģiju, gan lingvistiku, gan filozofiju. 20. gadsimta 50. gadu beigās tā dēvētā "kognitīvā pārmaiņa" ietekmēja svešvalodas didaktikas attīstību pēc 1980. gada. Strīds par terminu risinājās divās psiholoģiskajās skolās. Šīs skolas vienkārši "novēroja savu pētīšanas objektu – mācīšanos – dažādās vietās" (*Mitschian, 2000, 6*). Tātad runa ir par biheiviorismu un *kognitīvo* mācību teoriju. Sākumā stimula–reakcijas teorijas "izstūma" tradicionāli kognitīvi orientētās teorijas, jo pirmās strādājušas ar stingrajām (dabas)zinātniskajām metodēm. Bet 20. gadsimta 60. gados kognitīvais virziens atkal plaši tiek lietots mācību izpētē, aizpildot metodisko deficītu ar tikko atklātajām datorzinībām – informātiku, mākslīgiem intelekences pētījumiem un kibernetiku, izmantojot informācijas apstrādes tehnisko pieredzi un koncepcijas. Kognitīvisma teorija, atšķirībā no biheiviorisma, ir mācīšanās kā psihiska procesa pamatojums, akcentējot tā aktīvo dabu. Kognitīvistu izprot cilvēku kā informācijas apstrādes "sistēmu". Cilvēciskā mācīšanās līdz ar to tiek izprasta kā informācijas apstrādes process, kurā skolēns aktīvi izmanto mijiedarbību starp jau esošām zināšanu struktūrām un apkārtējās pasaules parādībām. Kaut kas tiek iemācīts tikai tad, kad ir notikusi šī mijiedarbība starp jau esošām zināšanām un jauno informāciju. Pretstatā biheivioristiem, kognitīvā psiholoģija pēta to, kā cilvēks domā un mācās, tātad mentālos procesus, kuri iesaistīti mācībās. Tas ietver aspektus, saistītus ar to, kā cilvēki būvē savu atmiņu un kādā veidā tā tiek iesaistīta mācību procesos.

Kognitīvās mācīšanās teorijas pamatā ir konstruktīvā alternatīvisma koncepcija. Kā raksta Ā. Karpova, tā balstās uz pieņēmumu, ka visi cilvēki ir spējīgi veidot, mainīt un pārkārtot viņiem raksturīgo notikumu interpretāciju vai tās veidu (*Karpova, 1998, 145*). Līdz ar to personība šeit ir pētnieks, kurš patstāvīgi veido savu realitātes tēlu ar kategoriālo skalu (personālo konstrukt) palīdzību. Pretstatā biheiviorismam, kognitīvā psiholoģija pēta to, kādā veidā cilvēku smadzenes domā un mācās (*Williams, 1997, 13*). Tur, kur biheivioristi iziet no mācīšanās darbības (tātad no tā, ko skolēns acīm redzot dara), kognitīvistu koncentrējās uz pašiem informācijas apstrādes procesiem, kurus

stimula–reakcijas teorētiski nosaukuši par *Black Box*, un tādēļ, ka tos nevar novērot, nosauca tos par zinātniski neizprotamiem. Kognitīvistus interesē tie garīgie procesi, kuri norit mācībās, proti, tādi aspekti, kā cilvēks uzbūvē savu atmiņu un kādā veidā tā iesaistās mācīšanās procesā. Mācīšanās tiek uzskatīta par zināšanu uzņemšanas, paturēšanas un atcerēšanās problēmu vai kompleksu informācijas apstrādes procesu, kas norit pakāpēs: saprašana – paturēšana – automatizācija, un cenšas to izskaidrot ar cilvēka atmiņas uzbūves un funkciju palīdzību. Visu nosaka ne mehāniska iemācīšanās (no galvas), bet gan kognitīvo struktūru izveidošana. Par visnozīmīgāko mācīšanās priekšnosacījumu tiek pasludināta pareizā pamata sagatavošana mācību satura nostiprināšanai. “Ir nepieciešams izprast mācību satura jēgu, jo šīs izpratnes struktūras varētu radīt vislabāko pamatu” (*Edelman, 1986, 203*).

Tātad kognitīvās psiholoģijas galvenā interese ir tieši tas, kā zināšanas tiek organizētas smadzenēs, kā cilvēks atceras (un aizmirst), kā cilvēks risina problēmas, kā organizē zināšanas, un kopumā kā darbojas smadzenes mācīšanās procesā, sākot ar stimula saņemšanu līdz cilvēka reakcijai uz to. Galvenais mērķis mācībās, kognitīvisma skatījumā, ir nevis saņemt apbalvojumu, bet atklāt sakarības.

Pēc Piažē pedagoģiskajām idejām, zināšanas nenozīmē prasmi reproducēt to, kas tika demonstrēts. Jaunās zināšanas (demonstrēto) jāpārtulko, izmantojot tā saucamo “kognitīvo karti”, kura ir katram cilvēkam. Mācīšanās, pēc Piažē, notiek, izmantojot divas stratēģijas: tas, kas jāmacās, tiek pielāgots tam, kas jau ir zināms (asimilācija), vai arī cilvēks pielāgo pats sevi jaunajam (akomodācija). Īpaši šajā gadījumā notiek mācīšanās. “Mācīšanās līdz ar to kļūst par kognitīva konflikta rezultātu – ko skolēns dara ar mācību saturu, nevis ko saturs dara ar skolēnu” (*Damberg, 1996, 111*). Tāpēc kognitīvi orientētais skolotājs ļauj skolēniem konstruēt viņu pašu jēdzienu izpratni un arī piedalīties sava paša mācību procesa izveidošanā. Pašiem izvēloties, plānojot, pārvaldot un gūstot pieredzi, rezultātā notiek aktīva mācīšanās un metakognitīvā pieeja mācībām. Piažē kognitīvās teorijas skatījumā mācības nevar būt izskaidrojamas kā

“zināšanu nodošana skolēniem” vai to “iekalšana skolēnu galvās”, bet gan kā pētnieciska pieeja mācībām. Kā raksta I. Žogla, Ž. Piažē teorija, lai gan pagājušā gadsimta vidusposmā ASV psihologi to maz respektēja kā nepietiekami zinātnisku, pēdējos divdesmit gados ir atguvusi popularitāti. Mācīšanās kā izzīņas veida izpratnei būtiska ir viņa teorija par galveno mācīšanās mehānismu – esošās pieredzes un jaunās informācijas – savstarpēju strukturēšanos akomodācijas un asimilācijas procesā (Žogla, 2001, 39).

Kognitīva jēdziena piekritējus “vilināja dators kā efektīvs prāta darbības modelis, taču viņi aizmirsā, ka īstā prāta programmatisko nodrošinājumu veido jucekļīgu, drudzainu nervu impulsu mudžeklis, kam nav nekā kopīga ar datora diskētē ierakstīto datu bāzi – šo moderno prāta aizstājēju” (Goulmens, 2001, 70). Mūsdienās šis kognitīvais uzskats pamazām sācis mainīties, jo tika atklāts, ka emocionālajai jomai ir liela nozīme cilvēka dzīvē un domāšanā. Cilvēcisko problēmu risināšanai nepietiek ar prātu un loģiku. Nedrīkst atstāt bez uzmanības tādas cilvēciskās īpašības kā ticību, cerību, uzticību, mīlestību un daudzas citas, kas bagātina cilvēku. Mūsdienās ir pieņemts, ka cilvēka prāta modelis, kurā trūkst emociju, ir nepilnīgs. Jāatgriežas pie Pestalocija integrālā modeļa, kurā zinātnieks pamato prāta, jutu un gribas mijiedarbību.

Žoržs Millers (*George Miller*), analizējot mācīšanās teorijas, šādi raksturo divas pretējas teorijas (pēc *Williams, 1997, 13*): viena ekstrēmā – *informācijas teorētiski*, kas uzskata prātu par ārkārtīgi sarežģītu datoru un kas cenšas paskaidrot tās darbību ar likumu un modeļu palīdzību, kā norit mācīšanās atsevišķie aspekti. Šo likumu piemērus sniedz darbi, kas atklāj mākslīgās inteliģences sistēmas, konkrēti, atmiņas un lasīšanas procesu modeļus. Kognitīvā psiholoģija uzskata, ka mācīšanos var analizēt, pētīt, kā cilvēki pieņem informāciju, ko savukārt ietekmē tādi faktori kā uzmanība, percepcija, atmiņa. Otra ekstrēmā ir tā saucamo *konstruktīvistu* kustība, pārsvarā nākusi no Piažē darbiem, bet tā ietver arī Žorža Kellija (*George Kelly*) *personālo konstruktīvo psiholoģiju*. Kellija izzīņas teorija balstās uz pieņēmumu, ka visi cilvēki ir spējīgi veidot, mainīt un pārkārtot viņiem raksturīgo notikumu interpretāciju vai tās veidu (*Karpova, 1998, 145*). Katrs ir spējīgs mainīt savu uztveri un prātu. Psihologi pieņem, ka šī pieeja galvenokārt interesējas par to, kā indivīdi veido savas personīgās pasaules izjūtas. Mācīšanās, atšķirībā no audzināšanas, ir pēc

savas vērtības neitrāls jēdziens. Runa ir par cilvēcisku uzvedības dispozīciju izmaiņu (nevis par uzlabošanu, kā tas ir raksturīgs audzināšanas jēdzienam), kuru skaidrojam ar pieredzes pārstrādāšanu" (*Gudjons, 1997, 212*).

Ž. Piažē kā izziņas teorijas pamatlicējs galvenokārt nodarbojas ar mācīšanās kognitīvo pusi. Piažē būvē savu teoriju uz bioloģiski ģenētiskiem pamatiem, uzskatot, ka cilvēka mācīšanās spēja ir īpašība, kas attīstījās sugu izdzīvošanas cīņā līdzīgi citām sugu specifiskām īpašībām. Piažē konstruktīvā mācību izpratne ir tas, ka cilvēks caur mācīšanos un izziņu pats konstruē savu apkārtnes izpratni, kas pilnīgi noliedz, ka cilvēku kāds, piemēram, skolotājs, var "piepildīt ar zināšanām vai prasmēm".

2.1.4. Mācīšanās kā saikņu attīstība starp zināmo un jaunām zināšanām

Viens no Piažē piekritējiem Džeroms Bruners (*Jerome Bruner*), psiholoģijas profesors un kognitīvo studiju centra Hārvardas universitātes dibinātājs, īpaši ciena atklājošo (pētniecisko) pieeju mācībām (*Bruner, 1960*). Bruneram mācīšanās process ir tikpat svarīgs, cik tā produkts. Ietekmēts no Piažē bērna domāšanas attīstības aprakstiem, Bruners par izglītības mērķi vairāk uzskatīja konceptuālās saprašanas un kognitīvo iemaņu un stratēģiju attīstību vairāk nekā faktu informācijas apguvi. Īpaši svarīgs Brunera ideju aspekts ir izglītība un vienota personība. Par vienu no svarīgākajām nepieciešamībām viņš uzskatīja, ka ir jāiemācās, kā mācīties ("*learn how to learn*"), ka tas ir atslēga mācībām. (*Bruner, 1960, 4*). Bruners lielu laiku veltījis kognitīvās attīstības pētīšanai, kā tā norit klasē, viņš nodarbojās ar mācību plānu struktūru, kā arī ar skolēnu stimulēšanu un palīdzību atcerēties to, ko viņi ir iemācījušies. Viena no Brunera slavenākajām atziņām ir tā, ka "katra priekšmeta pamatus var iemācīt katram, jebkurā vecumā jebkurā formā" (*Bruner, 1960, 12*), kas ierosināja domu par spirālveida mācību plāniem.

Pēdējos gados tādi jēdzieni kā metamācīšanās, refleksija vai "mācīties mācīties" aizvien biežāk kļūst par politisko un profesionālo debašu tēmām, kas saistītas ar mācīšanos. Modernais formulējums "mācīties mācīties" pamatojas uz mācīšanās psiholoģisko pieņēmumu – "ja indivīds turpina nodarboties ar mācīšanos noteiktajā jomā, tad mācīšanās temps parasti pakāpeniski palielinās (iespējams, tāpēc, ka ar laiku cilvēkam pieejami vairāk un vairāk attiecīgu priekšnosacījumu, kas iebūvēti ciešā struktūru tīklā)" (*Bateson, 1972, 166*). Taču bieži šo terminu pārprot, apgalvojot, ka ir nepieciešama speciāla apmācība, lai cilvēks iemācītos mācīties. Patiesībā nekāda speciālā apmācība, lai mācītos, nav nepieciešama. Tas (mācīties mācīties) ir jebkuras mācīšanās neatņemama sastāvdaļa.

Uzskata, ka konstruktīvisms radās no "dažādiem, veciem un jauniem, dabaszinātniskiem un filozofiskiem pētnieciskiem virzieniem" (*Mitschian, 2000, 22*). Atziņas, kas tiek apkopotas jēdzienā "konstruktīvisms", pēdējā laikā piesaista gan teorētisko, gan praktisko zinātņu, gan arī svešvalodu didaktikas interesi (*Wolff, 1994; Wendt, 1996; Meixner, 1997* un citi), jo koncepta pamatā ir

humānistiskā pedagogija. Par spīti tam, ka konstruktīvisma saknes ir bioloģijā un ka šis koncepts saskan ar Piažē attīstības psiholoģiju, konstruktīvisms ir vislielākā mērā teorētiska pieeja. Konstruktīvismu mēdz dalīt radikālajā un sociālajā. Radikālu konstruktīvismu uzskata par "apkopojošu jēdzienu ar brīvām robežām" (*Janich, 1992*). Savukārt vācu psihologs N. Lūmans (*N. Luhmann*) nosauca konstruktīvisma pieeju par "pēdējo metodi izziņas teorijā" (*Luhmann, 1988, 7*). Radikālās konstruktīvisma pieejas autors ir amerikāņu psihologs, filozofs un kibernetiķis Glaserfelds (*Ernst von Glasersfeld*), kura inspirācijas avots ir Piažē. Zinātnieks savu pieeju nosauca par "radikālu", jo tā atšķiras no Piažē konstruktīvisma interpretācijas, kas valdīja Amerikā 20. gadsimta 70. gados un pilnībā iespaidoja viņa ideju, ka bērni pakāpeniski uzbūvē savas kognitīvās struktūras un izmanto ontoloģisko zināšanas jēdzienu (*Glaserfeld, 1995, 18*). Radikālais konstruktīvisms uzskata, ka realitāte ir tikai subjektīvi uztverama, kas nozīmē, ka cilvēka uztvere tiek atdalīta no objektīvās realitātes (*Maturana/Varela, 1987; Schmidt, 1992, Luhmann, 1988*). Tātad konstruktīvisi atzīst, ka mācīšanās "nav kaut kas, ko var izdarīt ar kādu" (*Dam, 1999, 37*). Mācīšanās ir skolēna patstāvīga darbība, ja tā ir saistīta ar skolēna dzīvi vai tā var tikt pielietota skolēna dzīvē. Mācīties, konstruktīvisma skatījumā, ir attīstīt sakarus starp jau zināmo un jaunām zināšanām un prasmēm, un to var darīt tikai pats skolēns. Mācīšanās tātad nozīmē sava personīgā pasaules skatījuma izveidošanu ar jaunu zināšanu ieguves palīdzību.

Sociālais konstruktīvisms ir diezgan jauna mācīšanās teorija (*Glaserfeld, 1992*), tā ir savas pasaules meklēšanas teorija, kas uzskata, ka realitāte ir sociāli konstruēta un sociāli apgūstama. Tā ir vērošanas teorija. Savukārt uztvere nevar būt pareiza vai nepareiza, tā ir subjektīva (piemērota). Sociālajā konstruktīvismā tiek uzskatīts, ka atziņas ir vienmēr saistītas ar vērotāju, atziņas pašas par sevi nepastāv. Vērojumi un attēlojumi ir vienmēr dažādi, un tie īstenībā nepastāv, bet ir vērotāja produkts. Atšķirības ir atkarīgas no darbības, un viņu lietošanas iespēja līdzīgā darbībā nosaka to piemērotību.

Tātad konstruktīvisma teorijas skatījumā mācīšanās ir konstruēšanas, nevis rekonstrukcijas process, kā tas bija pieņemts iepriekšējās teorijās. Līdz ar

to mainās arī skolotāja loma. Skolotājs ir moderators, skolēnu palīgs. Teorijā parādās tādi jēdzieni kā radoša mācīšanās, uz subjektu orientēta didaktika, pašplānotas mācības, reflektīvā didaktika. Skolēni konstruē savas zināšanas, izdomājot, salīdzinot, atklājot, izmēģinot, izvērtējot, atmetot vai apstiprinot.

2.1.5. Mācīšanās kā personisko iespēju attīstība

Humānistiskā pedagogija sākās ar ideju, ka studenti ir dažādi un tāpēc viņiem "jāpalīdz būt tādiem, kādi viņi ir, atšķirīgiem no citiem" (*Hamachek, 1977, 149*). Tā realizē didaktikas sfērā cilvēka radošā potenciāla attīstības ideālus, orientē skolēnus uz patstāvīgu jaunas pieredzes apgušanu un savu izzīņas un personīgo iespēju attīstību (*Кларин, 1998, 7*). Humānistiskajā pieejā tika noteiktas tādas didaktiskās kategorijas kā procesuālā orientācija, mācību pētījums, patstāvīga datu vākšana, problēmu risināšana, hipotēžu izvirzīšana un pārbaudīšana, eksperiments, refleksīvā, kritiskā, radošā domāšana, argumentēšana, modelēšana, personīgās jēgas meklēšana, modeļa un realitātes atbildības izpratne, patstāvīga jauno zināšanu meklēšana un to pielietošanas jaunās situācijās pieredze. Humānistiskā psiholoģija pēta, kā atsevišķs cilvēks uztver un novērtē pasauli – caur personas iekšējo dzīvi: jūtām, domām un uzskatiem. Pretēji biheiviorismam, kas mēģina prognozēt cilvēka uzvedību un mācīšanos ar konkrētām stimula–reakcijas attiecībām, humānistiskā psiholoģija ieskatās personības vēsturē, pagātnē un dažādu situāciju piedzīvojumos. Humānistiskā psiholoģija neuzskata, ka prot pārvaldīt uzvedību, bet drīzāk prot saredzēt paraugu (piemēru), jo pazīst personas domas un jūtas. Tā pēta cilvēka attīstību visā tā veselumā, ņemot vērā sabiedriskus un subjektīvus priekšnosacījumus. Vienā pusē ir aktīvi darbojošais subjekts ar saviem personiskiem un sabiedrības radītajiem priekšnosacījumiem, un otrā pusē – apkārtne, ko pārvalda ekonomiskās, varas, plašsaziņas līdzekļu un ideoloģiskās struktūras. Cilvēks kopumā – gan viņa kognitīvās, gan afektīvās puses, un mazāk – mijiedarbība to starpā.

Arī agrāk mēģināja uzskatīt cilvēku par vienotu veselumu, piemēram, pastāv vairāki mēģinājumi savienot divas teorijas, proti, Piažē kognitīvās attīstības teoriju un Freida teoriju par personības attīstību. Viens no jaunākiem un dziļākiem mēģinājumiem savienot Piažē un Freida teoriju pamatus pieder amerikāņu speciālistam Hansam Furtham (*Furth, 1987*). Furths uzsver, ka Piažē un Freids ir ne tikai pazīstamākie un pamatīgākie teoriju attīstītāji kognitīvajā un personības jomā, bet arī viņiem, par spīti atšķirībām viņu teoriju uzbūvēs, ir dažas kopīgas fundamentālās pazīmes: viņi abi pārstāv bioloģisko skolu, un viņi

abi savās teorijās balstās uz bērna bioloģisko attīstības procesu, kuru viņi detalizēti ir studējuši empīriski. Pastāv arī nozīmīgas atšķirības, jo “Freida teorijas domātas tiem, kas grib saprast mazāk apzinātas un kontrolētas cilvēka rīcības puses, un sakarība starp attīstību un jūtām viņa uzskatā ir galvenais punkts. Tai pašā laikā Piažē teorijas pazīstamas ar attīstības un atzišanas savienošanu” (*Furth, 1987, 3*).

Kārli Rensomu Rodžersu (1902–1987) uzskata par vienu no amerikāņu humānistiskās psiholoģijas tēviem un līderiem. Savā darba laikā Bērnu palīdzības centrā viņš pārgājis uz pavisam jaunu metodi – uz klientu orientētu terapiju, uzticoties pašam klientam, ļaujot viņam pašam izvēlēties terapijas virzienu, kas mūsdienās ir viena no aktuālākām idejām izglītībā. “Rodžersa pieejas fundamentālo pamatu veido uzskats par to, ka cilvēks izmanto savu pieredzi, lai sevi apzīmētu un noteiktu” (*Karpova, 1998, 156*). Rodžers, kuru daudzi uzskata par padomdošanas psiholoģijas atklājēju, 1969. gadā atklāja veselu rindu humānistiskās pieejas atslēgas elementu. Sākot ar atziņu, ka cilvēciskām būtnēm ir dabas potenciāls mācībām, viņš izteica domu, ka nozīmīga mācīšanās notiks tikai tad, kad mācību priekšmets tiks uzskatīts par personīgi nozīmīgu pašam skolēnam un kad skolēns aktīvi piedalīsies mācībās, pieredzes apgūvē. Mācīšanās, kas norit pēc paša iniciatīvas un kas iesaista jūtas, kā arī mācīšanās kognitīvās puses, visiespējamāk būs stabilas un plašas. “Lai inteliģence varētu darboties, tai, protams, jābūt motivētai ar jūtu spēku. Persona nekad neatrisinās problēmu, ja problēma viņam neinteresēs. Mudinājums visam atrodas interesē, afektīvajā motivācijā (*Piaget, 1980, pēc Furth, 1987, 3-4*). Motivācijas jautājums ir viens no sarežģītākajiem jautājumiem psiholoģijā. Ar šo jēdzienu tiek apzīmēts “psiholoģiskais konstrukts, apkopojošs jēdziens cilvēcisko darbību pamudinājumiem” (*Glöckel, 1992, 290*). Motivācija, tulkojumā no latīņu *movere*, nozīmē “kustināt” (*Böhm, 2000*), attiecīgi atsevišķie uz darbību pamudinošie pamati tiek nosaukti par motīviem. Savukārt, ja tie attiecas uz situācijām vai apstākļiem, tad runā par “interesēm”, kurām pedagogijā ir piešķirta īpaša nozīme, jo no interesēm ir atkarīga darbības izpildīšanas kvalitāte. Ja skolēnam interesē darbība, tad arī viņš to veic daudz intensīvāk un efektīvāk. Interese vienmēr vērsta uz konkrētu priekšmetu, un “principā viss, ar ko indivīds manipulatīvi vai garīgi nodarbojas, var kļūt par intereses priekšmetu:

konkrētie priekšmeti, kā arī idejas un zināšanas par noteiktām tēmām sociālajā un materiālajā apkārtnē” (*Krapp, 1999, 397*). Ja, piemēram, ņem vērā Platona atziņu, ka “piespiesta mācīšanās nav mīla dvēselei” (*Platon, pēc Bimmel, 1996, 33*), tad “labām” mācībām jābūt interesantām. Šāda veida utopiska mācīšanās diemžēl nav iespējama vienmēr un tai pašā veidā visiem skolēniem vienlaicīgi.

Neatkarība, radošums un pašuzticība (atbalsts) visticamāk uzplauks mācīšanās situācijās, kurās ekstremālais kriticisms ir samazināts līdz minimumam un kur ir iesaistīta pašnovērtēšana. “Izglītots cilvēks ir tas, kurš ir iemācījies adaptēt un mainīt; tas ir cilvēks, kas ir sapratis, ka nekādas zināšanas nav drošas; ka tikai zināšanu meklēšanas (iegūšanas) process dod drošības bāzi” (*Rogers, 1969, 104*).

Humānistiskās pedagogijas ietvaros aktuāla ir jēdzienu “mācīšanās” un “mācīšanās” atšķirība. Kā jau tika atzīts, šis jēdziens nav pilnīgi jauns pedagogijā un didaktikā. Šodien mēs noliedzam uzskatu, ka cilvēks tiek apmācīts un izglītots, ka tas notiek tikai jaunībā un ar to pietiek visai dzīvei. Atbildība, patstāvība, iniciatīva un radošums šodien ir svarīgākas kvalifikācijas nekā lasīt, rakstīt un rēķināt. Illeriss definē mācīšanos kā “plašus procesus, kuriem seko kustību, apziņu, jūtu, motivācijas un viedokļa rakstura ilgstošas kapacitātes izmaiņas” (*Illeris, 2000, 56*). Pedagoģa svarīgākais uzdevums ir radīt mijiedarbību starp personības attīstību un priekšmetisku attīstību.

Viena no pieejām, kurā vislielākā uzmanība ir pievērsta “mācīšanās-mācīšanās” attiecībām, ir Holckampa radītais *subjektīvi zinātniskais mācīšanās koncepts*, kurā viss tiek pārdomāts no skolēna viedokļa. Holckamps savā pieejā meklē mācīšanās pamatnosacījumus nevis agrajās ontogēneses stadijās, bet pasaulē un pašā skolēnā kā mācīšanās subjektā. Līdz ar to zinātnieks veiksmīgi cenšas pārvarēt “*Weltlosigkeit*”, ko viņš atklājis tradicionālajās mācīšanās teorijās. (Jēdzieni “teorija” un “modelis” didaktikā tiek lietoti galvenokārt kā sinonīmi (*Blankertz, 1975, 16*) līdzīgi kā jēdzieni “modelis” un “koncepts”).

Mācīšanās, pēc Holckampa uzskata, ir sava veida attieksme (“*Haltung*”) (*Holzkamp, 1995, 184*). Mācības nesākas pašas no sevis, ja trešā puse dod attiecīgus norādījumus. Mācīšanās iespējama tikai tad, ja cilvēks apzināti pārņem tās kā mācīšanās problēmas, kas savukārt paredz, ka cilvēks apzinās, kas viņam būtu mācīšanās vērts.

Par personīgi nozīmīgo mācīšanos, sauktu arī par "*Faszination Lernen*" (*Fuhr, 1988*), daudz runā H. Gudjons (1997). Viņš raksta, ka, lai gan šī teorija vēl nav kļuvusi par "teoriju" tradicionālā nozīmē, tai jau vairāk nekā 40 gadu ir bijusi liela ietekme uz pieaugušo, bērnu un jauniešu mācīšanās procesiem. Šī humānistiskā psiholoģija nāk no Amerikas un tiek uzskatīta par "trešo ceļu" – ceļu starp biheiviorismu un psihoanalīzi. Sākotnēji tā bija izstrādāta terapeitiskiem procesiem, vēlāk adaptēta izglītībā un audzināšanā. Šīs teorijas galvenā doma ir "kopuma mācīšanās" ("*ganzheitliches Lernen*"), ko raksturo jēdzieni, kas nav atraduši sistemātisku vietu citās psiholoģijas teorijās, piemēram, "personālā izaugsme", "apzināšana", "kontakts", "pašaktualizācija" un citi (*Buddrus, 1995*). Latvijā šo pieeju pārstāv D. Lieģeniece, kura secinājusi, ka didaktiskus procesus skolā nedrīkst aprakstīt tikai no vienas puses, proti, no mācīšanas teoriju puses (*Lieģeniece, 2001*). Tikai emocionāla un racionāla jomu apvienošana padara mācīšanos par nozīmīgu. Brīvas un radošas personības attīstība prasa skolēnu kritiskās domāšanas, iztēles, emocionālo un gribas attīstību, kas iespējams tikai radošā, patstāvīgā un atbildīgā darbībā.

Mācīšanās ir (interaktīva) mijiedarbība starp pašu mācīšanās procesu un darbībām, skolēnu individuālajām personībām, viņu pieredzi, mācīšanās apkārtni un citiem nosacījumiem (*Williams, 1995, 5*). Mūsdienu izglītībā akcents viennozīmīgi pārlūkts no mācīšanās metodēm uz mācīšanās procesiem, skolotājs vairs nav starpnieks, skolēni ir aktīvi mācību procesa līdzdalībnieki.

Mācīšanās ir process mūža garumā – gan skolā, gan ārpus tās, darbā, brīvajā laikā. Mācīšanās ir individuāla, bet arī sociāla un kulturāla. Mācīšanās ir arī kognitīvais process, kurā indivīds pārveido un attīsta savas zināšanas, savu saprašanu un savas prasmes. Šajā procesā izšķiroša loma ir sociālajai un kulturālajai dimensijai. Tas ir svarīgi visās mācību, jo īpaši valodu mācīšanās formās, jo valodiska komunikācija ir sociāls un kulturāls process.

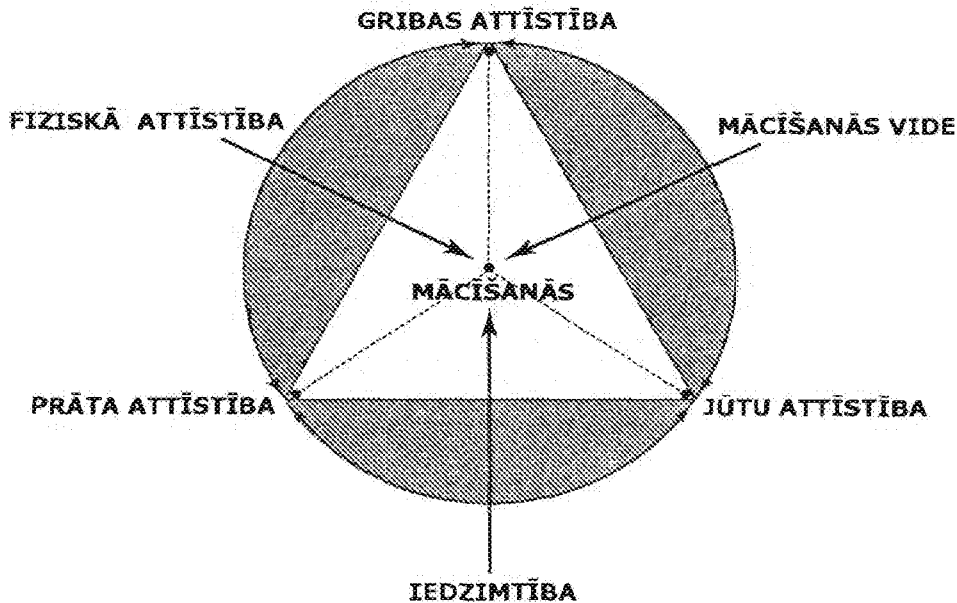
Tātad mācīšanās process tiek izprasts kā cilvēku dzīvesdarbības forma, kas nodrošina mācīšanās spēju attīstību kā cilvēka mūžizglītības pamatu viņa personības potenciāla attīstībai. Jauniešu mācīšanās ir cilvēka īstenības personīgi nozīmīga un apzināta pasaules – dabas, sabiedrības un sevis –

mērķtiecīga izzināšanas vajadzību apmierināšana brīvprātīgā saturu un formu izvēlē sadarbībā ar skolotāju/docētāju, ar viņa atbalstu un palīdzību.

Mācīšanās ir daudzdimensionāls process: spēju pašrealizācijas, pašpilnveidošanas un mācīšanās pašorganizācijas procesi prāta (kognitīvais process), jūtu (emocionālais process), gribas (voluntatīvais process), iekšējā psihiskā un fiziskā (psihodinamiskais process) un mācīšanās vides (sociālais process) mijiedarbība padara mācīšanos par personiski nozīmīgu.

Jaunietis iemācās kaut ko tikai tad, ja viņam tas ir personīgi nozīmīgs. Diemžēl skolās šī mācīšanās īpatnība bieži vien tiek atstāta bez uzmanības. Kā tika atzīts iepriekšējās sadaļās, mācīšanās, un vēl svarīgāk, patstāvīgās un atbildīgās mācīšanās personiskais nozīmīgums izpaužas līdzīgā mijiedarbības veidā:

7.attēls. Personīgi nozīmīgo komponentu mijiedarbība



Skolēnam ir personīgi nozīmīgs mērķis, kuru viņš vēlas sasniegt. Mācīšanās mērķis ir vajadzīgs skolēnam, tā sasniegšana viņam ir interesanta, skolēns izjūt, pārdzīvo, mācīšanās dod skolēnam gandarījumu, mācības tiek izbaudītas kā personības pašrealizācijas process. Ja skolēns vēlas sasniegt savu mācīšanās mērķi, tad pilnīgi dabiski norit viņa gribas procesi. Spēju attīstības mijiedarbība parādās trīsstura funkcionēšanā: kad rezultāts tiek sasniegts ar gribas piepūli, tad cilvēks gūst emocionālu gandarījumu, attiecīgi, gūstot

gandarījumu, gribas procesi norit vieglāk, skolēns arī neizjūt prāta attīstības procesus kā apgrūtinošus. Vissvarīgākais priekšnosacījums mācīšanās spēju attīstības procesu veiksmīgai norisei ir tas, ka šo procesu var īstenot, tikai patstāvīgi organizējot personiski nozīmīgu pieredzes uzkrāšanas sistēmu, meklējot sakarus starp sev zināmo un savas attīstības personiski nozīmīgo nezināmo, ko amerikāņu psihologs D. Rots (*D. Roth*) apzīmē kā emocionāli racionālā vērtēšanas procesa trejādu determināciju: ģenētiskās (iedzimtais), sociālās (mācīšanās vides) un epigēniskās (mācīšanās tipoloģiskās īpatnības kā nezināmā novērtēšanas pašorganizācija atmiņā) determinācijas vienotību (*Roth, 1996*).

Mācīšanās spēju pilnveidošanās ir iespējama, ja svešvalodu apguves procesā jauniešiem tiek radīta iespēja apgūt savu spēju attīstības mācīšanās daudzdimensiālos procesus, kas ļauj viņiem iegūt gan informācijas apstrādes, gan jau zināmā sakarus ar nezināmo, gan personisko iespēju attīstības pieredzi, proti, iespēju pilnveidot savus mācīšanās procesus.

Tātad cilvēki ir dažādi un līdz ar to arī mācās dažādi. Tāpēc "pareiza recepte" mācībām nav iedomājama. Vēl nav atrasta un diez vai arī tiks radīta tāda teorija, kas derētu visiem skolēniem visās mācību situācijās. Mācīšanās psiholoģijas teorijas jāuzskata par ideju nesējām, vērtēšanas mērogu vai vadlīnijām praktiskiem pētījumiem, nevis jāpieņem par absolūti patiesu faktu aprakstiem (*Mitschian, 2000, 1*). Skolotājam un skolēniem jāatrod savai konkrētai situācijai atbilstošas teoriju atziņas, no kurām var paņemt to labāko un kombinēt, iedvesmoties savu teoriju radīšanai katrā konkrētajā situācijā. No katras teorijas var kaut ko izmantot, kas der vienam, neder otram, bet trešajam var būt ļoti noderīgs. Lai gan kritizēti, biheiviorisma elementi tika veiksmīgi izmantoti valodu mācīšanās, piemēram, mazo soļu atkārtēšanas uzdevumi bez iebildumiem tiek atzīti svešvalodu mācīšanās praksē. Tādā veidā skolēni vingrinās un gūst subjektīvu iespaidu, ka gūst panākumus. Arī mūsdienu "Selbst-Boom" modeļos (*Holzkamp, 1995, 94*) ir biheivioristiskās mācīšanās elementi, vienīgi autonomās mācībās pašiem jā rūpējas par mācīšanās stimuliem un pastiprinājumiem.

H. Gārdners uzskata, kā jāizdomā citādāka, vairāk pedagoģiska skolas sistēma. Skolēni mācās dažādos veidos, tas ir acīm redzami. Vairākumam skolēnu – un varbūt arī visai sabiedrībai – būtu nozīmīgāk, ja skolēnam tiktu dota iespēja dažādos veidos apgūt mācību saturu un sasniegt mācīšanās mērķi.

Kā mācīšanās teoriju iespaidā attīstījās svešvalodu mācību modeļi, kā arī metožu kombinēšanas iespējas ar mērķi palīdzēt katram skolēnam atrast savu paša mācīšanās ceļu un līdz ar to sasniegt panākumus, apskatīsim izklāsta turpinājumā.

2.2. Mācīšanās teoriju analīze svešvalodu mācību modeļos

2.2.1. Svešvalodu mācību modeļu teorētiskās analīzes pieejas pamatojums

Lai pārietu pie svešvalodu mācīšanās prakses, nepieciešams izskatīt dažādus svešvalodu apguves modeļus, kas laika gaitā izveidojās dažādās mācīšanās teorijās, jo "tas, kāda tipa aktivitātes ir vislabāk piemērotas, lai atbalstītu skolēnu valodas apgušanu, ir atkarīgs no tā, uz kādiem valodas apgušanas modeļiem balstās" (*Lighnbow/Spada, 1993, 15*). Valodas mācīšanās teorijas tiek dalītas atkarībā no jēdziena "valoda" izpratnes un no tā, kas tiek mācīts.

Pēc angļu psihologa P. Heriota domām pastāv vismaz trīs dažādi uzskati par valodu:

1. Pirmkārt, valodu var uzskatīt par skaņu un tās nozīmes mijiedarbības sistēmu. Tas saskan ar lingvistiskajiem modeļiem, kādus izstrādājuši Eiropas semiotikas skolas pamatlicējs Ferdinands de Sosīrs (*Ferdinand de Saussure 1857-1913*) un lingvists Noams Čomskis (*Noam Chomsky*). Šo modeļu mērķis ir dot pēc iespējas ekonomiskāku valodas lieluma sadales aprakstu.
2. Otrkārt, valodai ir psiholoģiska funkcija, proti, to, ko indivīds zina, prot un dara. Tas ir psiholoģijas uzskats par valodu. Redzeslokā ir iekšējie mentālie mehānismi un procesi, kas ir pamatā runāšanai un saprašanai ar valodas palīdzību.
3. Un, treškārt – valoda var tikt saprasta plašāk – kā starpcilvēciska uzvedība. Tas atbilst lingvistikas pragmatikas skolas uzskatiem, kas, starp citu, nodarbojas ar dažādu komunikatīvo darbību konvencijām. Valoda tiek analizēta lielākās vienībās nekā teikums, kā arī tiek iesaistītas nevalodiskās jomas (*Herriot, 1970*).

Prakse ir pierādījusi, ka ir sarežģīti izveidot valodas apguves un mācīšanās modeļu lietderīgu klasifikāciju. Neviena no daudzajām modeļu klasifikācijām nav izturējusi zinātnisku kritiku, jo nav iespējams pārvarēt problēmu, kas rodas klasifikāciju mēģinājumos, proti, veidojot valodas apguves modeļus, to autori pārsvarā nav iespaidoti tikai no vienas teorijas, bet no vairākām teorijām. Heriota valodas apguves modeļu klasifikācijā par problemātisku uzskatāma heterogēnu jēdzienu izmantošana. Apzīmējot trešo zinātnieka klasifikācijas punktu par pedagoģisku, varētu viņa klasifikāciju izmantot to svešvalodu

apguves un mācīšanās modeļu analīzei, kuras vislielākā mērā ietekmējušas svešvalodas mācīšanos. Līdz ar to iespējams apgalvot, ka pastāv vismaz trīs svešvalodu apguves un mācīšanās modeļu grupas, proti, lingvistiskie modeļi, psiholoģiskie modeļi un pedagoģiskie modeļi. Lingvistisko modeļu pārstāvji valodu galvenokārt uzskata par sistēmu, kas iedzimta katram cilvēkam, kuru attīstīt nevar. Modeļi tiek izmantoti galvenokārt valodas struktūru apguves secības pētīšanai. Psiholoģisko modeļu interešu lokā ir sakari starp valodu un domāšanu, t.i., kādi psiholoģiskie mehānismi un procesi norit cilvēka smadzenēs valodas mācīšanās procesos. Liela uzmanība tiek pievērsta cilvēka atmiņas pētīšanai. Pavisam citādāka pieeja valodas mācībām ir pedagoģiskajos modeļos, kuru izveide šobrīd atrodas zinātnieku uzmanības centrā. Arī autore mēģinās sniegt nelielu ieguldījumu to izveidei skolēnu un skolotāju mācīšanās darbības izpētes procesā, meklējot likumsakarības, kas veicina jauniešu mācīšanās spēju pilnveidošanos.

2.2.2. Lingvistiskā pieeja svešvalodu mācībās

Vēsturiski svešvalodu mācības ietekmējusi lingvistiskā pieeja. Tās ietvaros noritēja mūžīgais empīristu un racionālistu karš, kurā empīristi uzskatīja, ka cilvēks piedzimst kā “*tabula rasa*” un ka valodas zināšanas tiek apgūtas caur pieredzi, kamēr racionālisti uzskatīja, ka valoda ir iedzimta, proti, ģenētiski noteikta. Protams, šodien pētnieki apzinās, ka abiem faktoriem ir sava neaizvietoama ietekme, taču svarīga problēma ir faktoru sintēzes meklējumi.

Ilgu laiku uzvedības (biheivioristiskā) teorija ir ietekmējusi valodas mācīšanu visā pasaulē (*Williams/Burden, 1997, 8*). Biheivioristi uzskata, ka mācīšanās norit indukcijas ceļā. Valodas apguves teorētiskā bāze ir tā, ka valodas apguve norit tad, kad cilvēks saņem stimulu un reaģē uz to. Šī reakcija kļūst par ieradumu. No šī viedokļa arī izveidojas, piemēram, kontrastīvās analīzes hipotēze un pedagoģiskajā praksē – audiolingvālā metode. Ieradumu veidošanas teorija paredz “dresūru”, imitāciju, apbalvošanu un sodu. Pedagoģiskajā praksē tas nozīmē strukturālus mācību plānus, tādus mācību līdzekļus un mācību formas, kur katrai lekcijai būtu sava gramatiskā sistēma. Biheiviorisms un kontrastīvā hipotēze (1950. gadi – 1960. gadu sākums) uzskata cilvēka smadzenes par “*tabula rasa*”, kas lielākā vai mazākā mērā pielāgojas apstākļiem. Attiecīgi, apgūstot citu valodu, tiek ņemts vērā tas, kāda loma citas valodas apgūvē ir dzimtajai valodai. Pirmajai (dzimtajai) valodai biheivioristu uzskatā ir dominējoša loma mērķvalodas apgūvē (*Lado, 1957*). Daži biheivioristi pat uzskata, ka dzimtajai valodai ir noteicošā loma, jo līdzīgākas ir dzimtā un mērķvaloda, jo vieglāk ir apgūt mērķvalodu, un otrādi, jo vairāk atšķirību starp valodām, jo grūtāk notiek apgūšana.

Dāņu lingviste Kārena Lunda ir aprakstījusi biheivioristiskās mācīšanās pamata komponentus:

1. Imitācija: bērns imitē (atdarina skaņas un paraugus) struktūras, kuras viņš dzird apkārtņē.
2. Pastiprināšana: apkārtne apbalvo (vai soda) bērna atdarināšanas mēģinājumu.
3. Ieradumu veidošana: lai dabūtu papildu apbalvojumu, bērns atkārto adekvātas, apbalvotas skaņas un struktūras, un tās kļūst par ieradumiem.

4. Nosacīta uzvedība (angļu val. *conditioned behavior*): tādā veidā tiek attīstīta bērna verbālā (nosacīta) uzvedība līdz tam laikam, kad valoda kļūst līdzīga pieaugušo valodai (Lund, 1997a, 29).

Kā reakcija uz biheiviorismu (60. gadi un vēlāk) rodas universālā hipotēze. Universālistiem pieder racionālais uzskats, ka cilvēkiem piemīt iedzimtais prāts. Šīs pieejas piekritēji uzskata, ka visas idejas jau pastāv mūsu kompleksajā pasaulē, mēs neradām pasauli, mēs viņu tikai rekonstruējam. Tāpēc universālisti uzskata valodas apguvi par mentālu procesu, kas iekļauj universālus iedzimtus gramatiskus principus (Chomsky, 1988). 20. gadsimta 50. gadu beigās Čomskis savā ziņojumā par Skinera nosacītu uzvedību kritizē ieradumu veidošanas vienpusīgu ekstrēmo faktoru iedarbības ietekmi kā priekšnosacījumu valodas apguvei (Chomsky, 1959). Ar eksperimentiem viņš pierāda, ka ar apkārtējās vides ieguldījumu vien nepietiek. Bērns ļoti agri spējīgs veidot izteicienus dzimtajā valodā, pat tādus, kurus nekad nav dzirdējis. Tātad ar imitāciju to paskaidrot nevar. Tas norāda uz kaut kādu iedzimto radošo komponentu, kas atļauj bērnam ar ierobežotu elementu un struktūru skaitu formulēt nebeidzamu daudzumu teikumu. Čomskis apbrīnoja, cik ātri notiek bērna attīstība dzimtajā valodā. Viņš noliedza ne tikai biheiviorisma stimula–responsa teoriju, bet arī kognitīvo “hipotēžu-uzstādīšanas-un-testēšanas-modeli”, kur attīstība tiek aprakstīta kā iedzimtās valodas struktūru hipotēžu izveidošana un izmēģināšana. Pēdējo Čomskis pilnībā noliedz, jo nepieciešamais pozitīvais un negatīvais “feedback” (angļu val. *atbilde, reakcija*), kas ir pamatprasība modelī, patiesībā netiek veikta, jo vecāki gandrīz nekad tieši nelabo sava bērna kļūdas.

Čomskis atzīst, ka cilvēkiem no dzimšanas ir mentālā gramatika, kuru viņš nosauca par “valodas spēju” (*The Language Faculty*). Šī gramatika sastāv no vispārēju principu komplekta, kas derīgs visām valodām un palīdz attīstīt savu dzimto valodu, izmantojot apkārtējās vides ietekmi. Universālās gramatikas piekritēji uzskata, ka nav iespējams iemācīties valodu, jo nevar iemācīties to, ko jau pārzina. Valodas kompetences sasniegšanu nemācās, bet attīsta jau esošās struktūras, kad cilvēks saņem ieguldījumu no savas apkārtnes. Čomskis ir pārliecināts, ka “valodas spēja” attīstās tāpat kā jebkurš cits “cilvēka orgāns” (Chomsky, 1988, 24). Zinātniekam bieži pārmet, ka viņš reducējis

psiholoģiju par bioloģiju. Bet viņš pats neuzskata to par pārmetumu, bet pretēji – par lingvistikas mērķi: “Atzīmējiet, ka nav nekādas mistikas prāta pētīšanā, ja uz to skatās kā uz prāta mehānismu abstraktajām īpašībām. Drīzāk tas ir solis uz psiholoģijas un lingvistikas asimilēšanu fizikas zinātnē” (*Chomsky, 1988, 59*). Tam ir konsekvences definēt un norobežot valodas apguvi kā pētīšanas objektu, kurā pētīšanas priekšmets tiek nodalīts un izolēts no traucējošām ietekmēm no ārpusēs, lai to varētu aprakstīt tīrajā formā (*Piatelli-Palmarini, 1980, 138*).

Čomska pētīšanas priekšmetu ilustrē viņa pētījuma shēma:

8. attēls. Pētīšanas priekšmetu shēma (pēc Čomska)

dati --> valodas spējas --> valoda -->strukturēti izteicieni
 (*data --> language faculty --> language -->structured expressions*)

(*Chomsky, 1988, 60*)

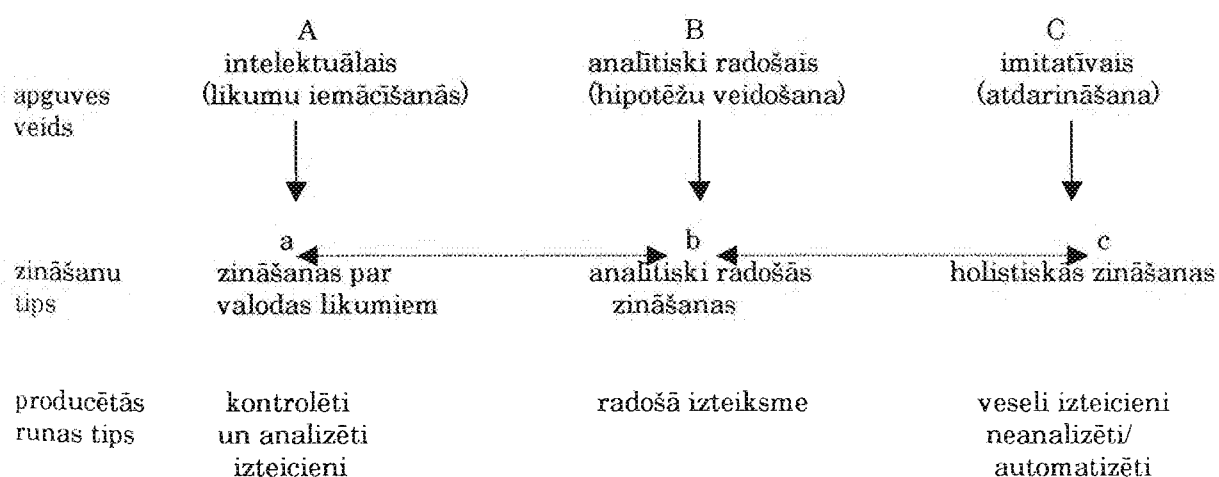
Lingvistiskā pētīšana sākas ar noteiktiem valodā strukturētiem izteicieniem (*sk. shēmu no labās puses*). Jau šeit notiek pirmā abstrahēšanās. Tiek strādāts ar izolētiem teikumiem, kas vai nu ir, vai nav akceptējami dzimtajā valodā runājošajam. Tātad runa ir nevis par autentiskiem datiem, bet par konstruētiem datiem. Nākamais pētījuma solis ir uz šo teikumu bāzes konstruēt attiecīgai valodai vispārējo gramatiku, proti, gramatiku, kas uz ierobežota likumu skaita var ģenerēt neskaitāmi daudz teikumu. Tad pētnieks virzās uz nākamo abstrahēšanas līmeni, kurā atrodas tā saucamās ģenerālās, “lōģiskās” likumsakarības visām valodām. Tās ir “valodas spējas” vai “universālā gramatika”, kas ir pamats specifisko gramatiku formulēšanai atsevišķām valodām. Patstāvīgi abstrahējot valodas datus, veidojot universālus likumus valodas uzbūvei, lingvists atklāj iedzimtās “valodas spējas” struktūru, kas atšķir cilvēku no visām pārējām sugām. Tāpēc tas tiek uzskatīts par ģenētiska mantojuma vai cilvēciska prāta daļu. Pats Čomskis sauc savu darbu par “valodas orgāna” pētīšanu (*Chomsky, 1988, 131*). Cilvēciskās valodas apguves spējas kā fiziska orgāna aprakstīšana, protams, ir metaforiska, bet pilnīgi atbilst

bioloģiskai pieejai. Tātad universālās gramatikas modeļa skatījumā valodu apgūt nevar un attiecīgi nepastāv nekādu mācīšanās teoriju.

2.2.3. Lingvopsiholoģiskā pieeja svešvalodu mācībā

20. gadsimta 60. gadu beigās un 70. gadu sākumā līdzās paradigmas maiņai no biheivioriskās uz mentālo pieeju daži pētnieki (arī *Færch/Kasper, 1980; Bialystock, 1981; McLaughlin, 1987; Krashen/Scarcella, 1978*) atklājuši modeļus, kas mēģina aprakstīt zināšanu psiholoģiskās formas, kas veidojas valodas mācīšanās procesos.

9. attēls. Kognitīvās pieejas integrētais modelis



(*Glahn/Jensen, 1988, 145*)

Modelis ilustrē, ka skolēns var apgūt zināšanas dažādos veidos: mācoties metalingvistiskus likumus, izveidojot radošās hipotēzes un imitējot veselus izteicienus. No tā, kādā veidā skolēns pārstrādā un uzkrāj zināšanas atmiņā, ir atkarīgs, kādā veidā tās var tikt aktivētas saskarsmes situācijā. Dažādu apguves veidu rezultātā veidojas kvalitatīvi dažādās zināšanu formās. Skolēna zināšanās par citu valodu var iekļaut vismaz trīs funkcionāli dažādas zināšanu formas: metalingvistiskās, radošās un holistiskās zināšanas. Modelis ilustrē, ka tas, ko skolēns ir iemācījies un novietojis savā atmiņā, vēlāk var tikt izmainīts. Valodas apguve norit gan vertikālajā, gan arī horizontālajā virzienā. Vertikālās bultiņas parāda dažādas jauno zināšanu iegaumēšanas un uzkrāšanas iespējas, bet horizontālās bultiņas parāda izmaiņas, kā skolēns izmanto savas jau esošās

zināšanas. Modelis parāda, ka nav tikai viens mācīšanās process visiem valodas aspektiem un ka vienu un to pašu mērķi var sasniegt pa dažādiem ceļiem.

Atšķirības starp intelektuālo un analītiski radošo apguvi, īpaši atšķirības starp apguvi un mācīšanos, ir saskatāmas angļu lingvista Stefena Krašena (*Stephen Krashen*) modeli. Krašens uzskata, ka intelektuālā apguve ir sava veida hipotēžu uzbūve, kas paredz kognitīvo spēju attīstību tādām mērķim, lai varētu domāt formāli operatīvi. Tās ir apzinātās zināšanas par valodas likumiem. Domājot analītiski un radoši, skolēns konstruē tā saucamo metaplānu, kas dod viņam iespēju producēt runu, izmantojot savas sistemātiskās zināšanās. Te runa ir par neapzinātām radošām valodas spējām, kas tieši atļauj izteikties citā valodā. Imitatīvajā apgūvē skolēns mācās valodas vienības, neapzinot valodas likumus. Valodas izteiciens un tā saturs tiek saprasts kā vienība ar noteiktām sastāvdaļām. Krašena teorijā viena no pieaugušo problēmām, kad viņi mācās svešvalodu, ir tā, ka viņi pārsvarā izvēlas intelektuālo apguvi, nevis apvieno visas trīs apguves formas. Līdzīgas atšķirības parādījusi Jerkas universitātes profesore, bilingvālās valodu apguves speciāliste, E. Balistoka, nosaucot tās par "*explicit*" (angļu val. *tiešs*) un "*implicit*" (angļu val. *netiešs*) zināšanām (*Bialystock, 1981*). Viņas kolēģis B. Maklauhlins (*B. McLaughlin*) atklājis, ka, ar uzdevumu palīdzību atkārtojot un automatizējot, intelektuālās zināšanas var kļūt par analītiski radošām (*McLaughlin, 1987*). Skolēns pats var izvēlēties, kādā veidā viņš aktīvē savas zināšanas, piemēram, eksāmenā skolēni pārsvarā izvēlas pielietot savas intelektuālās zināšanas. Citādāk viņi rīkojas, kad runā ar kādu nepazīstamu cilvēku uz ielas. Pastāv arī nelietderīgas izvēles iespējas, piemēram, eksāmenā skolēns var būt tik ļoti koncentrējies gramatikas pareizībai, ka var bloķēties un pazaudēt runas raitumu. Klausīšanās uzdevumā skolēns var būt tik ļoti aizņemts ar katra atsevišķa vārda saklausīšanu, ka viens nezināms vārds var traucēt teksta saprašanu, lai gan viņš viegli varētu ar vairāk holistiskās stratēģijas palīdzību saprast klausāmā teksta saturu. Pretēja stratēģija pazīstama arī ikdienā un skolā, kad skolēns nekritiski brīvi runā un viņa runā parādās tik daudz kļūdu, ka viņa valoda nav saprotama pārējiem. Vai arī skolēns pārprot pateikto, jo nepareizi uztvēris vārda nozīmi, nepievēršot uzmanību detaļām. Varētu teikt, ka tradicionālā mācīšana uzmanību pievērsa

galvenokārt A-a-ceļam, kamēr komunikatīvā mācīšanās lielākā mērā uzsvēra B-b- un C-c-apguvi (9. attēls).

Kaut arī identitātes hipotēzei ir līdzības ar Čomska universālo hipotēzi, jo tā arī uzskata, ka dzimtajai valodai nav nekādas nozīmes svešvalodas vai otrās valodas apgūvē, tā pievērš lielāku uzmanību kognitīvajiem procesiem, kas norit mācīšanās laikā. Hipotēzes piekritēji uzskata, ka otras valodas apguve norit tajā pašā sekvencionālā secībā kā pirmās valodas apguve (*Dulay/Burt, 1973, Krashen, 1985*). Pamatojoties uz empīriskiem pētījumiem, “vesela rinda pētnieku attālinās no biheivioristiskā pieņēmuma par pirmās valodas svarīgo lomu, un 70. un 80. gados dzimtajai valodai tiek piešķirta minimāla nozīme svešvalodu apguves procesā” (*Lund, 1997a, 65*). Krašens, pētot dzimto valodu un tās apguves procesus, izvirza valodas apguves teoriju, kas tieši pamatojas uz Čomska universālās gramatikas izpratni (*Krashen, 1985*). Ar savu ieguldījuma teoriju Krašens mēģina raksturot valodas apguves procesu. 80. un 90. gados pētījuma centrā ir attīstības sekvenču sintakses jomā un pakāpeniski palielinās interese par kognitīvajiem procesiem, kas atrodas aiz valodas apguves procesiem. Kopīgais gandrīz visiem pētījumiem, kas veikti valodas apguves jomā pēc 70. gadiem, ir tas, ka skolēna valoda (*learner language*) tiek izprasta kā patstāvīga valoda – “intervaloda” (*interlanguage*) (*Selinker, 1972*).

20. gadsimta 70. gados rodas tā dēvētā “sekvenču” hipotēze. No vienas puses, tā joprojām operē ar Čomska teorijas racionālistisko hipotēzi par iedzimto abstrakti universālo gramatiku. Bet, no otras puses, sekvenču hipotēzes piekritēji tomēr uzskata, ka jauno valodu apgūst noteiktā kārtībā un ka to neietekmē ne dzimtā valoda, ne apkārtējā vide. Taču daži teorētiķi šajā grupā tomēr “uzsver mijiedarbību starp iedzimtiem vispārīgi kognitīviem procesiem, kas pamatojas uz lineārajiem apstrādes norobežojumiem, un valodisko apkārtnes ietekmi” (*Lund, 1997a, 84*). Citi nodarbojas ar valodas tipiskajām un universālajām parādībām (piemēram, *Ellis, 1986*). Sekvenču hipotēzes pārstāvji savu teoriju pamato ar Selinkera intervalodas hipotēzi, jo viņi uzskata valodas apguvi par autonomi radošu konstruēšanas procesu. Skolēni iziet cauri veselai virknei universālās attīstības pakāpēm, kuras ir vienādas visiem, neraugoties uz valodas attīstības atšķirībām. Pirmās valodas ietekme var vienīgi aizturēt skolēnu ilgāk kādā pakāpē vai arī paātrināt kādas pakāpes iziešanu, ja starp

pirmo valodu un mērķa valodu nav būtisku atšķirību. Bet sekvences hipotēzes piekritēji galvenokārt nodarbojas tikai ar valodas sintaktisko attīstību. Tā vācu pētnieku grupa ar nosaukumu ZISA-grupa (*Zweitsprachenerwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter*) (Clahsen/Meisel/Pienemann, 1983) īpaši nodarbojas ar sintaksi un izvirza argumentus tam, ka daži sintaktiskie elementi seko noteiktai attīstības līnijai, kamēr citi valodas elementi dažiem skolēniem var atšķirties. Grupa izstrādājusi vairākas attīstības pakāpes vācu valodai kā mērķa valodai.

Vēl mazāka interese par mentālajiem procesiem un dzimtās valodas lomu ir akulturācijas hipotēzes piekritējiem. Viņu intereses lokā ir psiholoģisko un sociokulturālo attiecību loma otrās valodas apgūvē un tas, kā šīs attiecības traucē vai veicina skolēna psiholoģiskos potenciālus (Schumann, 1978). Valoda šī modeļa skatījumā ir saskarsmes līdzeklis kā sociālu konvenciju komplekts. Tā intereses lokā ir sakarības, kurās parādās valodas izteicieni. Tiek strādāts ar izteicienu analīzi dabiskajās saskarsmes situācijās, tātad galvenais uzsvars tiek likts uz valodas sociālajiem aspektiem. Angļu lingvists Džons Šumans mēģinājis ar akulturācijas hipotēzes palīdzību paskaidrot un paredzēt, kāpēc dažiem skolēniem un skolēnu grupām intervalodas attīstība tiek aizkavēta ļoti agrās stadijās. Šumana uzskats ir ļoti tuvs Krašena uzskatiem, ka cilvēkam ir iedzimta universālā gramatika un valoda tiek apgūta dabiski. Pēc šīs teorijas, agrajās stadijās skolēns uzbūvē intervalodu uz iekšējās iedzimtās sistēmas pamata. Apkārtnes ietekme izveido iekšējo gramatiku, un tai nav lielas ietekmes uz intervalodu. Pamatu tam, ka dažiem skolēniem neizdodas pietiekoši attīstīt savu intervalodu, šīs teorijas piekritēji atrod funkcijās, kas valodai jāveic. Šumans, pamatojoties uz Smita pētījumu (Smith, 1972), sadala tos šādā secībā: komunikatīvā funkcija, integratīvā funkcija un ekspresīvā funkcija (Schumann, 1976, 395).

Interakciju modeļos nav apskatīta dzimtās valodas zināšanu aktivizācija, kā, piemēram, universālās hipotēzes skatījumā, bet gan tas, ka valodas apguves nepieciešamību izraisa sociālā situācija un saskarsmes nepieciešamība. Šīs teorijas pamato saprotamā ieguldījuma sniegšanas nepieciešamību, saprotamas izteikšanās prasības esamību un interakcijas nozīmīgumu (Glahn/Jensen, 1988, 152). Valodas apgūvē nozīmīga ir mijiedarbība, jo skolēni savā valodas apguves procesā izmanto ieguldījumu, kuru saņem no apkārtējās vides (Long, 1983:

Varonis/Gass, 1985). Angļu lingvists M. Longs apgalvo, ka nevis vispārīgās valodiskās vienkāršošanās, bet drīzāk īpašas modifikācijas, kas parādās sarunā, kurā piedalās dzimtās valodas lietotājs un cilvēks, kurš šo valodu apgūst, ir svarīgas valodas apguvei. Viņa kolēģi E. Varonis un S. M. Gass lielāku nozīmi piešķir daudziem saprašanas skaidrojumiem, kas parādās sarunās, kurās piedalās cilvēki, kuriem sarunā izmantotā valoda nav dzimtā (*Varonis/Gass, 1985*). Psiholingviste E. Hatča piedāvā modeli, kas noteicošo lomu piešķir sociālai mijiedarbībai starp cilvēkiem saskarsmē (*Hatch, 1983*). Tas tiek nosaukts par pieredzes modeli. Pēc šī modeļa tiek integrētas trīs iekšējas mentālas sistēmas – izziņa, sociālās zināšanas un valoda.

Lingvopsiholoģiskās pieejas ietvaros ir izstrādāti vairāki svešvalodu apguves modeļi, kurus daļa šādās grupās: ieguldījuma modeļi (*input-model*), izteikšanās modeļi (*output-model*) un mijiedarbības modeļi (*interaction-model*). Ieguldījuma modeli uzsvaru liek uz to valodu, kuru skolēns mācās, piemēram, kasešu ierakstu un rakstīto tekstu formā. Vienu no tādiem mācīšanas mēģinājumiem ir aprakstījusi P. Laitbovna (*P. Lightbown*). Rakstos “*The comprehension approach*” (“Saprašanas pieeja”), “*Just listen*” (“Vienkārši klausies”) un “*Can they do it themselves?*” (“Vai viņi var to paši?”) (*Lightbown/Spada, 1993*) viņa aprakstījusi savu pētījumu, kurā skolēni mācās svešvalodu, izmantojot vienīgi viņiem piedāvātus bagātus un variētus valodas stimulus. Šī pētījuma rezultāti pierādīja, ka skolēniem pēc tāda veida mācīšanās labāk izdodas klausīties un saprast, sašūdzinot ar citiem viņu vienaudžiem, kas bija mācījušies pēc metodes, kas pamatojās valodas producēšanā. Bet apbrīnojami bija tas, ka eksperimentālās klases skolēni guva tikpat labus un dažos gadījumos pat labākus panākumus runāšanā nekā kontroles klase. Kā raksta pati pētniece, klasē skolēni nebija runājuši angļiski ne savā starpā, ne ar skolotāju, ne ārpus skolas. Šis pētījums tika veidots pēc Krašena 1970. gada ieguldījuma hipotēzes atziņām. Toreiz viņš uzskatīja, ka ar saprotamu valodas stimulu (*comprehensible input*) ir pietiekoši, lai skolēns apgūtu svešvalodu. Precīzāk: ieguldījums, kas ir nedaudz augstāks, nekā tradicionāli atbilstošs skolēna līmenim, ir pietiekams, lai skolēns nedaudz pacenstos, lai to saprastu. Kā raksta Krašens: “Kaut skolēns stāvētu uz pirkstgaliem, lai to saprastu” (*Krashen, 1985, 55*). Tātad Krašena formula veiksmīgai valodas apguvei:

"*comprehensible input + I*". Vēlāk zinātnieks stingri mainīja savu viedokli un uzskatīja, ka ir nepieciešami bagāti un variēti valodas stimuli. "Mācīšanās, balstīta uz stimula modeli, visvairāk piemērota iesācēju mācībām un varbūt arī mazajiem skolēniem" (Haastrup, 1998, 7). Mācoties svešvalodu apzināti, šāds modelis nav lietderīgs.

Izteikšanās modelis atzīst valodas stimula nepieciešamību, taču uzskata, ka ir tikpat svarīgi, lai skolēns producētu valodu pats, jo viņa paša izteikšanās ir būtiska funkcija valodas apgūšanā. Saprašanas procesā (*reception*) skolēns izmanto savas vispārējās zināšanas par pasauli, kā arī par semantiku un vārdu krājumu. Producēšanā liela loma ir gramatikai. Tam, kas tika pateikts, jābūt pareizā gramatiskā formā, jo pretējā gadījumā tas var būt pārprasts vai pavisam palikt nesaprasts.

Mijiedarbības teorijas akcentē skolēnu iesaistīšanu darbā ar citiem, piemēram, skolēni "runā par nozīmi" divatā vai mazākās grupās. Pēc mijiedarbības modeļa svarīgi ir aplūkot to, ko gan skolotājs, gan skolēns var panākt ar saviem ieguldījumiem, lai atbalstītu valodas apgūšanu. Vispirms skolotājam jāapdomā, kā viņš iesaistās mijiedarbībā ar skolēniem. Piemēram, neuzdot skolēniem banālus jautājumus, uz kuriem katrs skolēns var dot vienkāršu atbildi, bet tā vietā uzdot sarežģītākus jautājumus un dot skolēniem vairāk laika uz tiem atbildēt. Laba iespēja ir tā saucamā uz uzdevumiem balstītā (*task based*) pedagogija, kad skolēni divatā vai grupās strādā ar tādiem komunikatīviem uzdevumiem, kuri veicina mijiedarbības veidošanos (piemēram, spēles). *Task* (angļu val. *uzdevums*) mācīšanās ir problēmas risināšanas aktīvais process. Pētījumi par valodu, kas tiek producēta *task* (uzdevumu) risināšanas laikā, norāda, cik ietilpstoša un niansēta ir skolēnu valoda, piemēram, viņi lieto dažādu veidu valodas funkcijas (jautā, atbild, nepiekrīt, piekrīt, protestē, argumentē utt.). Uz uzdevumu balstīta pedagogija aptver dažādas komunikatīvās pieejas puses: skolēniem tiek dota iespēja strādāt ar variētu un reālu valodu, un viņiem ir iespēja gan saņemt ieguldījumu, gan producēt izteicienus un līdz ar to attīstīt savu valodu, izmēģināt savas hipotēzes.

Funkcionālās hipotēzes teorijas pamatā ir funkcionālā pieeja valodai. Šo teoriju mēdz dalīt divās grupās: mijiedarbība un funkcionalitāte. Mijiedarbības piekritējus interesē, kā skolēni ar apkārtnes ietekmes palīdzību apgūst valodu

(mijiedarbībā ar apkārtni) (*Hatch, 1983; Sato, 1988*). Funkcionālās pieejas piekritēji (piemēram, *Givon, 1995*) pamatojas uz Kanta idejām, jo atklājuši, ka nav iespējams tālāk konstruēt savu zināšanu sistēmu, pamatojoties uz pieredzi. Viņi uzskata, ka valodas attīstību veicina psiholingvistiskie un pragmatiskie izpratnes procesi. Funkcionālās hipotēzes teorijā saskatāmas analogijas ar evolucionāro teoriju pārstāvju uzskatiem. Lingvists T. Givona mērķis ir izveidot kopīgu teoriju visu veidu valodas izmaiņām. Šim mērķim viņš lieto funkcionālās, tipoloģiskās sintakses analīzes. Pēc viņa domām, pirmām kārtām psiholingvistiskie un pragmatiskie principi veicina valodas sintakses apguvi.

Mūsdienās vairākums valodnieku apgalvo, "ka gan dzimtās, gan jebkuras citas valodas apguve ir izziņas process, kurā cilvēks, kas mācās valodu, izmantojot apkārtējās vides ieguldījumu, izveido hipotēzes, izmēģina tās (*feedback*) un pakāpeniski uzbūvē valodas sistemātikas izpratni" (*Henriksen, 1998, 25*). Uz savas valodas sistēmas bāzes skolēns var radoši un lietderīgi lietot paša atklātus valodas struktūras elementus jaunajās situācijās. Tā ir kognitīvā pieeja. Pēdējos gados valodu mācīšanas metodoloģiju ievērojami ietekmē psiholoģiskā pieeja. Svešvalodu apguves pētīšanu iesācis lingvists S. Korders, publicējot 1967. un 1971. gados rakstus, kuros viņš skaidro skolēnu valodu moderno lingvistisko teoriju aspektā (*Wagner, 1998, 14*). Korders uzskatīja, ka jaunās valodas apgūšana vienmēr balstās uz dzimto valodu (*Corder, 1971*). Šis uzskats noteica svešvalodas mācīšanos jau kopš 40. gadiem, kurā valoda tika mācīta kontrastīvi, tātad salīdzinot dzimto valodu ar apgūstamo valodu.

Kognitīvajā pieejā skolēns ir mācību procesa aktīvs līdzdalībnieks, kas izmanto dažādas izziņas stratēģijas, lai, strukturējot valodas sistēmu, apgūtu to. Skolēniem nepieciešams izmantot prātu, lai novērotu, domātu, veidotu kategorijas un hipotēzes un apzinātos, kā darbojas valoda. "Prasme komunicēt ar valodas palīdzību iekļauj sevī virkni psiholoģisku un sociālu prasmju" (*Glahn/Jensen, 1988, 141*). Spēja runāt un saprast kognitīvajā skatījumā iekļauj arī dažādas valodas zināšanu formas, kas izvirza dažādas prasības tādiem cilvēka izziņas resursiem kā atmiņa, uzmanība un prasme apstrādāt informāciju. Valodas psiholoģiskajos pētījumos tiek strādāts pie attiecībām starp valodu un domāšanu, kā arī ar tiem mehānismiem un procesiem, kas norit runas

producēšanas un saprašanas laikā dzimtajā valodā. Valodas psiholoģisko modeļu ietvaros zinātniekus interesē cilvēka kognitīvās spējas apstrādāt informāciju un atmiņas kapacitāte un to nozīme valodas apguvē, tātad tie elementi, kurus, piemēram, neievēroja universālās gramatikas modeļi.

Kognitīvās teorijas skatījumā jāatšķir valodas apguve no valodas mācīšanās. Krašens šos jēdzienus sadala šādi: valodas apguvi zinātnieks izprot kā izziņas procesus, kuri, piemēram, noris, kad bērns pavisam neapzināti apgūst savu dzimto valodu caur komunikāciju (bērns iegaumē vārdus, neapzinoties valodas likumus un struktūras); valodas mācīšanās savukārt ir tie izziņas procesi, kuri ir daudz lielākā mērā skaidri izteikti un kuros skolēns lieto un analizē metazināšanas par valodu (*Krashen/Terell, 1983*). Tādējādi svešvalodu mācīšanās process fundamentāli atšķiras no dzimtās valodas apguves bērnībā. Pārsvarā, mācoties svešvalodu, cilvēks ir "kognitīvi attīstīts un socializēts indivīds, kas jau ir apguvis savu pirmo valodu" (*Glahn/Jensen, 1988, 141*). Pie tam valoda lielākoties tiek mācīta klases telpās ārpus reālās komunikatīvās mijiedarbības ar dzimtā valodā runājošajiem.

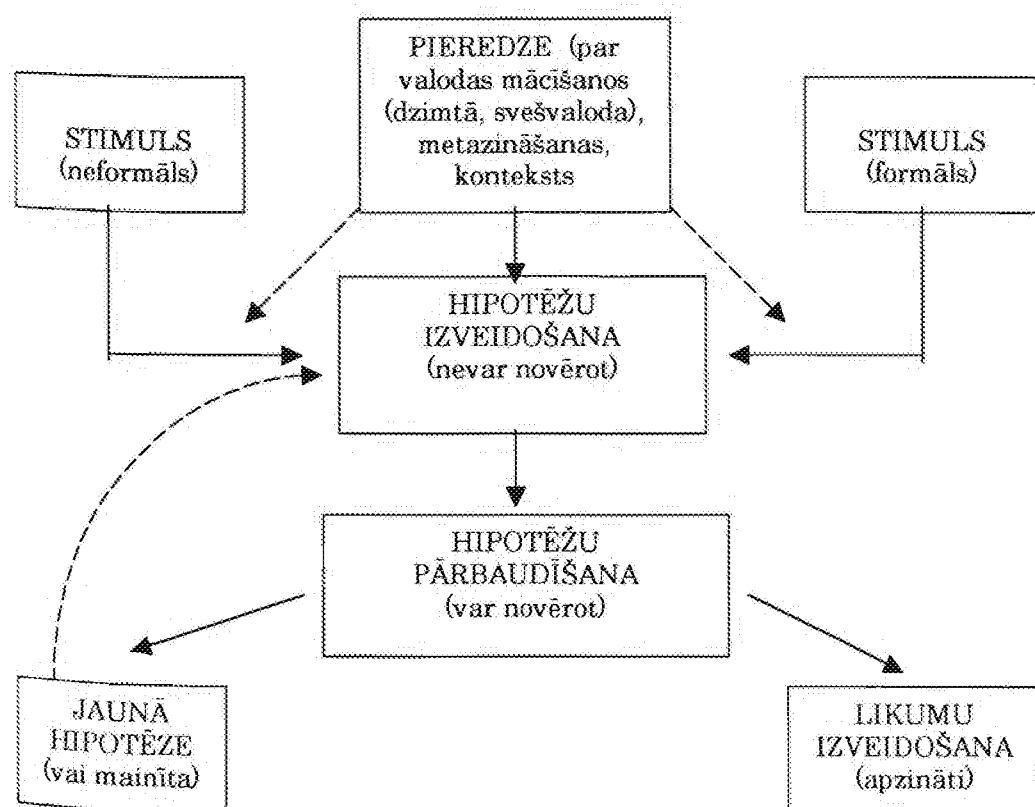
Kognitīvi pamatotā valodas apguves hipotēze atzīst, ka valodas apguvē darbojas metalingvistiskie, imitatīvie un analītiski radošie procesi (*Færch/Kasper, 1983*). Metalingvistisko zināšanu apjoms ir atkarīgs no skolēnu abstrahēšanas un ģeneralizēšanas spēju pakāpes un no tām metalingvistiskām zināšanām, kuras skolēniem jau ir, piemēram, no citu svešvalodu apguves. Tādas zināšanas ietekmē skolēna iespēju apstrādāt un uzņemt metazināšanas. Daži zinātnieki uzskata "valodas apzināšanu" par vienu no pamata apguves principiem, kurā apkārtnes valodiskā ietekme tiek ģeneralizēta un sistematizēta (*Færch/Haastrup/Phillipson, 1984*). Tādējādi, pēc Lundas uzskatiem, metalingvistisko sistēmu apguve var palīdzēt svešvalodas mācībās (*Lund, 1997a, 114*). Lingviste uzskata, ka nav jāatgriežas ne pie tādām mācībām, kuras bija pamatotas ar gramatikas "iekalšanu", ne pie strukturāliem, audiolingvālajiem mācību materiāliem, kur katrs teksts tika pakārtots noteiktai gramatiskai kārtībai. Šeit Lunda saskata problēmu, ka tā saucamiem "vājiem" skolēniem tādas pārmaiņas var likties sarežģītas. Viņi paši netiks galā ar nepieciešamo sistematizāciju, un viņiem būs jāsniedz palīdzība.

Lingviste Karena Lunda, kura veikusi ļoti apjomīgu pētījumu par dāņu valodas kā otrās valodas apguvi, līdzīgi biheivioristiem un konstruktīvistiem uzskata, ka dzimtajai valodai ir nopietna loma otrās valodas apguvē. Tur, kur kontrastīvistu īpaši fokusē uz atšķirībām, Lunda tomēr lielāku uzmanību pievērš līdzībām un pozitīvajām pārnesanas (*trasfer*) iespējām, kad viņa analizē dzimtās valodas lomu. Arī imitācija un automatizācija, pēc Lundas uzskata, ir centrālie faktori valodas apguves procesā. Pētniece apšauba Čomskas iedzimtā prāta teoriju. Viņa uzskata, ka iekšējie procesi ir radoši un ka starp tiem ir mijiedarbība plašākā nozīmē nekā universālistu un identitātes hipotēzes teorijās.

Mūsdienās vairākums zinātnieku uzskata, ka gan dzimtās valodas, gan katras nākamās valodas apguve ir kognitīvs process, kurā skolēns uz ārējā ieguldījuma pamata, izveidojot un pārbaudot hipotēzes, pakāpeniski uzbūvē savu valodas sistēmu. Uz paša izveidotas valodas sistēmas pamata skolēns radoši un atbilstoši situācijai lieto tās elementus veselā virknē jauno situāciju.

10. attēls.

Valodas apguves integratīvais modelis
(valodas apguve kā hipotēžu izveidošana un pārbaude)



(Færch/Haastrup/Phillipson, 1984, 36)

Valodas apguves integrālais modelis parāda divus mācīšanās norises ceļus, kuri reālajā mācību procesā ir saistīti. Shēmas labajā pusē atspoguļots biheiviorisma teorijā pamatotais valodas apguves modelis, kurā skolēns saņem formālu stimulu, ko viņam galvenokārt sniedz skolotājs. Ar skolotāja palīdzību skolēns izveido savas hipotēzes, pārbauda tās, izveido likumus un automatizē tos. Savukārt, saņemot neformālo stimulu, skolēnam ir iespēja pārbaudīt paša izveidotās hipotēzes par valodu, tātad apzināti strādāt ar valodu.

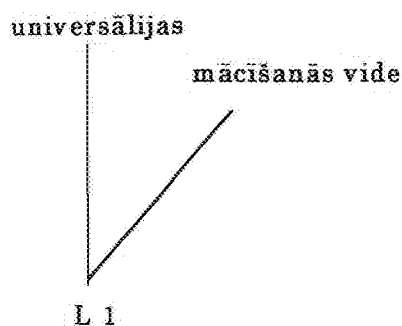
2.2.4. Lingvopedagoģiskā pieeja svešvalodu mācībās

Nemot vērā cilvēku pārvietošanās iespējas pasaulē un attiecīgi valodu apguves problēmu, pēdējā laikā parādījušies daudz pētījumu par otrās valodas apguvi. Tādēļ jāapzinās tās atšķirības, kuras ir starp valodas apguvi mērķvalstī un svešvalodas mācīšanos kā mācību priekšmetu. Dzīvojot svešā valstī un mācoties tās valsts valodu, cilvēkam tiek izvirzītas pavisam citas prasības valodas apgūvē nekā tās ir tradicionālās svešvalodas mācībās skolās. No cilvēka tiek sagaidīts, ka viņš apgūs šo valodu tādā līmenī, lai varētu kļūt par pilnvērtīgu sabiedrības locekli, tātad lai apgūtā valoda būtu salīdzināma ar dzimtās valodas lietotāja valodu. Arī mācīšanās situācija, apgūstot otro valodu, atšķiras no valodas kā mācību priekšmeta mācīšanās. Apgūstot valodu mērķvalstī, valoda tiek dzirdēta ikdienā. Cilvēkam nav vajadzīga papildu motivācija, lai to lietotu, viņš vienkārši nevar bez tās iztikt. Pavisam citāda situācija ir skolēnam, mācoties svešvalodas, piemēram, vidusskolā. Parasti valoda tiek mācīta tādā pašā veidā kā pārējie mācību priekšmeti – klases telpās, izolēti no mērķa valodā runājošās sabiedrības. Kaut arī valoda tiek uzskatīta par saziņas līdzekli un dažreiz skolēns izvirza sev mērķi sasniegt ļoti augstu valodas apguves līmeni, situāciju nevar salīdzināt ar otras valodas apguves situāciju, un līdz ar to nav lietderīgi izmantot otrās valodas apgūšanai izstrādātos mācību modeļus. Pētot dāņu valodu Latvijā, jāatzīst, ka tā gan skolēniem, gan studentiem, gan arī pieaugušajiem viennozīmīgi nav pirmā svešvaloda, tā nav otrā valoda un vairākumam tā arī nav otrā svešvaloda. Pārsvārā cilvēki jau ir apguvuši vai iemācījušies vismaz divas svešvalodas.

Vācu lingviste Brita Hufeizena (*Britta Hufeisen*) izstrādājusi salīdzinošus lingvistiskos modeļus vācu valodai kā pirmajai, otrajai, trešajai utt. svešvalodai pēc angļu valodas, proti, kā *Tertiārsprache*. Šajos lingvistiskajos modeļos tiek pievērsta uzmanība ne tikai dzimtās valodas ietekmei uz svešvalodu apguvi, bet arī citu apgūto svešvalodu ietekmei uz jaunās valodas mācīšanos, kā arī šo valodu savstarpējai mijiedarbībai. Katra nākamā valoda ietekmējas no iepriekšējās valodas mācīšanās un arī pati ietekmē nākamo svešvalodu mācīšanos. Pēc lingvistes uzskatiem, pastāv virkne svešvalodu mācīšanos ietekmējošu faktoru, no kuriem ir atkarīgi panākumi.

11. attēls.

Pirmās valodas apguves modelis

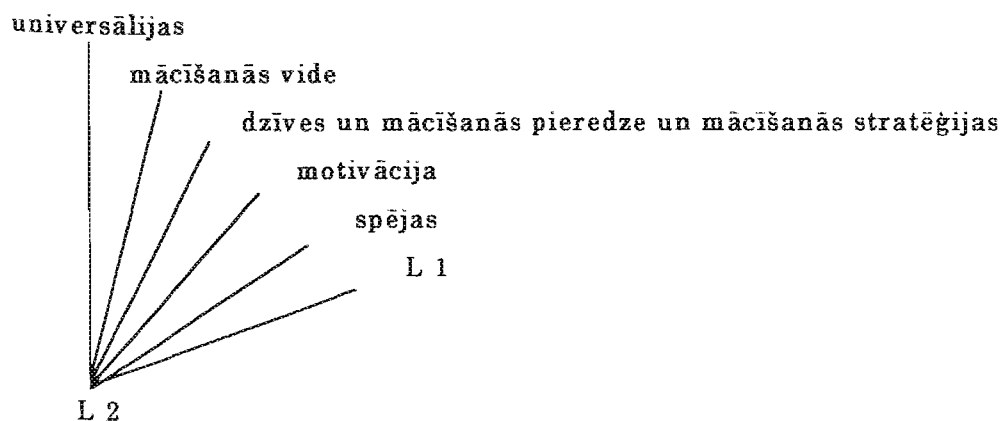


(Neuner/Hufeisen, 2001b, 6)

Pirmās valodas apguves modelis, pēc Hufeizenas un Neinera uzskata, aptver vienīgi divas jomas, proti, universālijas un mācību vidi. Par universālijām uzskatāmi cilvēka iedzimtie priekšnosacījumi, tātad tie priekšnosacījumi, kuri ir cilvēkam, lai iemācītos valodu. Šī daudz diskutētā problēma bija apskatīta iepriekšējās nodaļās. Savukārt mācību vide ir tas ieguldījums, kuru bērns uztver visā dzīves gaitā. Sava ietekme ir visam, kas ir ap bērnu dzīves laikā: cilvēkiem, apstākļiem, iespējām utt.

12. attēls.

Otrās valodas mācīšanās modelis



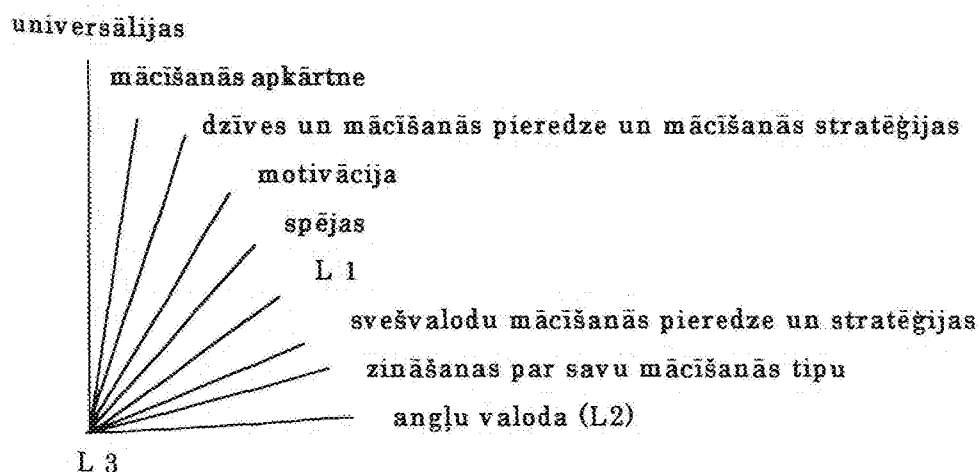
(Neuner/Hufeisen, 2001b, 6)

Modelis atspoguļo tos faktoros, kas ietekmē dzimtajās valodas apguvi, proti, iedzimtajās īpatnības un mācību vidi, kā arī nosacījumus, kuri nepieciešami, lai veiktu (pirmās) svešvalodas mācīšanos kā apzinātu procesu. Pirmkārt, svešvalodas mācīšanos ietekmē cilvēka dzimtajā valoda. Kaut arī tās ietekmes nozīme tiek diskutēta, tomēr neviens zinātnieks pilnībā nenoliedz dzimtajās valodas ietekmi uz svešvalodu mācīšanos. Vēl viens nozīmīgs faktors, kas

ietekmē svešvalodas mācības, ir personīgā dzīves un mācīšanās pieredze. Skolēnam parasti ir noteikta mācīšanās pieredze, kuru viņš guvis dzīves laikā skolas mācībās un ārpus skolas. Skolēnam ir pieredze dzimtās valodas apgūvē, kuru viņš kaut kādā mērā izmanto arī svešvalodu mācībās. Arī spējām ir sava nozīme svešvalodu mācībās. Taču jārunā nevis par valodu spējām, bet gan par kādu universālu spēju, kura ir katram cilvēkam un no kuras ir atkarīgi mācīšanās panākumi, proti, kā tas tika noskaidrots 1.1.3. nodaļā, *mācīšanās spēju*. "Skolēns jau pārvalda spējas mācīties valodu" (Krumm, 1997, 11). Taču jābūt ļoti uzmanīgam ar skolēnu spēju mācīties svešvalodas izvērtēšanu pirmās svešvalodas mācībās. Ja šajā posmā skolēns tiks novērtēts kā nepietiekoši spējīgs mācīties svešvalodas, tad skolēnam nebūs iespējams (vai būs ārkārtīgi grūti) mācīties citas svešvalodas. Skolotāji ne vienmēr apzinās, ka neveiksmes svešvalodu mācībās ir reti atkarīgas no skolēna spējām, bet drīzāk no nepareizi izvēlēta mācību veida. Beidzot liela uzmanība jāpievērš arī motivācijas jautājumam, kas rodas sakarā ar citādāku mācību situāciju, mācoties svešvalodu. Apgūstot dzimto valodu, šis jautājums nav aktuāls, jo valodas apguve ir dabiski nepieciešama cilvēkam kā sociālai būtnei. Bet, mācoties svešvalodas, cilvēkam ir izvēle – mācīties valodu vai nē, vai viņam ir vajadzība iemācīties svešvalodu un to lietot. Attiecīgi motivācijai tiek piešķirta noteicoša loma svešvalodu mācībās.

13. attēls.

Trešās valodas mācīšanās modelis



(Neuner/Hufeisen, 2001b, 7)

Vēl labākā situācijā skolēns atrodas, mācoties trešo un nākamās svešvalodas, jo viņam ir pieredze par pirmās valodas apzināto mācīšanos, svešvalodu mācīšanās pieredze kā tāda, zināšanas par savu mācīšanās tipu un citiem faktoriem, kuru ietekmi skolēns ir izjutis pirmās valodas mācībās. Pēc tāda ideālā svešvalodu mācīšanās modeļa skolēnam vajadzētu arvien vieglāk mācīties nākamās svešvalodas. Bet reālajās mācībās bieži sastopamies ar problēmām, kas radušās iepriekšējo svešvalodu mācībās un traucē nākamo svešvalodu mācību procesam. Pat izveidojot skolēniem ideālus (pēc modeļa) apstākļus svešvalodu mācībām, skolotājs nevar būt drošs par mācīšanās tikpat ideālajiem rezultātiem, jo “tas ir skolēns, kas apgūst jaunu valodu, tāpēc ir svarīgāk pievērst uzmanību tam, ko viņš/viņa var iegūt no dažādiem darbības tipiem klases telpā, nevis aprakstīt to, ko dara skolotājs, tā kā mēs to uzzinām no, piemēram, tiešajām un audiolingvālajām metodēm” (*Haastrup/Pedersen, 1998*).

Mūsdienās gandrīz visi – kā skolotāji, tā arī paši skolēni – apzinās, ka nevar iemācīt. Cilvēkam ir pašam jāmacās. Tāpēc arī tik daudz tiek runāts par patstāvīgo mācīšanos. Taču vairāki skolotāji pēdējā laikā centušies tā runāt vienīgi tāpēc, ka to uzskata par modes metodi. Retais ir pārdomājis, kas ir “patstāvīga mācīšanās” un ka patiesībā šis mācīšanās veids un pati ideja “mācīties mācīties” jau ilgu laiku tika lietota mācībās. Džordžs Djūijs (*George Dewey*) noformulēja ideju balstīt mācīšanos tieši uz skolēnu pieredzi un interesi. Viņš piedāvājis organizēt mācīšanos tā, lai “mācību darbs un mācīšanās noritētu dabiski tādos apstākļos, kuros skolēns nevarētu neiemācīties. Skolēna prāts nebūs koncentrēts uz mācībām, bet virzīts uz tā izpildīšanu, ko prasa situācija. Tādējādi pilnīgi dabiski noritēs mācīšanās. Skolotāja metode būs tādu apstākļu meklēšana, kuri veicinās pašizglītošanos vai mācīšanos, kas kļūst par šīs aktivitātes sekām” (*Dewey, 1928, 13*). 1975. gadā vācu pedagogi Rubins un Sterns izstrādājuši mācīšanās raksturojumu, kuru viņi sauca par “labām mācībām” (*Rubin/Stern, 1993*). Pētnieki bija novērojuši, ka daži skolēni macās “labāk” (pamatīgāk, ātrāk) nekā citi un ka ar tradicionāliem faktoriem – personība, motivācija vai apdāvinātība – nepietiek, lai izskaidrotu atšķirības panākumos. Viņi uzskatīja, ja varētu identificēt, kādas stratēģijas lieto skolēns,

kas gūst panākumus, tad varbūt varētu palīdzēt arī vājākiem skolēniem iemācīties šīs stratēģijas.

Runājot par patstāvīgu mācīšanos, tiek lietoti ļoti daudzi nosaukumi, piemēram, daži jēdzieni no vācu un angļu literatūras: *selbständiges Lernen* (patstāvīga mācīšanās), *selbstgesteuertes Lernen* (pašvadīta mācīšanās), *selbstbestimmtes Lernen* (pašnoteikta mācīšanās), *selbstorganisiertes Lernen* (pašorganizēta mācīšanās), *autonomes Lernen* (autonoma mācīšanās), *autodidaktisches Lernen* (autodidaktiska mācīšanās), *eigenständiges Lernen* (neatkarīga mācīšanās), *eigenverantwortliches Arbeiten* (pašatbildīgais darbs), *neues Lernen* (jauna mācīšanās), *freie Arbeit* (brīvais darbs), *self-directed learning* (pašvadīta mācīšanās), *self-regulated learning* (pašregulēta mācīšanās), *self-guided learning* (pašvirzīta mācīšanās), *learning by doing* (mācīšanās darbojoties), *self-management* (pašpārvalde), *autonomy* (autonomija).

Var atzīt, ka jebkurā gadījumā šī veida mācīšanās koncepts netiek stingri ievērots. "To definē un konkretizē pēc situācijas un interešu slāņa" (Weber, 1996, 178). Var pat apgalvot, ka nav iespējams sakārtot šos jēdzienus, jo tie "netiek lietoti ne vienoti, ne cieši" (Kraft, 1999, 833). Patstāvīgās mācīšanās koncepta teorijas nav vienotas, nav skaidru un precīzu teorētisko jēdzienu definīciju un norobežojumu. Šīs mācību formas pamatojumiem ir dažāda kvalitāte un skaidrojums, empīriskie dati nav atbilstoši sistematizēti, tādēļ ir grūti tos salīdzināt (Kraft, 1999, 834).

Arī J. Reišmans (J. Reischmann) rakstā "*Self-directed learning – die amerikanische Diskussion*" ("Pašpārvaldīta mācīšanās – amerikāņu diskusija") kritizē jēdziena izpratni sabiedrībā: "Izklāstīts ar smagiem, sajūsmas pilniem argumentiem no eksperta atzinumiem ("*Opinion / Leaders*")", veidots konceptuāli dažādiem virzieniem, aprakstīts daudzveidīgajās didaktiskajās formās, daudzveidīgi empīriski pētīts un spiests izvairīties no publiskošanas, šis koncepts pieder veselās paaudzes teorētiķiem un praktiķiem ... pašvadītā mācīšanās ("*self-directed learning*") ir atzīta par terminu ar tabu raksturu: galvenais, ka, izvēloties "*self-directed*" – lai kas tas nebūtu – pieaugušo izglītībā, mēs esam izvēlējušies pareizo ceļu" (Reischmann, 1997, 125).

Problēma, protams, nav tēmas aktualitātē, bet tajā pavisam nekritiskajā attieksmē, ar kādu skolotāji cenšas izmantot šo konceptu un sagaida panākumus kā pašus par sevi saprotamus, kā arī gandrīz viennozīmīgi patstāvīgas mācīšanās pozitīvo vērtējumu diezgan nestrukturētā diskusijā. Tomēr nedrīkst saprast autonomo mācīšanos kā "universālas zāles pret nepatiku un frustrāciju skolā" (*Huth, 1997, 1*).

"Pašvadīšana savā paša mācību procesā, protams, ir saistīta ar pedagogijas centrālo mērķi, proti, sekmēt cilvēka gara pilngadību" (*Dohmen, 1998, 2*). Daudzajās pedagogiskajās teorijās patstāvība ir augsts pedagogiskais ideāls, pēc kura tiekties. "Tas, kā un kad personas vēlas vai dara kaut ko "paša" – norobežoti no "sveša vadīta", no ārpuses uzspiesta "gribēt un darīt" – pats par sevi ir "pozitīvais" un "vēlamais" (*Kraft, 1999, 837*). Šis pozitīvais ideāls – darīt kaut ko "pašam" – atklājas diskusijās par patstāvīgajām mācībām: mācīties "patstāvīgi" vai "pašvadīti" ir "pats par sevi" labāk un pozitīvāk, nekā to darīt "svešvadīti" vai "pamācīti". Pēc vācu pedagoges Suzannas Kraftes uzskatiem, skolas, skolotāji un skolēni izvēlas patstāvīgu mācīšanos, jo

- 1) patstāvība ir augsts "pedagogiskais ideāls",
- 2) pašvadīta mācīšanās atbilst jaunām mācību teorētiskām hipotēzēm,
- 3) pašvadīta mācīšanās ir pieaugušiem atbilstoša mācību forma,
- 4) pašvadīta mācīšanās dod iespēju tikt galā ar prasībām, ko izvirza mācīšanās mūža garumā nepieciešamība,
- 5) pašvadīta mācīšanās ietaupa (tālākizglītības) izmaksas (*Kraft, 1999, 836–839*).

Krafte atzīst, ka noteikšana "paš-" pats par sevi vēl nav darbības vai mācīšanās kvalitatīvais rādītājs. Darbību veicošais subjekts nenosaka darbības kvalitāti, bet attiecas uz saturu un attiecīgās darbības mērķa definēšanu (*Heid, 1991*). Pie tam jāatšķir "patstāvība" kā abstrakts audzināšanas mērķis un "pašvadīta mācīšanās" kā abstrakta audzināšanas mērķa augstākais līmenis. Mērķis "pašvadīta mācīšanās" – mācību pārņemšana, izveidojot un pārvaldot paša mācīšanos (*Prenzel, 1993 b*).

Runājot par mācīšanos kā par paš- un svešvadītām mācībām, rodas problēma, jo jēdziens "mācīšanās vadīšana" (*Lernsteuerung*) vēl nav kļuvis par pedagogiskās psiholoģijas pētīšanas jomu. Kā bibliogrāfiskā pētījuma rezultātā

atzinis Ulrihs Šifele (*Ulrich Schiefele*), mācību grāmatās par pedagogisko psiholoģiju (piemēram, *Gage/ Berliner, 1984, 1986; Huber/ Krapp/ Mandl, 1984; Sarges/ Fricke, 1986; Schiefele/ Krapp 1981; Weidenmann/ Krapp/ Hofer/ Huber/ Mandl, 1986*) nav atrodams jēdziens "mācīšanās vadīšana". Arī jaunākajās pedagogiskajās vārdnīcās (*Lenzen, 1989; Horst, 1989; Böhm, 2000; Kron, 2001; Roth, 2001*) nav šī jēdziena definīcijas, jo mācīšanās vadīšanas dimensijas pieder pie dažādām mācīšanās teorētiskajām tradīcijām, piemēram, svešvadītā mācīšanās pieeja balstās uz klasiskās un operantās kondicionēšanas teoriju.

Patstāvība ir viena no jēdziena "brīvība" komponentēm, proti, izvēle, patstāvība un atbildība. Pašvadīta mācīšanās savukārt nozīmē – mācību satura, mērķu un līdzekļu brīvu izvēli, patstāvīgu mācīšanās norises vadīšanu, atbildību par mācību norisi un rezultātiem. Patstāvīgās mācīšanās teorijas atzīst, ka katra mācīšanās ir vienlaicīgi gan paša vadīta, gan sveša vadīta. Kā jau reālajā dzīvē, "bingo" kombināciju nav viegli atrast. Visām jaunajām mācīšanās koncepcijām pamatā ir izpratne, ka mācīšanās ir subjekta konstruēšanas process. Tāpēc mācīšanās bez subjekta piedalīšanās nav iespējama. "Lai mācīšanās varētu notikt, tam ir nepieciešama informācija no ārpusē, un līdz ar to arī svešajam ir savs ieguldījums" (*Prenzel, 1993a, 240*). Kā visām citām darbībām, mācībām ir vesela virkne regulējošas iekšējās un ārējās ietekmes. Iekšējā ietekme (pašvadīšana) iekļauj sevī tādas ietekmes uz mācībām, kuras izriet no pašas personas. Ārējā ietekme (svešvadīšana) – pretēji – iekļauj sevī tās ietekmes, kuras nāk no ārpusē. Tādas ietekmes var nākt no cilvēka (piemēram, skolotāja prasības) vai arī no mācīšanās instrukcijas un tehnikas (piemēram, programmētās mācības). Arī apkārtnes īpatnības (piemēram, klases telpas iekārtojums) ir svešā ietekme (*Schiefele, 1993, 1*). Tas, ka mācīšanās ir gan sveš-, gan pašvadīta, uzsver vairāki autori (piemēram, *Einsiedler/Neber/Wagner, 1978*). Tīra svešvadīšana nav iespējama, jo skolēns kognitīvi apstrādā ārējās ietekmes un tāpēc tās nevar pilnībā noteikt mācīšanās darbību norisi. Jauno zināšanu uzņemšana ir vienmēr paša skolēna veikta darbība, bet patstāvīgā mācīšanās bez svešas ietekmes nav iespējama. Mācīšanās situācija kā tāda nav iedomājama bez ietekmes no ārpusē, jo tās saturs parasti atrodas ārpusē, nevis skolēna galvā, bet reālajā dzīvē. Mācību priekšmets jebkurā gadījumā ir ietekmēts no ārpusē.

Taču bieži, absolutizējot jēdzienus “patstāvīgās” un “svešvadītas” mācības, mēs nerunājam par ietekmi uz mācībām no ārpuses, bet gan par tiem faktoriem, kurus mēs varam novērot mācībās. Skolotājs liek skolēniem rakstīt, skolēni raksta. Īstenībā tāda darbība var noritēt dažādi, un acīmredzama svešvadība var zaudēt savu negatīvo ietekmi. Patstāvīgās, pašvadītās mācīšanās ideja nav tā, ka skolotājs nedrīkst izvirzīt savas prasības skolēniem. Gluži otrādi, skolotāja prasībām jābūt izaicinājumam katram skolēnam. Taču skolotājam gan nevajadzētu uzspiest skolēniem savas idejas, domas, mācīšanās paņēmienus darbības izpildīšanai. Skolotājs dod skolēnam iespēju izvēlēties, lai skolēns darbotos sev piemēroti. Ja skolēns neprot izpildīt mācīšanās darbību, skolotājam jāiemāca viņam, kā to darīt, parādot vairākas iespējas.

Vācu pedagoge, jēdziena “autonomās mācīšanās” autore Uta Rampillone izstrādājusi autonomās mācīšanās vīzijas. Viņa uzskata, ka patstāvīgs skolēns vēlas mācīties, pazīst sevi un savas mācīšanās iespējas, izsaka savas problēmas, savieno jaunās zināšanas ar vecajām, izprot priekšmeta nozīmi dzīvē, plāno, organizē un pats vada savu mācīšanos, mācās, pats organizējot, izmantojot mācīšanās stratēģijas un tehnikas, izvērtē savu mācību norisi (*Bimmel/Rampillon, 1996*).

Kraftei, analizējot esošās koncepcijas, izdevās diferencēt un strukturēt patstāvīgās mācīšanās dažādas formas, proti:

- mācīšanās organizācija: skolēns izvēlas mācīšanās vietu, laiku, tempu, resursus, mācību satura sadali un iedalījumu un līdzdalībniekus;
- mācīšanās koordinācija: skolēns uzņemas saskaņot mācīšanos ar citām darbībām;
- mācīšanās mērķu noteikšana: skolēns pats izvēlas mācīšanās saturu un nosaka mācīšanās mērķus;
- mācīšanās (panākumu) paškontrolē: skolēns pats kontrolē savas mācīšanās progresu un panākumus;
- mācīšanās situācijas subjektīvā interpretācija: skolēns redz, definē un izjūt savu patstāvību mācību procesā (*Kraft, 1999*).

Panākumi patstāvīgajās mācībās ir saistīti ar tādu nosacījumu kompleksu, kuru grūti teorētiski konkretizēt un vēl grūtāk aptvert empīriski. “Zinātniskās analīzes par patstāvīgo mācīšanos ļauj noteikt veselu virkni nosacījumu un

identificēt ikreizējos mācību vides dažādus veicinošus vai kavējošus raksturojumus” (*Weinert, 1982, 108*). Vācu izglītības psihologs F. E. Veinerts formulē, ka noteikumu korelācija panākumiem patstāvīgās mācībās variē kā interindividuāli, tā arī intraindividuāli (atbilstoši jomai un situācijai). Šai sakarā runā par tā saucamo “metakognitīvo apziņu” (*Beck, 1991*) patstāvīgā mācīšanās procesā, kas prasa no skolēna plašas kompetences mācību projekta refleksijā, plānošanā, izveidošanā un realizēšanā. Uz to, ka panākumu bagātā patstāvīgā mācīšanās prasa noteiktus nosacījumus un priekšnosacījumus, norāda arī empīriskie pētījumi. Tā, piemēram, vācu speciālisti mācīšanās jomā psihologi H. F. Fridrihs (*H.F. Friedrich*) un H. Mandls (*H. Mandl*) 1995. gada rakstā nopublicēja plašus pētījumu rezultātus, kuri atspoguļo kompleksitāti un rāda, ka attiecībā uz individuālajiem priekšnosacījumiem patstāvīgās mācīšanās veiksmīgai īstenošanai ļoti svarīgi ir dažādi izziņas, motivācijas un emocionālie komponenti (tādi kā priekšzināšanu nozīme, motivācija un interese, mācību un problēmas risināšanas pārvaldīšana, autonomijas pieredze un pašdarbošanās pārliecība) (*Friedrich/Mandl, 1995*). Kā atzīts pirmajā nodaļā, cilvēka spēju attīstība nav iespējama bez viņa prāta, jūtu un gribas mijiedarbības, kas attiecas arī uz patstāvīgās mācīšanās veiksmīgu īstenošanu. Amerikāņu psihologs, eksperts patstāvīgās mācīšanās jomā B. J. Cimermans (*B. J. Zimmermann*) pašvadītās mācīšanās kritēriju pamatā izvirza šo principu. Zinātnieks piedāvā četrus pašregulētās mācīšanās kritērijus:

1. Skolēns pats aktīvi ietekmē mācīšanās procesu kognitīvi/metakognitīvi, kā arī ar savu motivāciju un uzvedību.
2. Mācību procesa laikā norit paškontrolē un pašvērtējums. Skolēns pats “kontrolē” sava mācīšanās procesa efektivitāti un dažādi reaģē uz saviem vērtējumiem.
3. Motivācijas elements.
4. Gribas elements mācīšanās vadīšanā (*Zimmermann, 1989, 19*).

Atbilstoši šim principam Šīfele noformulējis pašregulēto mācību definīciju: “Pašregulētās mācības ir mācību forma, kurā cilvēks atkarībā no viņa mācību motivācijas veida patstāvīgi veic vienu vai vairākus pašvadīšanas pasākumus (kognitīvā, metakognitīvā, voluntārā un uzvedības veidā) un patstāvīgi kontrolē mācību procesa norisi” (*Schiefele/Perkun, 1993, 9*).

Didaktiskais pamatojums pašvadītām mācībām ir mācību konstruktīvais skatījums. "Patstāvīgā mācīšanās ir saskaņā ar tiem teorētiskiem konceptiem, kuri, novēršoties no biheivioristiskās domāšanas, pēta mācības vairs ne tikai atkarībā no ārējiem stimulu nosacījumiem, bet uzsver indivīda aktīvo un konstruktīvo lomu" (*Friedrich/Mandl, 1995, 3*). Zinātnieki neuzskata, ka skolēns vienkārši saņem zināšanas, bet skolēns konstruē savas zināšanas mācību procesā, iebūvē tās savās priekšzināšanās. Pašvadītās mācību formas, pēc dažādu autoru tēzēm, īpaši labi atbilst šim mācīšanās konstruktīvajam modelim (*Friedrich/Mandl, 1990, 1995; Gnahs, 1997; Reichel, 1998*). Konstruktīvisma skatījumā vienmēr uzsvēta skolēna aktivitāte mācību procesā, skolēna mentālā un kognitīvā pašaktivitāte tai laikā, kad pašvadītās mācības aktivitātes un darbības jomas iezīmējas kādā mācību projektā. Tādējādi arī "svešvadītā lekcijā, kurā skolēna darbība no ārpuses tiek uztverta kā "pasīvā", skolēns aktīvi un konstruktīvi apstrādā zināšanas, iebūvē tās savās priekšzināšanās un ir spējīgs lietot tās jaunajā kompleksajā problēmas situācijā" (*Kraft, 1999, 838*).

Tātad biheivioristiskajās mācīšanās teorijās mācības tika ierobežotas, sakārtotas, sistematizētas un analizētas pēc zinātniskām kategorijām. Mācīšanās teorētiski centās attīstīt tādu svešvalodu mācīšanās modeli, kurā viņi varētu novērot mācību subjektu no ārpuses un ietekmēt viņa darbību, kas nav iespējams. Kognitīvās mācīšanās teorijas izprot cilvēku kā informācijas pārstrādātāju, attiecīgi svešvalodu mācīšanās tiek uztverta kā informācijas pārstrādes process, kur skolēnā notiek mijiedarbība starp esošām un jaunām zināšanām. Šīs teorijas centrālais jēdziens ir stratēģija. Lai uztvertu, apstrādātu un atcerētos jauno informāciju un prastu rekonstruēt un automatizēt zināšanas, skolēnam nepieciešamas attiecīgās informācijas uztveršanas un apstrādāšanas stratēģijas. Savukārt konstruktīvās mācīšanās teorijas vairs nelieto lineārus modeļus, uzsverot mācīšanās procesu un skolēnu panākumu individualitāti. Cilvēka prāts tiek uzskatīts par funkcionāli slēgtu sistēmu (*Roth, 1987*). Šī sistēma organizē sevi un līdz ar to organizē savu pasauli. Tāpēc konstruktīvisma skatījumā svešvalodas mācīšanos iespējams veikt vienīgi patstāvīgi un to no ārpuses (skola, skolotājs) var ietekmēt tikai daļēji. Teorijā arī pieņemama kognitīvisma atziņa, ka jaunās zināšanas var tikt saprastas un apgūtas tikai

saistībā ar jau esošām zināšanām. Bet mācīšanās konstruktīvisma teorijas pamatā ir konstrukcijas process, kas tiek būvēts uz individuālām skolēna zināšanām, un tāpēc arī skolēniem, kas mācās vienādā sociālajā kontekstā, ir individuāli atšķirīgi rezultāti. Tātad svešvalodas mācīšanās tiek iekļautas sociālajā kontekstā, kurā mijiedarbībai ar citiem cilvēkiem ir liela nozīme. Vēl tuvāk pedagoģiskiem ideāliem ir Holckampa subjekta zinātniskā teorija (*Holzkamp, 1995*). Holckampa teorijai atskaites punkts ir subjekts, kas mācās. Subjekts ir avots savām darbībām, tātad arī mācību darbībām. Viņš uzskata, ka mācīšanās ir pamatotas, tātad racionālas. Holckampam, atšķirībā no biheivioristiem un daļēji arī no kognitīvistiem, nav darbības pamatojumu/pamudinājumu, kurus varētu izvirzīt no ārpuses. Svešvalodas mācīšanās nav iespējama vienīgi tāpēc, ka kāda trešā puse izvirza noteiktas mācību prasības. Tātad, ja skolēns apzināti pārņem mācīšanās problemātiku kā nozīmīgu sev pašam un ja tam ir pozitīvi iemesli darboties noteiktā veidā, tad ir iespējama mācīšanās.

Tādējādi svešvalodu mācīšanās procesa atbilstošie modeļi jauniešu vecumā ir

- uz uzdevumiem orientētā mācīšanās (*tasks*, projektu darbs),
- uz saturu orientētā mācīšanās (piemēram, bilingvālā mācīšanās),
- kognitīvā mācīšanās (*language awareness*),
- uz procesu orientētā mācīšanās (mācīšanās stratēģiskās kompetences veicināšana),
- autonomā mācīšanās,
- pētnieciskā pieeja mācībām (*Bimmel/Rampillon, 1996*).

Kā minēts, *task* ir angļu nosaukums komunikatīvajām mācību darbībām, kas ir izveidotas kā problēmas risināšanas uzdevumi. Uzdevumi ir atvērtāki nekā tradicionāli pieņemts, un skolēni tajos izjūt valodu kā saskarsmes līdzekli. Uz saturu orientētā mācīšanās ir kāda mācību priekšmeta norise svešvalodā. Kognitīvā mācīšanās prasa skolēnu apzinātību un reflektēšanas spējas, kas saistītas ar svešvalodas sistēmu un likumsakarībām, komunikācijas stratēģijām, etniskām un valodiskām variācijām, valodu kā manipulācijas līdzekli, pašu mācīšanās procesu norisi un sekām. Uz procesu orientētā mācīšanās līdzās saturam lielu uzmanību pievērš tam, kā mācības tiek īstenotas un kā tas var

ietekmēt rezultātu. Autonomā mācīšanās – skolēni paši pieņem lēmumus par mācīšanās procesiem, viņi paši izlemj, ko viņi mācās, ko viņi dara, lai kaut ko iemācītos, kādus materiālus viņi izmanto mācībām, vai viņi mācās individuāli vai ar kādu/kādiem kopā, kādus palīglīdzekļus izmanto, kā paši kontrolē to, vai viņu mācībām ir panākumi.

Viena no atbilstošākajām mācīšanās metodēm jauniešu vecumā ir pētnieciskā pieeja mācībām, kas patiesībā aptver visus iepriekšminētos mācīšanās veidus un atbilst kā konstruktīvisma, tā arī subjektīvi zinātniskās teorijas idejām. Tāda mācīšanās akcentē mācībās attīstošo potenciālu, jo izriet no pētnieciskās darbības patstāvīgas vērtības. Tās izvirza augsta didaktiska līmena izziņas mērķus. Pētnieciska rakstura mācīšanās paredz visu skolēnu personīgo piedalīšanos, pedagoga “augstu personīgo un profesionālo gatavību taktiskai mijiedarbībai ar skolēniem, kurā notiek robežu paplašināšana kā tieša pieredze, kā arī tās apzināšana skolēniem” (Кларин, 1998, 10). Pētnieciskā pieeja mācībām atbilst jauniešu vecumam, jo pētnieciskajā mācīšanās procesā:

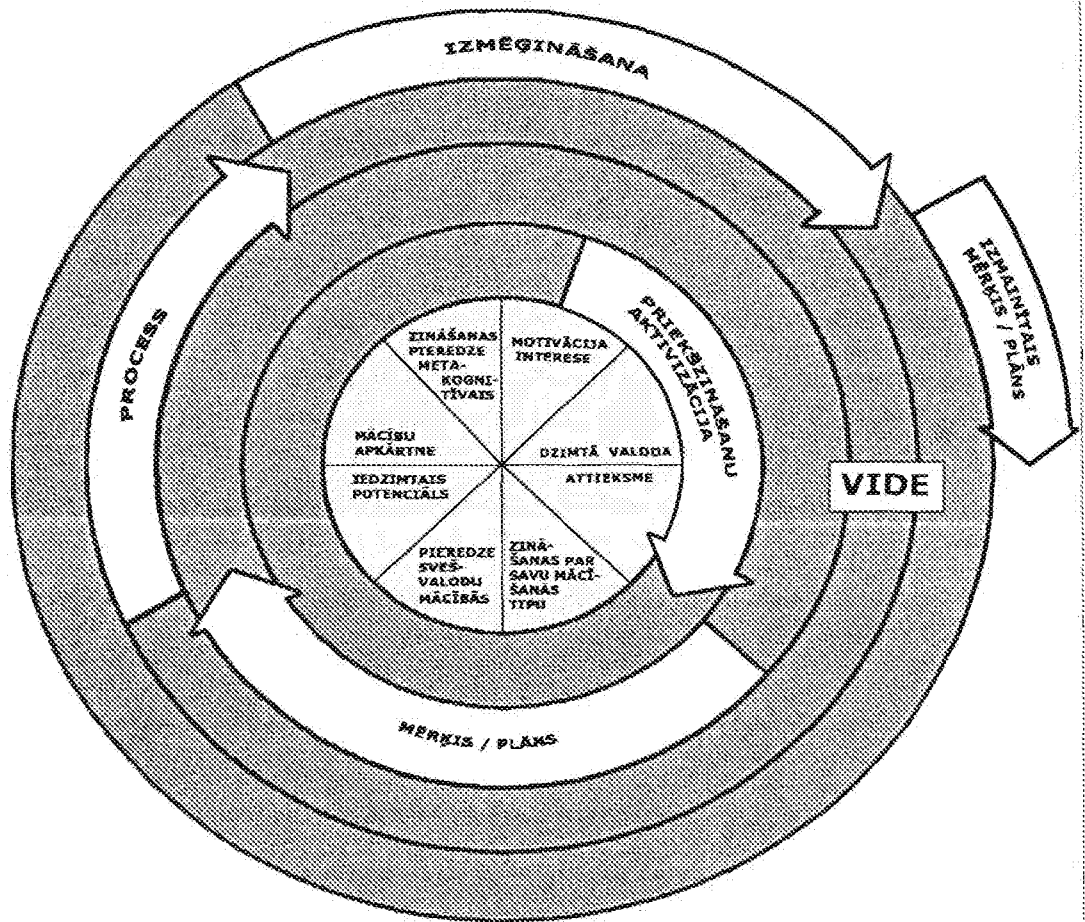
- skolēns pats izzina mācību saturu, nevis saņem to gatavā veidā,
- skolēns uzzina jauno ar piemēriem, kas ir pat labāk nekā reālajā dzīvē,
- skolēns sastopas ar alternatīviem uzskatiem, esošo skaidrojumu trūkumiem un nepilnvērtībām, šaubās par secinājumu ticamību,
- skolēniem ir vadošā loma lēmumu pieņemšanā par darba veidu izvēli,
- skolēns tiek pamudināts izvirzīt idejas, to skaitā arī alternatīvās,
- skolēns vispirms analizē praksi, tad pats izstrādā savas teorijas,
- skolēnam ir iespēja patstāvīgi plānot savu pētījumu, noteikt pētījuma aspektus, paredzēt iespējamus rezultātus,
- katrs skolēns pats pēta, apraksta un interpretē,
- skolēni apšaubā pieņemtos priekšstatus, idejas, likumus, iesaista alternatīvas interpretācijas meklējumos, kurus viņi patstāvīgi formulē, pamato un izsaka skaidrā formā (Кларин, 1998).

Mācīšanās teoriju un to mācīšanās modeļu analīze tika veikta ar mērķi uzlabot savu darbu un palīdzēt saviem skolēniem un studentiem pilnveidot dāņu valodas mācības. Priekšnosacījumi tam, ka skolēns aktīvi piedalās mācību procesā, ir viņa prāta, jūtu, gribas un sociālo faktoru mijiedarbības esamība.

Šāda mācīšanās procesa izpratne pamatoja jauniešu mācīšanās spēju pilnveides modeli.

14. attēls.

Jauniešu mācīšanās spēju pilnveides modelis



Mācīšanās norit pa spirāli, jo, kā jebkurš pētīšanas process, tas nav iespējams bez hipotēžu izvirzīšanas, to pārbaudes un rezultātu izvērtēšanas. Skolēns izvirza sev mērķi, kas viņam ir personīgi nozīmīgs un interesants, skolēns vēlas sasniegt šo mērķi, viņam ir interesanti. Dažos gadījumos skolēnam ir jāapzinās, kāpēc mērķis tiek izvirzīts, lai tas skolēnam būtu personīgi nozīmīgs. Taču, lai mācīšanās noritētu tikpat dabiski un viegli kā gadījumā, ja skolēns ir ieinteresēts, nepieciešami daži motivējoši pasākumi, piemēram, realitātei līdzīgu situāciju konstruēšana. Skolotāja uzdevums ir palīdzēt skolēnam mērķu izvirzīšanā, mācību īstenošanā, rezultātu izvērtēšanā un sevis

motivēšanā mācībām. Visvieglāk mācīšanās norit, ja izvirzītais mērķis ir reāls. Pretējā gadījumā var runāt par mācībām kā par "izdomātu realitāti" un atbilstoši atrast tādu situāciju, kurā mērķi kļūtu personīgi nozīmīgi. Īstenojot mācīšanos, skolēnam ir jāatrod sev piemērotais mācīšanās ceļš. Savukārt, izvērtējot rezultātus, jāapzinās, ka tie ir domāti pašam skolēnam, skolēns pats novērtē savus mācīšanās rezultātus, atklāj jaunas problēmas, viņam rodas vēlēšanās uzlabot savus mācīšanās rezultātus. Mācīšanās cikls atkārtojas un ir nebeidzams process.

3.

JAUNIEŠU MĀCĪŠANĀS SPĒJU PILNVEIDES
IZPĒTE DĀŅU VALODAS MĀCĪBU PROCESĀ

3.1. Mācīšanās spēju pilnveides izpētes metodikas pamatojums

3.1.1. Spēju pētīšanas psiholoģisko metožu izmantošanas iespēju analīze

Lai noteiktu jauniešu mācīšanās spēju attīstības izpētes metodiku, ir jānoskaidro:

- 1) vai mācīšanās spējas var tikt pētītas, izmantojot vispārīgās spēju pētīšanas psiholoģiskās metodes;
- 2) vai mācīšanās spējas parādās valodas apguves procesa izpētē;
- 3) vai jālieto kādas mācīšanās pētīšanai speciāli izstrādātas metodes.

Kā minēts, spēju attīstības pētīšanai tradicionāli tiek lietoti inteligences izpētes testi. Tika arī atzīts, ka nedrīkst aprobežoti izprast inteligenci un norobežoties ar šāda veida testiem, jo tradicionālie IQ testi mēra pārsvarā tikai loģiski matemātiskās un valodas prasmes. "Psiholoģisko testu teorija, galvenokārt, nodarbojas ar matemātiski statistiskiem pamatiem psiholoģisko īpašību mērīšanā. Tiek attīstīti kritēriji, kas atļauj mērīšanas rezultātiem atbilstošu interpretāciju un pārveidošanu" (*Perleth/Sierwald, 1991, 37*). Pedagoģiski psiholoģiskas, kā arī vispār psihodiagnostiskas saknes ir inteligences mērīšanā. Vārda "tests" (*lat. val. "testimonium"; angl. val. "test"*) sākotnēja nozīme ir pārbaude, eksāmens, izlases pārbaude, liecība, pierādījums utt. "Par testu priekštečiem var nosaukt daudzu primitīvo sabiedrību rituālus, viņu drosmes un spējīguma pārbaudes, lai izzinātu, vai augošs cilvēks ir piemērots ieņemt pieaugušo lomu, kā arī "apdāvinātības pārbaudes" saprāta jautājumu vai mīklu atminēšanas formā (piemēram, kā tas ir "*Odipus*" un "*Sphinx*" vai "*Turandot*" mītos). Tālākie aizvēsturisko testu metožu piemēri atrodami Platona darbā, kur viņš sava dialogā par valsts apraksta ideālās sabiedrības sargu izvēles metodes. Izlases un derīguma pārbaudes ķermeņa un intelektuālo spējīguma mījsakarību izzināšanai praktizētas gandrīz visās kultūrās un visos laikos pat līdz mūsu dienām" (*Heller, 1991, 11*).

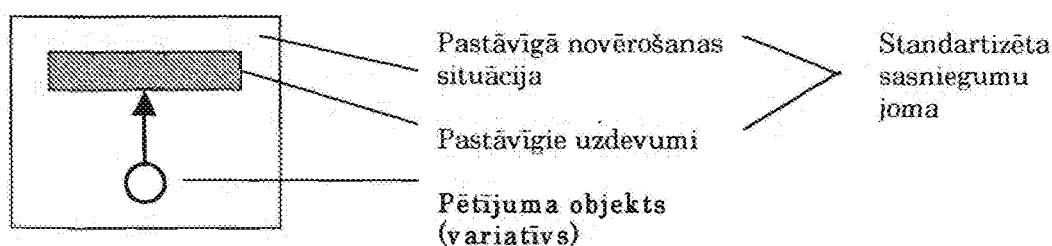
Spēju un apdāvinātību noteikšana bija iesākta psihometrijas ietvaros, kas bija vērsta uz individuālo atšķirību un personisku īpašību izvērtēšanu. Par spēju (vai inteligences) diagnostikas tēvu tiek uzskatīts Francis Galtons (*Sir Francis*

Galton, 1822-1911), kas 1869. gadā izdomājis "prāta operāciju" mērīšanas metodiku, kurā mēģināja noteikt cilvēku spēju un īpašību interindividuālās atšķirības. Viņš pirmais sāka nodarboties ar vēsturiski pazīstamo cilvēku psiholoģisko īpašību un viņu panākumu psiholoģisko priekšnosacījumu pētīšanu. Galtons vāca datus no slaveno komponistu, rakstnieku, valstsvīru un zinātnieku ģimenēm, lai parādītu viņu panākumu bioloģisko (iedzimto) pamatu. Viņš pierādīja, ka augsta iedzimtā inteligence ir priekšnosacījums ievērojamiem panākumiem (Hany, 1998, 3). Galtona nozīmīgākais nopelns inteligences un apdāvinātības diagnostikā ir tas, ka viņš ir atzinis statistisko salīdzinājumu nozīmi un atklājis testa lietošanas iespējas. Galtona testa kvantitatīvie rezultāti apvienoja darbīgumu, veiklumu un sasniegumus.

Intelektuālā mērīšanas (testēšanas) ideju savos darbos turpinājis attīstīt amerikāņu psihologs J. Kattels (*James McKeen Cattell*), kas 1890. gadā izdeva grāmatu "*Mental tests and measurements*" (*Garīgie testi un mērījumi*) (Cattel, 1890). Kattela testa modelis ļoti uzskatāmi attēlo testdiagnostisko apdāvinātības pētījumu pamatstruktūru.

15. attēls.

Testdiagnostisko pētījumu standartizēšana



(Heller, 1991, 13)

Standartizētā sasniegumu jomā (pastāvīga novērošanas situācija un pastāvīga uzdevumu izvirzīšana) ir vienīgais variatīvais rādītājs – pētījuma objekts. Standarta priekšnosacījumu jomā (vienāda novērošanas situācija un vienādu uzdevumu izvirzīšana visiem pētījuma objektiem) ir iespējams savstarpēji salīdzināt pētījuma objektu individuālos reakciju veidus, tātad individuālas testa sasniegumu atšķirības. Kaut arī mūsdienu pedagogijā nav iedomājama ārēja indivīdu salīdzināšana, vācu psihologs K. A. Hellers atzīst, ka

abu zinātnieku pamatidejas par psiholoģisko diagnostiku ir aktuālas līdz pat mūsdienām. "Testa" jēdziens viņa darbos tiek lietots mūsdienu nozīmē. Ar Kettela darbu strauji pieaug testa popularitāte visā pasaulē. Jāmin arī vācu eksperimentālās psiholoģijas pārstāvis H. Ebingaus (*H. Ebbinghaus*), kas pētījis domāšanu un izmantojis "tekstu ar izlaidumiem" intelektuālo kombinēšanas sasniegumu noteikšanai, franču psihologs A. Binets (*A. Binet*), kas ir ievērojams pētnieks bērnu psiholoģijā, vēlāk kopā ar T. Saimonu (*T. Simon*) izstrādājis testu sistēmu bērnu vispārējās apdāvinātības mērīšanai (*Бинет/Симон, 1911*), vēlāk testa popularitāti Amerikā veicinājis Leviss Termens (*Lewis Terman, 1877-1956*), Vācijā – Viljams Šterns (*William Stern, 1871-1935*) un Otto Bobertags (*Otto Bobertag, 1879-1934*).

Amerikāņu psihologs L. Termens, pārveidojot "*Binet-Simon*" testus, izveidojis savu testu sistēmu ("*Terman-Stanford*" skolas testi). 20. gadsimta 20. gados zinātnieks atlasīja 1400 augsti inteligentus bērnus no 160 000 bērnu - tātad mazāk nekā 1 % no Amerikas iedzīvotājiem. Viņa pētītie bērni bija ne tikai ļoti inteligenti, bet arī panākumus kārojoši, patīkami saskarsmē un sociāli integrēti cilvēki. Vēlāk dzīvē viņi sasniedza pozīcijas virs viduslīmeņa, bet tikai retos gadījumos kļuva slaveni (*Hany, 1999, 1*). Kopš šī pētījuma inteligences testi tika izmantoti kā līdzeklis apdāvināto cilvēku noteikšanai. Termens izmantoja "intelektuālo sliekšņa" teoriju, kas nosaka veiksmīgas darbības izpildīšanai nepieciešams noteikts intelekta līmenis. Tālākos darba panākumus nosaka nevis intelekts, bet citas personības individuālās īpatnības. Zinātnieka ilgstošie apdāvinātības pētījumi pierādīja, ka inteligences līmenis cilvēkam ir nemainīgs visu dzīvi un intelektu sāka uzskatīt par apdāvinātības galveno rādītāju.

Mūsdienu pedagoģiski psiholoģisko testu klasifikācijā pieņemts atšķirt testus kognitīvo spēju noteikšanai, testus apdāvinātībai atbilstošo nekognitīvo personības pazīmju noteikšanai un sociālās mācību vides noteikšanas skalas, tātad pieņemta šāda pedagoģiski psiholoģisko testu klasifikācija:

1. Kognitīvo spēju testi:

1.1. Pamata un vispārējās apdāvinātības testi:

1.1.1. Individuālie testi:

1.1.2. Grupas testi:

- 1.2. Diferenciālo kognitīvo spēju testi;
- 1.3. Speciālo spēju testi;
- 1.4. Kreativitātes testi.
2. Apdāvinātībai atbilstošo nekognitīvo personības pazīmju testi:
 - 2.1. Koncentrācijas testi;
 - 2.2. Motivācijas testi;
 - 2.3. Interesešu testi;
 - 2.4. Citi paņēmieni nekognitīvo personības pazīmju noteikšanai.
3. Sociālās mācību vides noteikšanas skalas.

(Heller, 1991)

Tāpat kognitīvo spēju testus mēdz dalīt: pamata un vispārējās inteligences, diferencēto kognitīvo spēju, speciālo spēju un kreativitātes testos. Viens no pamata un vispārējās inteligences mērīšanas testiem, kas tiek lietots individuāli, ir angļu psihologa J. C. Reivena (*J. C. Raven*) izveidotais "*Raven-Matrices-Test*", pirmo reizi publicēts 1938. gadā. Šis tests ir vairāk attīstības nevis inteligences tests un ir paredzēts loģisko domāšanu spēju noteikšanai dažāda vecuma cilvēkiem (*Raven, 1965*).

Kā vēl vienu piemēru var minēt amerikāņu psihologa Deivida Večslera (*David Wechsler*) rādītus testus. Būdams klīniskais psihologs Bellevue slimnīcā Ņujorkā, 1939. gadā D. Večslers izdeva "*Wechsler Bellevue*" inteligences skalu, kurai sekoja "*Wechsler Bellevue*" pieaugušo inteligences skala (*Wechsler, 1961*). Pašlaik lielākā mērā tiek lietoti 4 Večslera testi. Pirmais ir „*Hamburg-Wechsler-Intelligencetest*” pieaugušajiem. Šis tests ir individuāls un tiek lietots vispārējas inteligences noteikšanai cilvēkiem vecumā no 10 gadiem līdz 60 gadiem un tālāk. Šis Večslera tests sastāv no divām daļām: verbālās un darbības daļām; un tām ir 11 subtesti: verbālajā daļā: vispārējo zināšanu, vispārējās izpratnes, skaitļu atkārtošanas, matemātiskās domāšanas, kopīguma meklēšanas, vārdu krājuma tests; darbības daļā: skaitļu simbolu tests, bilžu sakārtošanas, bilžu papildināšanas, mozaīkas tests, figūru novietošana. Identiski šim testam Večslers bija izstrādājis testu „*Hamburg-Wechsler-Intelligencetest*” bērniem, vēlāk „*Hamburg-Wechsler-Intelligencetest*” pirmsskolas vecumam, inteligences agrīnai diagnostikai bērniem no 4 līdz 6 gadiem. Tests tika samazināts līdz 8 subtestiem: verbālajā daļā: vispārējo zināšanu, vārdu kārtības, vispārējās

izpratnes; darbības daļā: labirints, figūru zīmēšanas, mozaīkas subtesti. Turklāt tika pievienoti matemātiskā domāšana un „dzīvnieku mājiņas“. Un beidzot atkārtoti (ar jaunajiem uzdevumiem) pārstrādātais „*Hamburg-Wechsler-Intelligencetest*“ bērniem – „*Revision*“. Verbālajā daļā: vispārējās zināšanas, vispārējās izpratnes, matemātiskās domāšanas, kopīguma meklēšanas, vārdu krājums, skaitļu atkārtošana; darbības daļā: skaitļu-simbolu tests, bilžu papildināšanas, bilžu sakārtošanas, mozaīkas, figūru novietošanas.

Cits piemērs ir *adaptīvais inteliģences diagnostikums*, ko izveidojuši vācu psihologi K. D. Kubingers un E. Vursts (*Kubinger/Wurst, 1988*), pamatojoties uz Večslera inteliģences konceptu. Šī testa subtesti iedalīti pēc diviem spēju lokiem: verbāli akustiskās spējas ar 6 skalām un manuāli-vizuālās spējas ar 5 skalām, kas palīdz precīzi noteikt cilvēka atsevišķās intelektuālās spējas.

Individuālais tests ir arī „*Stanford-Binet*“ *inteliģences skala* (*Terman/Merrill, 1973*), kas virzīts uz garīgo spēju mērīšanu gan bērniem no 2 gadu vecuma, gan pieaugušajiem. Tests balstās uz verbālo sfēru, tomēr daudzie uzdevumi prasa no bērniem precīzas kustības reakcijas.

„*Slosson*“ *tests* (*Slosson, 1981*) ir izstrādāts individuālai verbālo spēju mērīšanai gan bērniem, gan pieaugušajiem. Raksturīgi ir tas, ka visiem uzdevumiem ir paredzētas mutiskas atbildes. Izņēmums ir daži uzdevumi mazajiem bērniem, kuros viņiem ir jālieto papīrs un zīmulis.

Kolumbu garīgā skala (*Burgmeister/Bloom/Lorge, 1972*) paredzēta individuālai izmeklēšanai bērniem ar sensoriem, kustības un runas traucējumiem. Ar testa palīdzību tiek mērītas bērna vispārējo analītisko spēju līmenis.

Zīmēšanas inteliģences tests (*French, 1964*) paredzēts bērna vispārējo garīgo spēju mērīšanai vecumā no 3 līdz 8 gadiem, tajā skaitā arī tiem, kam ir sensorie un fiziskie traucējumi. Ar testa palīdzību tiek noteikts garīgais vecums.

No testiem, kas tiek veikti grupās, jāmin vācu psihologa R. B. Kettela (*Cattell, 1973*) „*Culture Fair Intelligence*“ *testu*, sākotnēji saukto par „no kultūras neatkarīgo (*culture free*) inteliģences testu“ bērniem un jauniešiem. Tests ietver 5 subtestus: substitūcijas, labirints, klasifikācijas, līdzības, matricas, un tiek dēvēts par labu vispārējas inteliģences indikatoru. Vēl viens šīs testu grupas piemērs ir psihologu V. D. Osvalda (*W. D. Oswald*) un R. Rota (*R. Roth*)

skaitļu-savienošanas-tests (Oswald/Roth, 1987), kas sastāv no četrām paralēli novietotām skaitļu matricām. Tests tiek lietots, lai, neizmantojot valodu noteiktu lielā mērā no vides atkarīgo un ģenētiski noteikto kognitīvo sasniegumu un informācijas apstrādāšanas ātrumu, kas ir pamatā visiem inteligences sasniegumiem.

Runājot par diferenciālo kognitīvo spēju noteikšanas testiem, jāmin V. Horna *Sasniegumu pārbaudes sistēma* (Horn, 1983). Šis tests tiek raksturots kā psiholoģiski labi sadalītais un saturīgais indikators sasniegumu potenciāla noteikšanai. Hellera kognitīvo spēju testi (Heller, 1991) palīdz noteikt bērnudārza vecuma bērnu vispārējo inteligenci, tai skaitā, kognitīvās spējas un paredzēt viņu iespējamus panākumus skolā, kā arī vispārējās domāšanas spējas.

No speciālo spēju testiem jāmin G. A. Linerta *mehāniski tehniskas izpratnes testu* (Lienert, 1970), kura uzdevums ir pārbaudīt mehāniski tehnisko saprašanu vai domāšanu, kas pēc Linerta domām pārstāv "praktisko inteligenci". V. Konrada, E. Baumana un V. Mora radītais "*Mannheimer*" tests fiziski tehnisko problēmu risināšanas spēju noteikšanai pēta vispārējo spēju fiziski tehnisko problēmu risināšanā (Conrad/Baumann/Mohr, 1980).

Bērnu apdāvinātības atklāšanas svarīgā sastāvdaļa ir radošo spēju vērtēšana. Vairākums radošo spēju vērtēšanas testu atzīst angļu psihologa J. P. Gilforda (J. P. Guilford) jaunrades definīciju. Šī definīcija ietver sevī tādas parametrus kā vieglums, elastīgums, originalitāte un iztēle (Guilford, 1967). No radošās izpausmes testiem vairāk pazīstami ir K. J. Šopes *verbālais kreativitātes tests* (Schoppe, 1975), kas kalpo verbālās produktivitātes noteikšanai un Mainbergera *divergentas domāšanas (kreativitātes) tests* no 4. līdz 6 klases skolēniem, kuram jānosaka skolēnu diverģentas domāšanas spēja, kas ir nozīmīgs priekšnosacījums radošai darbībai un radošiem sasniegumiem (Mainberger, 1977). Radošo spēju vērtēšanā visvairāk lieto Torrensa metodiku (Torrance, 1966). Torrens ir izstrādājis vairākus testu veidus, piemēram, neverbālais tests, kas ietver Gilforda modeļa domāšanas parametrus, t.i., kustīgumu, precizitāti, iztēli un originalitāti; verbālais tests, kas vērtē bērna informatīvo jautājumu uzstādīšanas spējas, iespējamo iemeslu un seku noteikšanas spējas utt.

Apdāvinātībai atbilstošo nekognitīvo personības pazīmju testi pēta "*Moderatorvariabls*", t.i., tādas personības pazīmes, kas veido mijiedarbību starp kognitīvo spēju pazīmēm un (mācību) sasniegumu kritērijiem. Koncentrācijas testu piemēri ir H. Dukera un G. A. Līberta *koncentrācijas un sasniegumu tests*, kas pēta uzmanību un koncentrāciju (*Düker/Lienert, 1965*); šim testam identiskais "*Pauli-Tests*", kas pēta koncentrāciju, noslogojumu, darbaspējas utt. (*Arnold, 1975*); *uzmanības noslogošanas tests*, kuru izveidojis R. Brikenkamps un kas mēra ātrumu un precizitāti līdzīgu vizuālo kairinājumu atšķiršanā (*Brickenkamp, 1981*); vairāki Vācu Internacionālā Pedagoģijas Pētījuma Institutā radītie koncentrācijas testi bērniem un skolēniem.

Motivācijas testu piemēri ir "*izvairīšanas no piepūles*" tests (*Rollett/Bartram, 1981*), kas radīts nevis lai samazinātu skolēnu piepūli, bet lai iemācītu viņiem ekonomiski risināt uzdevumus un problēmas; *atributīva anketa panākumiem un neveiksmēm skolā no 5. līdz 7. klasei* (*Widdel, 1977*).

Ar interešu testu palīdzību, piemēram, *profesiju un interešu tests II* (*Irle/Allenhoff, 1984*), tiek noteikti individuālās interešu izpausmes dažādās jomās; savukārt, *tests interesēm: profesija un skola* (*Weible/Bethäuser, 1986*) nepamatojas tikai uz noteiktām motivācijas un interešu teorijām, bet uz profesionālās padomdošanas praksi.

Citi veidi nekognitīvo personības pazīmju noteikšanai ir, piemēram, *bailes anketa skolēniem* (*Wieczerkowski/Nickel/Janowski/Fittkau/Rauer, 1981*), kas ir vairāku faktoru anketa, kas pēta skolēnu baiļu un nesekmības mījsakarību; *personības anketa bērniem vecumā no 9 līdz 14 gadiem* (*Seitz/Rausche, 1991*), kas pēta vairākus personības faktoros, piemēram, emocionālo uzbudinātību, trūkstošu gribas kontroli, sociālās saskarsmes trūkumus utt.

Sociālās mācību vides noteikšanas skalas piemēri ir *Dortmundes skala mācību vides noteikšanai* (*Masendorf/Tücke/Kretschmann/Bartram, 1976*), kurā stingras mācīšanās tiek salīdzinātas ar atbalstošām mācīšanās no skolēna viedokļa, atbalstošās mācīšanās tiek uzskatītas par pieņemamām; *Hamburgas audzināšanas apstākļi māmiņām* (*Baumgärtel, 1979*) dod konkrētus padomus māmiņām par atbalstu, stingrību utt.; *Landauer skala sociālajam klimatam no 4. līdz 13. klasei* (*Saldern/Littig, 1987*), ar kuru palīdzību iespējams noteikt, kā skolēni uztver savu apkārtni.

Kaut arī pēdējā laikā intelīģences un spēju noteikšanas un mērīšanas jomā ir notikušas ievērojamās izmaiņas, kā tika atzīts pirmajā darba daļā, nonācu pie secinājuma, ka spēju mērīšanas testi nevar tikt izmantoti jauniešu mācīšanās spēju izpētē, jo tie neņem vērā visus personības raksturojumus, kuriem ir noteicoša nozīme mācīšanās procesā. Spēju mērīšanas testos parasti pievērš uzmanību tikai vienam spēju aspektam – to iedzimtībai. Pašlaik Latvijas skolās vēl joprojām tiek pārdzīvotas sekas tam, ka skolēni tika dalīti klasēs un grupās "pēc spējām". Veselas klases tiek uzskatītas par bezcerīgām, jo daudzus gadus šādu klašu skolēniem tika veidots uzskats, ka viņi ir tie sliktākie, "dumjākie". Klases skolēnu atzīšana par "nеспējīgiem" noteikti saistīts ar grupas psiholoģijas jautājumu, bet, jebkurā gadījumā, Latvijas izglītības sistēmā šī ir ārkārtīgi nopietna kļūda, kas neatliekami risināma līdz galam.

Runājot par mācīšanās spēju attīstību svešvalodas mācīšanās procesā, bieži tiek izvirzīts jautājums par svešvalodu spējām. Pastāv daudz dažādi viedokļi par svešvalodu mācīšanās iespējām. Daži uzskata, ka svešvalodu mācīšanās atkarīga no cilvēka spējām un svešvalodas padodas tikai svešvalodu jomā apdāvinātiem cilvēkiem. Citi, savukārt, uzskata, ka svešvalodas var iemācīties jebkurš cilvēks, jo valoda, tāpat kā citas cilvēka īpatnības, kā piemēram, staigāšana, ir dabiska īpatnība visiem cilvēkiem. Pētījumā pieņemts pēdējais uzskats, proti, pieņēmums, ka pastāv mijsakarība starp valodas apguvi (dāņu valodas kompetenci) un mācīšanās kompetenci kā universālo spēju pašam attīstīt savu valodu. Mācīšanās spējas nevar izmērīt, tās var pētīt tikai mācīšanās kvalitatīvajā izpētē mijsakarībā ar tām mācīšanās iespējām, ko skolotājs nodrošina skolēnam/studentam. Tādēļ tradicionālo spēju mērīšanas metodikas nav piemērotas mūsu pētījumam un pētījuma metodikas noteikšanai ir jāizanalizē mācīšanās izpētes metodikas.

3.1.2. Mācīšanās kā darbības izpētes metodikas izmantošanas pieredzes analīze

Mācīšanās procesa modelēšanā un izpētē tiek lietota darbības izpētes metode (*action research*). Tā ir raksturojama ar spirālveidīgiem problēmu identificēšanas cikliem, sistemātisku datu vākšanu, refleksiju un analīzi. Savāktu datu analīze nosaka turpmākās darbības, un problēmas jaundefinēšanu. Terminu "action" un "research" apvienošana vislielākā mērā izsaka metodes mērķus: izmēģināt idejas praksē, "apvienot zināšanas par mācību plāniem, mācīšanu un mācīšanos" (Kemmis/McTaggart, 1982). Profesore Jolanda Vadsvorta (*Yoland Wadsworth*), Melburnas Darbības Izpētes Rezultātu centra koordinatore, neuzskata darbības izpēti par kādu jaunu variantu vai speciālu tehniku, bet gan par vienu no visaptverošākajiem pedagogijas un psiholoģijas zinātņu izprašanas aprakstiem. Dalībnieku darbības izpēti var uzskatīt par zināšanu filozofiju, kura iekļauj sevī "kritiska konstruktīvisma", "post pozitīvisma" vai "kritiski interpretējošo" metodoloģiju. Vecā sociālo zinātņu paradigma – pozitīvisms – uzskatīja pasauli par vienkāršu "realitāti", kura pastāv neatkarīgi no novērotāja un kuru vienīgi var atklāt objektīvais un neiesaistītais pētnieks novērošanas procesā ideālos laboratorijas apstākļos, kuros visas variablas var tikt kontrolētas un ietekmētas, un tām var precīzi noteikt iemeslus. Saskarsmē ar reālām dzīves darbībām mēdz būt tik pat daudz izpausmes formu, cik ir cilvēku. Tāpēc mūsdienu pedagogijas zinātņu pētījumi aktualizē sociālās pasaules izpratni attiecībā uz tās mijiedarbībām un interpretāciju daudzveidību. "Jaunās paradigmas" zinātne mēģina noskaidrot problēmas būtību un akcentē tās pētīšanu to cilvēku interesēs, kuri ir iesaistīti problēmās un kuri paši identificē viņiem nevēlamās problemātiskās situācijas" (Wadsworth, 1998, 17). Jaunajā pedagogijas paradigmā, proti, vienojot pedagogisko praksi un zinātnisko pētīšanu, šai metodes definīcijai paradās arī otrs nosaukums: dalībnieku darbības izpēte (*participatory action research*), kas pasvīturo to, ka pētījumus reālajā mācīšanās procesā veic paši šī procesa dalībnieki. Viens no ievērojamākajiem Austrālijas svešvalodas pedagogiem Deivids Nunans (*David Nunan*), runājot par pētnieciskās orientācijas iesaistīšanas nepieciešamību klases telpās, nosaucis metodi par *teacher research* (skolotāju pētīšana) (Nunan, 1992). Pionieris klases telpas pētīšanā svešvalodu

mācīšanās jomā Diks Alvraits (*Dick Allwright*) no Lančesteras Universitātes (Anglija) dod priekšroku nosaukumam *an exploratory practice* (paskaidrojošā prakse), savukārt, citi zinātnieki vēl izmanto jēdzienu *reflective teaching* (pārdomājošā mācīšana). Neiedzilīnieties jēdzienos, runa ir par augošu saprašanu un skolotāja kā domājošo, reflektējošo, darbojošos subjektu noteicošo nozīmi mācībās (*Jacobsen, 1999, 197*). Tādos apstākļos skolotājam ir labas iespējas attīstīt savas profesionālās kompetences.

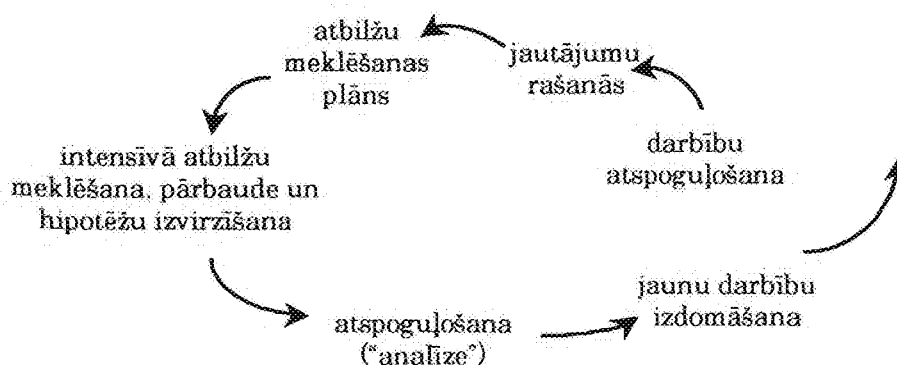
Darbības izpētes metodei ir gara un variēta tradīcija. Koncepta ideja meklējama 20. gadsimta 20. gados Džona Djuī agrīna darbos par refleksiju un 40. gados Kurta Levina sociālās psiholoģijas pētījumos. Ideja veikt izglītības praktisko pētīšanu kā tādu skolās ir radusies 19. gadsimta beigās 20. gadsimta sākumā līdz ar kustību par zinātnisku izglītības pētīšanu, kuras ietvaros skolotāji vāca datus teorētiskiem. Skolotājus uzskatīja par zinātniekiem – praktiķiem, zinātniski strādājošiem savās klašu telpās – “laboratorijās” (*McKernan, 1988*). Kaut arī šī vīzija – skolotāji kā pētnieki – netika īstenota, ir interesanti atzīmēt, ka modeļa ietvaros skolotājiem tika piešķirta universitāšu pētnieku plānoto pētījumu izpildītāju loma klašu telpās. Vēlākie darbības izpētes pārstāvji (Levins, Corijs, Taba) sekoja refleksīvās domāšanas soļiem, iedvesmoti no Djuī darbiem par refleksīvo praksi. Levina lielākais ieguldījums darbības izpētes metodē ir tas, ka viņš uzskatīja darbības izpētes teoriju par piemērojamu formu pedagoģisko zinātņu pētījumiem, jo atzina, ka vislabāk zināšanas iegūstamas, risinot problēmas reālajās dzīves situācijās (*Lewin, 1946*). Savukārt, Stefens Korijs (*Stephen Corey*) ar kolēģiem 1949. gadā Kolumbijas Universitātes Skolotāju Koledžā ieviesa terminu “darbības izpēte” izglītības sabiedrībā. Korijs definēja darbības izpēti kā procesu, kurā dalībnieki studē savu praksi ar mērķi atrisināt savas personīgās praktiskās problēmas (*Corey, 1953*). Viņš bija pārliecināts, ka skolotājiem lietderīgāks ir paša pētīšanas rezultāts, nekā citu mācību plānu izvirzītie jautājumi. Darbības pētīšana sākotnēji netika saistīta ar mācīšanos. 20. gadsimta 70. gados darbības izpēte bija ļoti iecienīta starp kreisi orientētiem zinātniekiem, kuri negribēja norobežoties ar fenomenu un problēmu aprakstīšanu. Zinātnieku mērķis bija mainīt pasauli, nevis aprakstīt to. Piemēram, sociologi iesaistījās projektos, lai palīdzētu problēmās nokļuvušiem

cilvēkiem. Kā dāņu psiholoģe Ingera Jakobsena stāsta par šiem pētījumiem: "Projektos varēja just izzināšanas mērķus un izprast, ka joprojām runa ir par pētīšanu, kaut arī projekti nelīdzinājās tradicionālam veidam kā tiek izkopta zinātne" (Jacobsen, 1999, 198).

Vadsvorte rakstā "What is Participatory Action Research?" (*Kas ir dalībnieku darbības izpēte?*) skata piemēru no dzīves, kā mēs ikdienā nepārtraukti veicam darbības izpētes pētījumus, piemēram, mēģinot noskaidrot meitas kurpju atrašanās vietu (Wadsworth, 1998, 4). Tātad izejot no vēsturiskiem datiem (agrākās pieredzes atmiņām), tiek plānota pētījuma norise, formulētas atsevišķas hipotēzes, iesaisti citi cilvēki to atrisināšanā, vākti jauni dati, lai tos izmēģinātu jaunajās darbībās un tiktu izdarīti secinājumi, kurus izmantojot tiek veidotas jaunas hipotēzes, lai atkal tās tiktu pārbaudītas utt. Tātad parastais pētījums sākas ar darbības atspoguļošanu, kas tiek uzskatīta par nevēlamu vai uzlabojamu (16. attēls). Izejot no esošās situācijas, tiek izvirzīts jautājums un izstrādāts atbilžu meklēšanas plāns. Problēmas risināšanas meklējumi reālajā dzīves situācijā un to pārbaude pamato hipotēžu izvirzīšanu. Iesaistot pētīšanā jaunās, esošās un bijušās darbības ar mērķi atrast atbildi uz jautājumu un uzlabot savu problemātiskās situācijas eksperimentālo izpratni, savukārt, veicot jaunas, uzlabotas darbības un vērtējot to atspoguļošanu, rodas jaunas darbības.

16. attēls.

Vienkārša pētījuma norise



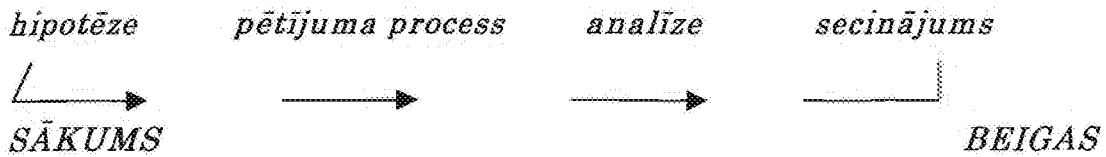
(Wadsworth, 1998, 4)

Attēlā ir redzams darbību atspoguļošanas, jautājumu rašanās, darbības plānošanas, pieredzes analīzes, secinājumu veikšanas un jauno, transformēto darbību plānošanas cikls, kurš ir raksturīgs jebkuram pētījumam. Lai uzsvērtu atšķirības starp tradicionālo pētījumu un tādu pētījumu, kuru mēs veicam ikdienā, jāapzinās, ka darbības izpētes procesā:

- vairāk tiek *apzinātas* ("problematizētas") esošās darbības vai prakse un tas, kas tiek problematizēts, un kāpēc kaut kas tiek problematizēts;
- *precīzāk* tiek *nosauktas problēmas*, un neatbildētie jautājumi, galvenokārt, tiek izvirzīti pašapzināti;
- pētīšanas procesa iesākšana tiek *plānota* un *pārdomāta*, un tajā tiek iesaistīti citi cilvēki, kuri var un kuriem ir jāiesaistās pētīšanā;
- atbilžu atrašana ir *sistemātiskāka* un *stingrāka*;
- darbības tiek *dokumentētas rūpīgāk*, tiek ņemtas vērā citu cilvēku domas par pētījumu, kā arī pievērsta uzmanība tam, lai pētījuma atziņas būtu pieejamas citām personām;
- *intensīvākas* un *daudzpusīgākas* studijas, daudz ilgāks pārdomu laiks pirms secinājumu izdarīšanas;
- *vairāk pašskapes* hipotēžu pārbaudīšanā;
- mēģina *sasniegt dziļāku izpratni lietotajās un spēcīgākajās teorijās* par pētāmajiem jautājumiem ar mērķi izstrādāt jaunās zināšanas, kuras var izmantot uzlabotajā darbībā vai praksē;
- *savu darbību izmainīšana* kā pētīšanas procesa daļa, un turpmākā šo izmainīto darbību pētīšana (Wadsworth, 1998, 5).

Darbības izpētes pētījums atšķirās no tradicionālajiem pētījumiem ar to, ka pēdējais bieži vien redz sevi kā procesu, kurš norit no punkta A uz punktu B pa taisnu līniju, sākot ar hipotēzi un veicot procesu līdz kādam secinājumam, kuru iespējams nopublicēt kādā žurnālā. Sekojošā shēma attēlo tradicionālā pētījuma norisi:

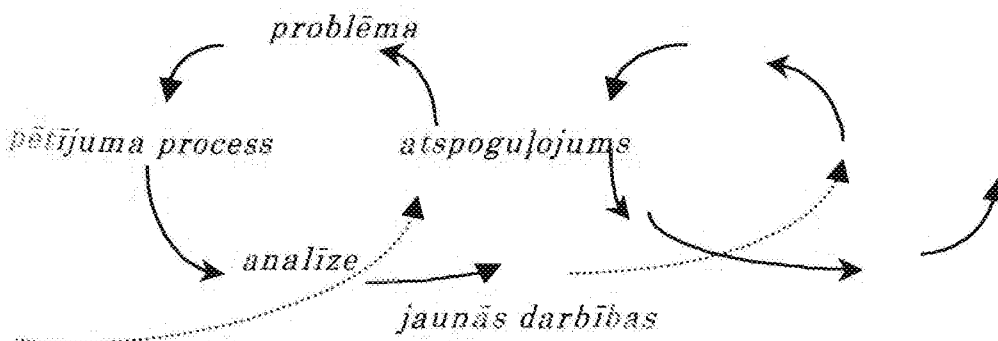
17. attēls. Tradicionālā pētījuma norise



(Wadsworth, 1998, 5)

Tradicionālais pētījums sākas ar hipotēzes izvirzīšanu, taču zinātnieki bieži neapzinās, no kurienes radās šī hipotēze, vai tā ir pietiekoši labi pamatota un vai tā atbilst problēmas situācijai. Vēl svarīgāk ir pārbaudīt atziņu atbilstību, kas iespējams vienīgi praksē. Pedagoģisko zinātņu jaunā paradigma (jeb dalībnieku darbības izpēte) ļoti kritiski attiecas pret pētījuma veiksmi, hipotēžu atbilstību un vienmēr izvirza problēmu: no kā radās hipotēzes, vai tās nav vienkārši vecās hipotēzes citā skatījumā, vai tās tika rūpīgi veidotas un labi pamatotas, vai hipotēzes ir uzticamas, vai tās ir atbilstošas, vai tās ir labi pamatotas un vai uz tām iespējams uzbūvēt tālākās darbības. Liela uzmanība tiek pievērsta arī tam, kā hipotēzes tika pārbaudītas praksē. Jo citādi tās nevar tikt akceptētas praktiskajos pētījumos. Līnārā pētīšanas modeļa vietā darbības izpētes pētījuma process norit spirālveidā, "sākot" ar darbības atspoguļošanu un kustoties cikliski līdz jaunai darbībai, kuru vēlāk pēta. Jaunās darbības atšķiras no vecās, jo tās burtiski atrodas dažādās vietās.

18. attēls. Cikliskās pētīšanas process



(Wadsworth, 1998, 6)

Dažādiem cilvēkiem mācīšanās norit citādi. Taču arī vienam un tam pašam cilvēkam tās var noritēt dažādi. Pētot mācīšanās spēju attīstību, kas ir ciklisks, nebeidzams process, vislabāk piemērota tieši šī jaunās paradigmas pētīšanas metode, kura pilnībā atbilst mācīšanās modelēšanai un izvērtēšanai. Termina autors, vācu sociālais psihologs Kurts Levins (*Kurt Lewin, 1946*), kurš 20. gadsimta 30. un 40. gados strādājis ASV, apraksta "action research" (angl. val. "darbības izpēte") kā spirālveida soļu procesu, kurā katrs solis sastāv no *darbības plānošanas, novērošanas un darbības rezultātu izvērtēšanas*. Zinātnieks cenšas izstrādāt pētnieciskās metodes, kuras varētu izmantot dzīves problēmu atrisināšanā, ja ar eksperimentālām metodēm nepietiek. Mācīšanās pētīšanas metode "action research" ir radīta, lai uzbūvētu tiltu starp teoriju un praksi, akcentējot problēmas atrisināšanu. Tā attīsta praktisku izzīņu šajā problēmas atrisināšanas procesā. Tātad darbības pētīšana izriet no problemātiskās situācijas, kurai pētnieki mēģina atrast risinājumu sadarbībā ar problēmā iesaistītiem cilvēkiem. "... darbības izpēte ir ceļš, kurā cilvēku grupas var organizēt tādus apstākļus, kuros viņi var mācīties no savas pieredzes un padarīt šo pieredzi pieejamu citiem" (*McTaggart, 1991, 170*). Pētīšana tipiski norit cikliski vai spirālveidīgi, jo katrs nākamais posms atšķiras no iepriekšējā un, principā, atrodas uz augstākas izzināšanas pakāpes. Norises svarīgākie posmi ir problēmas indikācija, darbību motivējošā ideja, zināšanu iegūšana, darbības plāns, plāna īstenošana, seku novērošana un refleksija, jaunais, uzlabotais plāns utt.

Metode ir vērsta uz mācīšanās uzlabošanu, taču var apgalvot, ka tā ir pati mācīšanās. Darbības izpēte ir sadarbība, kurā dalībnieki strādā kopā, lai palīdzētu viens otram plānot un paveikt savus pētījumus savās klašu telpās. Pētīšanu plāno, konstruē un veic paši skolotāji ar mērķi uzlabot mācīšanos savā klases telpā, kā arī mācību plānus. Tā ir dabiska pieeja, kurā izmanto dalībnieku novērošanas etnogrāfiskās pētīšanas tehnikas, kā arī iekļauj gadījumu studiju metodoloģiju (*case study research*) (*Belanger, 1992*). Darbības izpēte tika lietota vairākos gadījumos: skolu mācību plānu attīstīšanā, profesionālās attīstīšanas stratēģijas augstākā izglītībā, ka arī sistēmas plānošanas un politiskajā izglītībā (*Johnson, 1993*). Daži pētnieki (piemēram, *Holly/Southworth, 1990; Jacullo-Noto, 1992; Lieberman, 1988; Oja/Smulyan, 1989; Sagor, 1992*) uzskata, ka darbības

izpētes metodi jāizmanto skolas rekonstrukcijā, kā arī vērtēšanā un skolēnu pašvērtējumā. Skolotāji, iesaistoties mācīšanās prakses izpētē, var kritiski un refleksiīvi pārdomāt savu praksi, apdomāt metodes, uztveri un izpratni, un savu pieeju mācīšanās procesam. Lavrence Stehauzs (*Lawrence Stenhouse*) ir atzinis: "Tie ir skolotāji, kuri beigu beigās var mainīt skolas pasauli, izprotot to" (*citēts pēc Rudduck, 1988*).

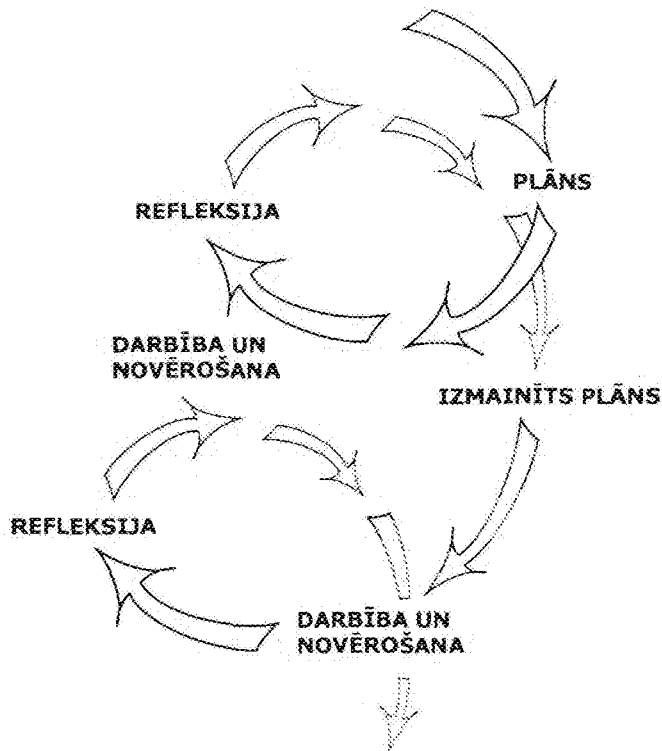
Darbības izpētes metode var tikt aprakstīta kā relatīvi vienkārša, bet ļoti spēcīga mācīšanās uzlabošanas metode. Mācīšanās problēmas risināšana, kā tika atzīts iepriekš, vislabāk atbilst jauniešu mācīšanās spēju attīstības izpētei. Atbilstošā darbības izpētes metode tiek atzīta kā vispiemērotākais jauniešu mācīšanās modelēšanas veids. Apvienojot teoriju un praksi, tiek veicināta mācīšanās dalībnieku (skolēnu) spēja mācīties, uzlabot sev svarīgu situāciju, kā arī palīdzēt citiem mācīties. Darbības izpētes metode var tikt aprakstīta kā pētniecisko metodoloģiju kopa, kurā vienlaicīgi norit pakāpenisku darbību (vai izmaiņu) un pētniecības (vai izprašanas) procesi. Process norit spirālveidā starp darbībām un kritisko refleksiju, vēlākajos ciklos, ņemot vērā jau iegūtos datus un to interpretāciju, tiek uzlabota iepriekšējo ciklu darbība. Darbības izpētes pētnieciskie līdzekļi – jautājumi, uzdevumi un problēmas – tiek lietoti praktiskiem nozīmīgajos vietējos prakses kontekstos. Reālajā dzīvē pētnieki sastopas ar divām paradigmām, kuras ir saistītas. Jaunā paradigma risina tās problēmas, kuras vecā nav atrisinājusi: pozitīvisms radies atnesot noteiktību un pārbaudāmību "neracionāli" konstruētajā pasaulē, post pozitīvisms vērsts uz nespēju kompleksi darboties lielajās, kibernetiskajās, paš-mainīgās cilvēciskās sistēmās. Ja tradicionālā zinātne gribēja iedot grupai cilvēku varu un noteikt, kas ir pareizi un patiesi, tad "jaunā" zinātne radusies daudzveidībā un konkurējošo versiju par patiesību un realitāti, ka ceļš palīdzēt cilvēkiem pašiem "izrakties" cauri līdz patiesībai viņu paša realitātē, tā arī pieņemt citu cilvēku patiesības. Tāda savstarpēja saprašanās ir nepieciešama mūsdienu pasaulē. Pētāma darbība pašiem dalībniekiem tiek mainīta tās pētīšanas procesā. Darbības izpēte veido aprakstus un teorijas par prakses kontekstu kā tādu un pārbauda tos, veicot "iesaistīšanas" eksperimentus – eksperimentus, kas nes dubulto slodzi – testējot hipotēzes un veicinot dažas (nosacītas) vēlamas izmaiņas situācijā. Dubultā slodze nozīmē, ka pētījumam ir interese par gan par "action"

ieš darbību (prakses uzlabošana, sociālās izmaiņas utt.), gan par pētīšanu (iegūt valodiskas zināšanas par praksi) (Argyris/Schön, 1991). Tā ir aktīvā co-pētīšana un savstarpēja palīdzība. Neviens nevar uzspiest cilvēkam, kas viņam būtu vajadzīgs. Darbības izpēte cenšas būt demokrātiska un ir nepiespiests process ar mērķi palīdzēt atklāt pašu jautājumu/problēmu iemeslus un sekas.

Mācīšanās pētījuma vienība ir mācīšanās cikls. Ciklu spirāle ietver mācīšanās situācijas aprakstu, tās refleksiju: jautājumu izvirzīšanu, mācīšanās plānošanas pieredzes analīzi, secinājumu izveidošanu, jaunu – izmainītu – mācīšanās plānošanu. Kemmis un Maktagarts piedāvā ciklu spirāli, kur katrā nākamajā ciklā pieaug pētnieka zināšanas par noteiktiem jautājumiem, uzdevumiem vai problēmām, palīdzot tās atrisināt.

19. attēls.

Mācīšanās ciklu izpētes spirāle



(Kemmis/McTaggart, 1982, 7)

Tātad darbības izpētes pētīšanas spirālveidīgais process sākas ar darbības plāna veidošanu ar mērķi uzlabot kaut ko. Plāns tiek izpildīts un novēroti mācīšanās efekti kontekstā, kurā tas norit. Šo efektu atspoguļojums rada bāzi

labākai plānošanai un turpmākajām darbībām cauri cikla secībai. Darbības procesa dalībnieki mācās no savas pieredzes. Levins darbības izpēti raksturo sekojoši:

- darbības izpēte fokusē uz problēmu, lai to atrisinātu un šajā atrisināšanas procesā attīstītu praktisko izzināšanu;
- darbības izpēte seko zinātniskām metodēm un generalizē zinātnisku izzināšanu;
- darbības izpēte ir mācīšanās process;
- darbības izpētē norit mijiedarbība starp pētījumu un tā dalībniekiem;
- pētnieks darbības izpētes metodē ir mainīga aktīvā persona, kura organizē mācīšanos;
- darbības izpēte ir ciklisks process;
- darbības izpēte ir fleksibls process;
- darbības izpētes pētīšanas procesa organizējošā persona ir mainīga;
- darbības izpētes mērķis ir attīstīt organizācijas sistēmu (*Lewin, 1946*).

Ārkārtīgi liels ieguldījums mācīšanās cikliskās dabas pētīšanā ir Latvijas zinātniecei Zojai Čehlovai. Zinātniece atklājusi, ka mācības ir noslēgts cikls, kura sākumu raksturo skolēna sagatavotības līmeņa noteikšana mācību uzdevumu veikšanai, bet beigas – jauns sagatavotības līmenis (*Čehlova, 2002, 22*). Viņa uzskata izziņas darbības ciklu kā mācību procesa vienību, bet tas atļauj izvirzīt šo ciklu par pedagogiska pētījuma vienību. Procesā modelēšanas pamatā ir attiecības “subjekts–subjekts–objekts”, jo tieši šādas attiecības piemīt izziņas darbībai mācībās un nosaka indivīdu kopīgās darbības specifiku (*Čehlova, 2002, 24*).

Darbības izpētes metodoloģija var ietvert visas zināmās pētnieciskās metodes, it īpaši, fenomenoloģijas, etnogrāfijas un gadījumu studiju metodes: dalībnieku novērojumi, intervijas, pieraksti, žurnāli (logs) un dokumentu analīze. Darbības izpētes pētījumos iespējamās metožu variācijas, ieskaitot novērojumu un interpretāciju trīssturēšanu (*triangulation*). Pētīšanas procesā ir iesaistīti dalībnieki, piemēram, pašiem vadot žurnālus, uzņemot filmās savus mācību

procesus un pārdomas par diviem paralēļajiem mācīšanās virzieniem: viņu mācās to praksi, kuru viņi mācās (kā prakse individuāli un kolektīvi tiek attīstīta) un viņu mācīšanās par to studēšanas procesu (kā iet ar darbības pētīšanas projektu).

Darbības izpētes pedagoģiskos principus apvieno Maktagarts:

- Mācības atspoguļo apstākļus mērķa grupai sadarbībā un konsultācijās starp skolēniem un skolotājiem (palīgiem).
- Mācības veicina pētīšana, saprašana un prakse "abu ceļu" izglītībā.
- Skolēniem ir galvenā loma (konsultējoties ar skolotājiem).
- Mācības ir pētījumā bāzētas, tās rosina skolēnus uz pētniecisku darbību un iesaista skolēnus pētījumos, lai viņi iemācītos izmantot mācīšanos un izglītību kā tādu turpmāk. Skolēni iesaistās problēmas risināšanas uzdevumos, kuros viņiem būs nepieciešams attīstīt kritiskās spējas un izteikt domas.
- Mācības ir pamatotas praksē.
- Mācības piedāvā uzdevumus vai pieredzi, no kuras skolēni var konstruēt savu modeli vai uzskatus par mācīšanos un izglītību.
- Mācības uzsver fundamentālo mijiedarbību abos izglītības ceļos: teorijā un praksē, atbalstot skolēnus kritiski atspoguļot teorijas, saistot tās ar aktuālo mācīšanās praksi (savu un citu) un atspoguļot aktuālo praksi atbilstoši pieejamām teorijām (savām un citu).
- Kritiskās refleksijas lielums atkarīgs no pedagoģijas; skolotāja iesaistīšanās mācībās dod skolēniem iespēju kritiskai uztveršanai. Pētīšanas uzdevumi, mācīšanās būtība un vērtēšanas raksturs ir atvērts pārrunām un skolēnu pašvērtēšanai (McTaggart, 1987).

Darbības izpētes pētījuma lietošana izglītībā ir diezgan jauna joma. Tās pamati meklējami Anglijā, kur darbības izpētes metode plaši tika lietota izglītības sistēmā. Anglijas darbības izpētes tradīcijai lielu ieguldījumu sniedzis psihologs Stenhauzs. Zinātnieks uzskata, ka tradicionālās mācību plānu reformas nefunkcionē. Viņš ir pārliecināts, ka mācīšanās plānu reformas efektivitātei nepieciešams novērst plaisu starp mācību plāniem un praksi klasē. Zinātnieks uzņēma iniciatīvu par milzīgu darbības izpētes projektu *The Humanities Curriculum Project*, kura mērķis bija izmainīt mācīšanas un darbības formas tā, lai skolēniem būtu lielāka ietekme uz pašu mācīšanos

(McDonoug/McDonoug, 1997, 27). Skolotāju-pētnieku kustībai Anglijā ir liela izplatība un tā joprojām darbojas *CARN* tīkla (*Classroom Action Research Network*) ietvaros Dienvidanglijas universitātē.

Arī Dānijas izglītībā tiek lietota darbības izpēte. Nemot vērā mācīšanās diferenciācijas ideju, 90. gados dāņu ģimnāzijās tika veikti simtiem eksperimentu ar tūkstošiem skolotāju līdzdalību. Kopīgais vairākiem eksperimentiem bija tas, ka tie vēlējās labāk iepazīt skolēnu un skolotāju. Darbs noritēja komandās. Bez mācīšanās diferenciācijas tika strādāts arī pie mācīšanās procesiem kopumā, ko vairākos gadījumos iespaidoja norvēģu projekts *AFEL* (*Ansvar for egen læring*) "Atbildība par pašu mācīšanos" un *PEEL* projekts (*The Project for Enhancing Effective Learning*) "Projekts mācīšanās efektivitātes palielināšanai". Bet galvenais šo pārmaiņu un eksperimentu mērķis ir saistīts ar Dānijas izglītības ministres Margretes Vestageras (*Margrethe Vestager*) jauno darbības plānu "Izglītība visiem", kura galvenie uzdevumi ir "novietot skolēnu centrā, pievēršot uzmanību mācīšanās procesiem un mācīšanās videi, dot skolēnam iespēju daudz vairāk ietekmēt mācību procesu, tai skaitā, padarot mācību organizēšanu vairāk elastīgu un mainot skolas struktūru" (*Undervisningsministeriet, 1999*). Dabiska kļuva jēdziena "mācīšanās" lietošana jēdziena "apmācība" vietā, atzīstot to, ka, pirmkārt, mācās skolēns pats, nevis skolotājs "iemāca" skolēnam zināšanas. Tātad tiek pārskatīta skolotāja loma mācību procesā. Tiek strādāts pie skolas attīstības un daudz diskutēts.

PEEL projekts, kas šodien ir aptvēris 20-30 Viktorija daļštatu un daudzas citas Austrālijas skolas, ir strādājis ar šīm jomām vairākus gadus. "Galvenais mērķis bija izveidot dažus mācīšanās procesus, kuri paaugstinātu skolēnu apzinātību par saviem mācību procesiem, tai pašā laikā, lai skolēni būtu spējīgi tos kontrolēt un līdz pakāpeniski pārņemt atbildību par tiem" (*Baird/Northfield, 1997, 8*). Tika atklāts, ka šo mērķu realizēšanai bija nepieciešams mainīt skolēna un skolotāja lomas, kas ietekmēja gan klases, gan arī visas skolas integrāciju, tādēļ kļuva nepieciešamas arī mācību programmu izmaiņas.

PEEL projekts sācies 1985. gadā *Laverton High School* (šodien nosaukta par *Laverton Secondary College*) Melburnā Austrālijā. Skola bija pavisam parasta, turpretim projekts ļoti neparasts. Tas apvienoja daudzus skolotājus,

universitātes pētniekus un skolēnus ilgajā projektā ar mērķi uzlabot skolēnu mācīšanās kvalitāti ikdienas darbā klasē. Jau no sākuma *PEEL* izmantoja darbības izpētes metodi, kurā skolotāji ar universitāšu pētnieku palīdzību pētīja mācīšanos, kas notika klasēs. Projektu mērķus projekta autori pamato sekojoši:

1. Veicināt skolēnu patstāvīgu mācīšanos, izmantojot metakognitīvās zināšanas.

Metakognitīvās zināšanas šeit tiek saprastas kā skolēna:

- *zināšanas* par mācīšanos. Piemēram, zināšanas par to, kas ir zināšanu pamatā, kā un kāpēc paša mācīšanās norit veiksmīgi, un zināšanas par efektīvajām mācīšanās tehnikām;
- aktuālās mācīšanās pamata, mērķu un jēgas *apzināšana* – tādu apzināšanu var attīstīt, izvirzot vērtējošus jautājumus un izmantojot tehnikas atbilžu formulēšanai uz šo jautājumu;
- mācību norises veida, mācību procesa un rezultātu *kontrolē*, izmantojot kompetentus un atbilstošus lēmumus.

2. Izmainīt skolotāju nostāju un uzvedību, lai veicinātu mācīšanos.

3. Izpētīt tos izmaiņu procesus, kuriem iziet cauri skolēni un skolotāji, kad viņi kā līdzdalībnieki iesaistās darbības izpētē (*action research*).

4. Identificēt nosacījumus, kas ietekmē klasē notikušās mācīšanās kvalitātes celšanas programmas veiksmīgu izmantošanu (*Baird/Northfield, 1997, 11*).

Efektīvas mācīšanas un mācīšanās vadīšanas ideja tika pamatota ar metodi, kuru izmantoja *PEEL* projektā, proti, sadarbībā pamatota darbības izpēte. Atšķirībā no daudziem citiem mācīšanās pētījumiem, kuros skolēni un skolotāji ir tikai citu novērojumu objekti, sadarbībā pamatotā darbības izpēte iesaista skolotājus pētīšanas procesā kā aktīvus dalībniekus. Skolēni, savukārt, atklājuši, ka ar *PEEL* metodēm uzlabojas apgūstamā mācību satura izpratne. Mācību satura izpratne tiek sasniegta izvirzot jautājumus un meklējot atbildes uz tiem. Rezultātā skolēni jūt, ka viņi ir spējīgi atrast labākus risinājumus viņu pašu mācīšanās procesam. Šie labākie risinājumi, savukārt, sniedz viņiem apgūšanas, neatkarības un lielāka prieka izjūtas mācoties. Tātad tā ir mācību forma, kurā gan skolotāji, gan skolēni mācās no savas pieredzes.

3.1.3. Mācīšanās spēju pilnveides pētošā eksperimenta metodika un norise

Pētījuma metodes

Mācīšanās procesa modelēšanas un izpētes pētījumā tika izvēlēta darbības izpētes metode (*action research*), jo salīdzinot spēju attīstības procesa koncentriskumu (2. attēls) ar darbības izpētes procesa shēmu (19. attēls), redzams, ka darbības izpētes metodes struktūra ideāli atbilst jauniešu mācīšanās spēju attīstības izpētei. Spēju attīstības process norit cikliski, arī darbības metodes izpētes process raksturojams ar spirālveidīgiem problēmu identificēšanas cikliem, sistemātisku datu vākšanu, refleksiju un analīzi. Savāktu datu analīze nosaka turpmākās darbības, un noslēgumā problēmas jaundefinēšanu. Metodes būtība ir tāda, ka nepārtraukti tiek analizēti jauni dati, kuru rezultāti tiek ņemti vērā, lai uzlabotu mācīšanos, analizētu tās atkal un atkal. Šī metode pētījumā tiek lietota tādā veidā, kā tiek izvērtēta pieredze ne ar vienu vienīgu grupu, bet katras grupas pieredze tiek reflektēta arī uz citām grupām.

Amerikāņu sociologs Donalds Šēns (*Donald Schön*), jēdziena "reflektējošais praktiķis" autors, iesaka reālo mācīšanās procesu pētīšanas kontrolējošā eksperimenta vietā izmantot pētošo eksperimentu (*the exploratory experiment*), tātad darbības izpētes metodi. Viņš to apraksta kā spēles darbību, kuras veiksmes kritērijs ir tas, vai aktivitāte noved pie kaut kā jauna atklāšanas. Šēna galvenais inspirācijas avots ir ungāru zinātnes teorētiķa Mihaela Poļanija (*Michael Polanyi*) darbi, kas bijis ārsts un ķīmiķis, bet 1948. gada kļuva par profesoru sabiedrības teorijā Mančesterē. Viņa pazīstamākās grāmatas ir 1958. gadā izdotā grāmata "*Personal knowlegde*" (*Personīgās zināšanas*), kurā viņš ieveda jēdzienu "*klusās zināšanas*", un 1966. gadā izdotā grāmata "*The tacit dimension*" (*Klusā dimensija*), kurā viņš tālāk attīsta jēdziena domu (*Schön, 1998*). Klusās zināšanas ir tās zināšanas, kuras ir kompetentajam praktiķim. Runa ir par komplekso kompetenci, kura nav tik vienkārši aprakstāma, bet kas ir saistīta ar gatavību darboties, spēju izvērtēt unikālu situāciju un pēc tam rīkoties. Kompetentam praktiķim pieejams vesels repertuārs piemēru, attēlu, izskaidrojumu un rīkojumu, kurus viņš izmanto, lai izprastu jaunās situācijas un tajās atbilstoši rīkotos (*Schön, 1998, 138*). Gan Poļanijs, gan Šēns pasvītro

refleksijas nozīmi kompetences attīstībā sava priekšmeta ietvaros. Klusām zināšanām ir ierobežota vērtība, ja tās paliek klusas, bet var būt vērtīgas, ja tās padara redzamas un kļūst par priekšmetu kritiskajai refleksijai.

Pētošais eksperiments vai darbības izpēte ir vislabāk piemērota metode promocijas darba pētījumam, jo tās izmantošana prasa labas refleksijas un pieredzes apmaiņas iespējas. Promocijas pētījumā iesaistīti partneri: skolēni, studenti un skolotāji, kuri par svarīgu uzskata tādu mācīšanās uzlabošanu, kura nenotiek no augšas uz leju, bet gan pētīšanā norit no sistēmas apakšas uz augšu. Darbības izpētes metode var tikt aprakstīta kā relatīvi vienkārša, bet ļoti spēcīga mācīšanās uzlabošanas metode. Apvienojot teoriju un praksi mācībās, var tikt veicinātas mācīšanās dalībnieku (skolēnu) spējas mācīties, uzlabot sev svarīgu mācīšanās situāciju, kā arī palīdzēt citiem mācīties.

Tāpat pētījuma metodiku veido vairāku jauniešu grupu mācīšanās izpēte, kura ir veidota pētošā pedagogiskā eksperimenta veidā: novērošana-analīze-konstruēšana-kritiskā izvērtēšana. Pētošā eksperimentā ir iesaistīti tā dalībnieki, kuri paši arī ir sava mācīšanās procesa pētnieki, tāpat tiek veikta mācīšanās izpēte ar mērķi pilnveidot mācīšanās spējas, uzlabojot savu mācīšanos, kura, savukārt, ir pētniecisko metodoloģiju kopa, kurā vienlaicīgi norit pakāpenisku mācīšanās izmaiņu un pētniecības (to izprašanas) procesi. Process norit spirālveida starp darbībām un to kritisko refleksiju, vēlākajos ciklos, ņemot vērā jau iegūtos datus un to interpretāciju, tiek uzlabota iepriekšējo ciklu darbība. Veidojot mācīšanās aprakstus un teorijas par prakses kontekstu kā tādu un pārbaudot tos, tiek veikti "iesaistīšanas" eksperimenti – eksperimenti, kas nes dubulto slodzi – testējot hipotēzes un veicinot dažas vēlāmās izmaiņas situācijā. Mācīšanās izpētes procesā tika izmantotas fenomenoloģijas, biogrāfiskā un gadījumu studiju pētnieciskās metodes: dalībnieku pedagogiskā novērošana: ka globālā, tā arī mērķtiecīgi sagatavotā: intervijas, pieraksti, sarunas un dokumentu (sacerējumu, sekmju, pašnovērtējumu) analīze, kā arī kvantitatīvās – anketēšana un aptaujas, un mācīšanās rezultātu kvalitatīvā izpēte (refleksija), analīze un sintēze, mācīšanās situāciju pedagogiskā modelēšana.

Pētījuma norise

Kā jau tika atzīts, pētījumā izmantota cikliskā darbības izpētes pētniecības metode, tātad pats pētījums, attiecīgi, ir ciklisks. Pētījums veikts trijos posmos, katrs posms ietver divus ciklus. Pētījuma norise shematiski attēlojama sekojoši:

20. attēls.

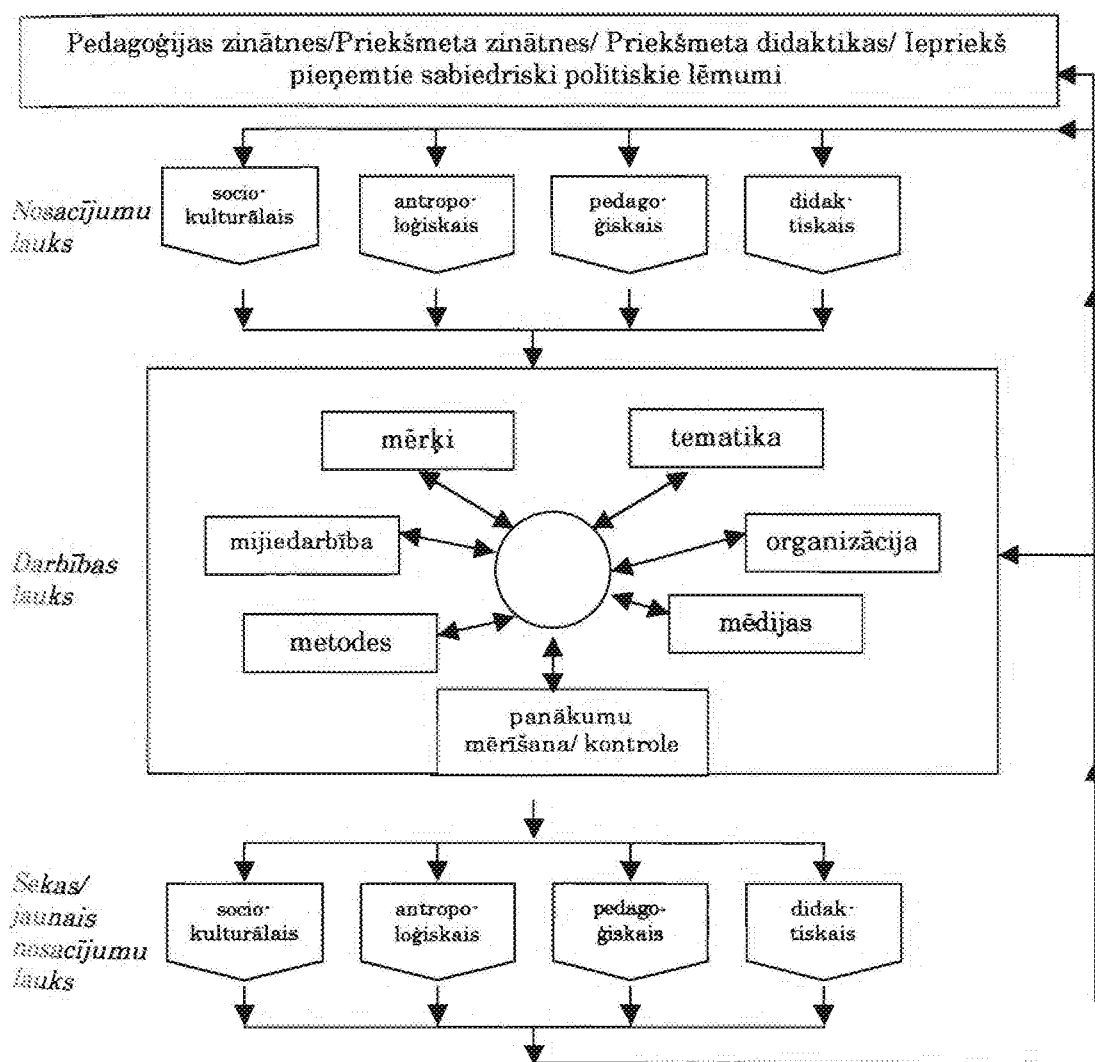
Pētījuma norise

3. posms	2. cikls: LU 99/00 1. semestris: 2. mērījums 1. cikls: ZVĢ 00/01 1. semestris: 2. mērījums
2. posms	2. cikls: LU 98/99 2. semestris: 1. mērījums 1. cikls: ZVĢ 98/99 2. semestris: 1. mērījums
1. posms	2. cikls: ZVĢ 98/99 2. semestris: pirmie kritēriji 1. cikls: LU 98/99 1. semestris: valoda

Pētījuma sagatavošanas posmā tika veikta darbības analīze, lai varētu apzināties esošās problēmas, izvirzīt darba hipotēzes un noteikt mācīšanās spēju pilnveidojošos kritērijus un radītājus, kā arī atlasīt tos pedagogiskos līdzekļus, kuri jauniešu skatījumā paplašina viņu mācīšanās iespējas. Lai noteiktu mācīšanās spēju attīstības līmeni un pilnveidošanās iespējas dāņu valodas mācīšanās procesā, mācīšanās process tika skatīts dāņu valodas mācīšanās situācijas kontekstā. Dāņu valodas mācīšanās sociokultūras konteksta analīzē tika izmantoti Leipcigas universitātes profesora Dītera Šulca (*Dieter Schulz*) topošiem skolotājiem izstrādātie priekšlikumi un padomi, kuri shematiski parāda tās mijsakarības, kuras darbojās mācīšanās procesā.

21. attēls.

Mācīšanās struktūra



(Schulz, 1979, 38)

Attēls uzskatāmi rāda, kurām mācīšanās dimensijām ir ievērojamāka ietekme uz mācībām darbības jomā, proti, mācīšanās procesa novērošanu, plānošanu un realizēšanu, kā arī uz nosacījuma faktoriem, kurus jāņem vērā, lai spētu pietiekoši paskaidrot un saprast mācīšanos. Tāpēc ka mācīšanās laikā īslaicīgi un ilglaicīgi tiek mainīti šie nosacījumi, bet faktori pārvēršas par sekām un līdz ar to par jauniem nosacījumiem turpmākajām mācīšanās darbībām (*action research*). Attēlā bultiņām parādītas atkarības un mijiedarbības, kas atspoguļo mācīšanās procesa ciklisko darbu.

Lai raksturotu jauniešu mācīšanās spējas, tika izskatītas konkrētās pētījumā iesaistītās grupas īpatnības nosacījumu laukā pēc Šulca piedāvātā plāna: 1) sociāli kulturālie nosacījumi, 2) antropoloģiskie nosacījumi, 3) pedagoģiskie nosacījumi, 4) didaktiskie nosacījumi.

Pētošā eksperimenta 1. posma pētīšanas pirmajā ciklā tika meklētas mījsakarības starp valodas mācīšanos personisko nozīmīgumu un mācīšanās spēju pilnveidošanos. Pētījuma cikls tika veikts Moderno valodu fakultātes studentu grupā pirmajā semestrī (1998./99. m.g.). Tika veikta jauniešu sacerējumu analīze ar mērķi noskaidrot, kāpēc rodas tik lielas atšķirības, kāpēc dažiem jauniešiem ir interesanti veikt sacerējumam vairāk pūles nekā minimāli tiek prasīts, kāpēc daži iegaumē savas kļūdas, bet citi izpilda prasīto, nedomājot par valodu. Analīzes gaitā tika atklāti mācīšanās spēju pilnveidošanās kritēriji jauniešu pašnovērtējumā. Kā papildus metodes tika izmantotas intervijas, aptaujas un skolotāju novērojums.

Pētošā eksperimenta 1. posma pētīšanas otrajā ciklā tika analizēta jauniešu mācīšanās spēju izpausme mācīšanās reālajā situācijā, izmantojot novērošanu (vairāku skolotāju novērojums) un pašnovērtējumu (aptaujas un intervijas) pēc sākotnēji izstrādātiem kritērijiem. Pētījuma cikls veikts Ziemeļvalstu Valodu un Kultūras Ģimnāzijas 10. klasēs skolēniem (14 jaunieši) otrajā mācību semestrī (1998./99. m.g.). Pēc izstrādātajiem kritērijiem tika turpināts darbs ar grupām Ziemeļvalstu Ģimnāzijā ar mērķi noskaidrot jauniešu mācīšanās spēju attīstības rādītājus, kas jauniešu pašnovērtējumā nodrošināja mācīšanās iespējas (skolotājas izmantotie pedagoģiskie līdzekļi).

Tika atklāts, ka izstrādātie kritēriji un rādītāji nav pilnvērtīgi, jo netika panākta iegūto datu paralelitāte (*Tesch, 1992, 67*), kas liecinātu par izmantoto pedagoģisko līdzekļu un mācīšanās spēju realizācijas mījsakarību.

Pētošā eksperimenta 2. posma pētīšanas pirmajā ciklā tika veikta atkārtota pašnovērtējuma un interviju kvalitatīvā analīze pedagoģisko līdzekļu atkārtotai atlasei. Kritēriji un rādītāji tika pilnveidoti. Jauniešu mācīšanās spēju attīstības līmenis tika noteikts pēc pilnveidotiem kritērijiem. Tātad notika

jauniešu mācīšanās spēju izpausmes noteikšana pēc pilnveidotiem kritērijiem (1998./99. m.g.).

Pētošā eksperimenta 2. posma pētīšanas otrajā ciklā notika jaunas jauniešu grupas mācīšanās izpēte pēc pilnveidotajiem kritērijiem, nemainot mācīšanās situāciju (1998./99. m.g.). Katrs kritērijs tika sadalīts vairākos rādītājos, kuriem savukārt tika noteikti indikatori. Datu uzkrāšanā tika ņemta vērā datu objektivitāte. Tas balstījās ne tikai uz skolotājas subjektīvajiem novērojumiem, bet gan vairāku skolotāju novērojumiem, gan skolēnu pašvērtējumu (aptaujas un intervijas) pēc iespējas sabalansētākā veidā.

Pēc izstrādātajiem kritērijiem tika turpināts darbs ar abām jauniešu grupām. Tika noteikti pedagoģiskie līdzekļi, kas sekmē jauniešu mācīšanās spēju pilnveidošanos.

Pētījuma 3. posma pirmajā ciklā tika veikts otrais, salīdzinošais mērījums, kuram bija jāatklāj izmaiņas jauniešu mācīšanās spēju attīstībā. Mērījums tika veikts pirmajā jauniešu grupā pēc gada, taču otrajā – pēc trim gadiem. Tātad otrais mērījums tika veikts studējošiem jauniešiem 1999./2000. mācību gadā un vidusskolas jauniešiem 2001./2002. mācību gadā.

Pētījuma 3. posma otrajā ciklā, abu jauniešu grupu 2. mērījuma rezultāti tika salīdzināti 1999./2000. mācību gadā un tika pētītas mijsakarības starp jauniešu mācīšanās spēju pilnveidošanos un skolotāju izmantotajiem pedagoģiskajiem līdzekļiem. Pēc pētījuma praktiskās norises turpinājās darbs pie datu kvalitatīvās analīzes veikšanas.

Promocijas darbā mācīšanās spēju pilnveidošanās iespēju teorētiskās analīzes gaitā tika secināts, ka mācīšanās ir patstāvīgs process, kas norit cikliskajā progresijā, un kurā mācīšanās procesa dalībnieki (skolēni un skolotāji) aktīvi piedalās analizējot, pētot, uzlabojot savu mācīšanos. Tādēļ dāņu valodas mācīšanās kā Ziemeļvalstu ģimnāzijā, tā arī Latvijas Universitātes Moderno valodu fakultātē tika izveidotas pamatojoties uz zinātnisko pētījumu darbības izpētes metodi. Kā jebkurš spirālveida attīstības process, arī darbības izpētes process ir nebeidzams, tāpat kā mācīšanās. Turklāt tas nevar noritēt lineārā vienveidīgā progresijā. Šāds procesa raksturs padara mācīšanās spēju

pilnveidošanās analīzi ārkārtīgi sarežģītu. Ņemot vērā, ka dāņu valodu studējošo cilvēku skaits ir nepietiekams, lai veiktu atbilstošu pedagoģisko eksperimentu, darbā tika veikts pētošais pedagoģiskais eksperiments, kurā tiek pētītas vairākas jauniešu grupas, kas dod iespēju objektīvāk izpētīt mācīšanas spēju pilnveidošanās iespējas, kā arī salīdzināt to dažādību jauniešu grupās.

3.2. Dāņu valodas mācīšanās pētošais eksperiments

3.2.1. Jauniešu dāņu valodas mācīšanās situācijas izpēte

Sociāli kulturālais raksturojums

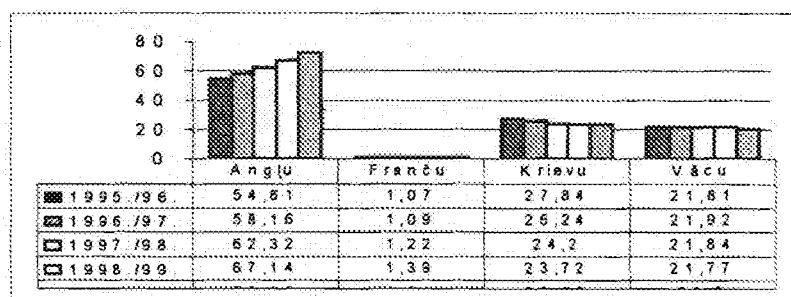
Dāņu valoda kā svešvaloda ir ļoti jauna un maz pētīta joma svešvalodu didaktikā un pedagogijā kā Latvijā, tā arī pašā Dānijā. Varētu teikt, ka dāņu valoda (katrā ziņā kā mācību priekšmets) Latvijā radās 1990. gadā ar Dānijas Kultūras Institūta tapšanu Rīgā. Kā stāsta Dāņu Kultūras Institūta direktore Rikke Helmsa, Dānijas Kultūras Institūts dzima laikā, kad Latvija vēl atradās PSRS sastāvā un nevarēja būt ne runas par Dānijas oficiālās diplomātiskās misijas vai konsulāta atvēršanu Latvijā. Dānija ir bijusi otrā valsts pasaulē (pēc Islandes), kas atzina Latvijas neatkarību. 1989. gadā pēc Dānijas lielāka laikraksta *Politiken* ielūguma Kopenhāgenā ieradās Latvijas delegācija, kurā sastāvā bija Jānis Peters, Nikolajs Neilands, Ivars Ņesbergs un Raimonds Pauls. Tieši laikraksta *Politiken* redaktors Herberts Pundiks izvirzīja ideju nodibināt Rīgā Dānijas Kultūras Institūtu, jo konsulāta ideja Dānijai tobrīd nebija pieņemama. 1990. gada augustā darbu sāka Dānijas Kultūras Institūts, kuru atbalstīja cilvēki gan Dānijā, gan Latvijā un pulcināja simtiem gribētāju mācīties dāņu valodu. Arī citas Ziemeļvalstis 1990. gadā uzsāka savu lektoru sūtīšanu uz Latvijas Universitāti, kas deva iespēju, pirmām kārtām, Moderno valodu fakultātei piedāvāt studentiem jaunās svešvalodas, starp kurām arī dāņu valodu. Šodien studenti var izvēlēties Dāņu–angļu filoloģijas 4 gadīgu bakalaura programmu, Dāņu–angļu tulkošanas maģistra programmu, kā arī no 1999. gada dāņu valoda LU tiek apgūta arī kā trešā svešvaloda nepilna laika klātienes studiju programmas ietvaros. Dāņu valoda tiek piedāvāta arī Kultūras Akadēmijā, kura katru 4. gadu uzņem studentus dāņu kultūras sakaru programmā. Dāņu valoda tiek piedāvāta Ziemeļvalstu Informācijas Biroja rīkotosursos. Kursu garums gan ir neliels: viens kurss ilgst 12 nedēļas ar vienu nodarbību nedēļā, bet iedvesmo cilvēkus turpināt mācīties dāņu valodu. Vismaz 4 Latvijas ģimnāzijas piedāvā dāņu valodu kā izvēles priekšmetu, no kurām īpaši jāatzīmē Ziemeļvalstu ģimnāzija, kurā dāņu valoda kopā ar zviedru, norvēģu un

Ivritu	2	313	23	30	35	29	34	33	44		23	12	30	20
Spāņu	1	148	15	12	12	12	15	12	14	11	11	16	10	8
Latīņu	5	259										107	84	68
Norvēģu	2	158								9	14	57	46	32
Polju	1	286	39	38	55	50	47	37	20					
Krievu	731	81874	26	64	534	916	3107	17196	15770	13263	15595	6262	5318	3823
Spāņu	11	442						51	44	19	45	123	82	78
Zviedru	19	638										198	278	162

(Pārskats, 2000, 7)

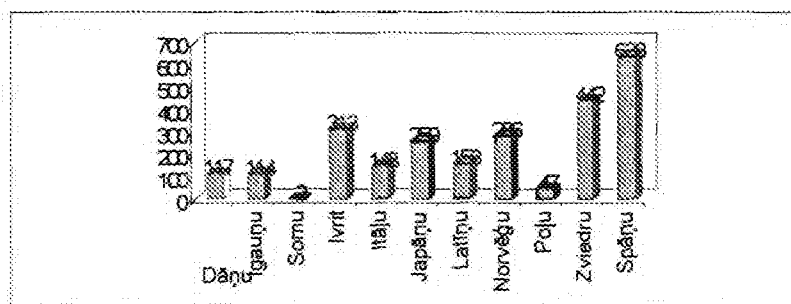
Runājot par svešvalodu popularitāti starp skolēniem, jāatzīst, ka visvairāk izvēlēta svešvaloda ir angļu valoda, tad seko krievu, vācu un franču valodas kā svešvalodas. Spāņu, zviedru un ivritu ir nākamās visvairāk izvēlētas svešvalodas. Svešvalodu mācību prioritātes Latvijas skolēniem atspoguļotas sekojošos attēlos.

23. attēls. Prioritātes svešvalodas kā mācību priekšmeta izvēlē Latvijā (1999./2000. m.g.)



(Pārskats, 2000, 6)

24. attēls. Dāņu valodas vieta citu svešvalodu vidū Latvijā (1999./2000. m.g.)



(Pārskats, 2000, 12)

Jāatzīmē, ka šobrīd dāņu valodu mācās 117 skolēni. Kopumā Latvijas vidusskolās 1998. gadā dāņu valodas mācības 10. klasē uzsāka 42 skolēni un 16 Latvijas Universitātes studenti, no kuriem pētījumā tika iesaistīti 50 jaunieši no piecām dažādām grupām. Tika pētīti viņu sacerējumi, lai veiktu dāņu valodas mācīšanās panākumu kvalitatīvu izpēti. 16 skolēni un 16 studenti tika iekļauti pētošajā eksperimentā par jauniešu mācīšanās uzlabošanu.

Eksperimentālo grupu dāņu valodas mācīšanās sociāli kulturālais raksturojums

Latvijas Universitāte ir mācību iestāde, kurā studenti var iegūt augstāko akadēmisko vai profesionālo izglītību. LU piedāvā divu līmeņu akadēmiskās studiju programmas – bakalaura un maģistra akadēmiskā grāda iegūšanai, ka arī divu līmeņu profesionālās studiju programmas, kuru apguve paredz noteiktas kvalifikācijas iegūšanu (<http://www.lu.lv>).

Ziemeļvalstu ģimnāzija ir viena no 4 Latvijas skolām, kura piedāvā dāņu valodas mācības. Pie tam skola specializējas četrās ziemeļvalstu valodās un tādējādi ir unikālā Latvijā. Ziemeļvalstu ģimnāzija uzsāka darbu 1991. gada 1. oktobrī. Skolas atrašanās vieta ir Rīgas mikrorajonā - Zolitūdē. Kopš 1994. gada skolu vada direktore Dzintra Kohva. Šī ir vienīgā skola Latvijā, kur līdztekus citām svešvalodām vēl tiek mācītas dāņu, norvēģu, somu un zviedru valodas. Skolā angļu valodu apgūst jau no pirmās klases, bet vācu vai krievu valodu – no piektās klases, taču sākot ar septīto klasi tiek dota iespēja apgūt fakultatīvi trešo svešvalodu. Ziemeļvalstu valodas apgūst ģimnāzisti. Jaunus skolēnus uzņem gan pirmajā, gan desmitajā klasē. Skolai ir vairākas sadraudzības skolas gan Latvijā, gan ārzemēs. Notiek arī aktīva ārpusstundu dzīve. 2000./2001. mācību gadā 1542 skolēnus mācīja 97 skolotāji (<http://www.santa.times.lv/zvg/>).

Papildus jāatzīmē, ka vairākiem šo jauniešu dāņu valoda nav pirmā un pat ne otrā, bet gan trešā svešvaloda. Šāda izvēle atspoguļo pārmaiņas svešvalodu mācību situācijā Latvijā. Pirms dažiem gadiem triju svešvalodu mācības bija vienīgi specializēto valodu skolu privilēģija. Pirms Latvijas neatkarības atgūšanas, Latvijā pastāvēja ļoti ierobežots skaits skolu ar

padziļināto svešvalodu apguvi, kuras bija domātas valodu jomā īpaši apdāvinātiem skolēniem. Tika piedāvātas 5 svešvalodu stundas nedēļā: sākumā no pirmā, vēlāk no otrā mācību gada. Papildus tika piedāvāti viens vai vairāki priekšmeti svešvalodā. Latvijā bija 5 skolas ar padziļinātu angļu valodas apguvi, 4 skolas ar padziļinātu vācu valodas apguvi un viena skola ar padziļinātu franču valodas apguvi. Skolās tika apgūta tikai viena svešvaloda. Šodien Latvijā ir 12 skolas ar padziļinātu svešvalodu apguvi: Rīgas Centra humanitārā ģimnāzija (angļu valoda), Rīgas 40. vidusskola (angļu valoda), Āgenskalna ģimnāzija (vācu valoda), Rīgas 34. vidusskola (angļu valoda), Rīgas Franču licejs (franču valoda), Juglas ģimnāzija (vācu valoda), Rīgas Angļu ģimnāzija (angļu valoda), Rīgas 12. vidusskola/Herdera ģimnāzija (vācu valoda), Ziemeļvalstu valodu un kultūras ģimnāzija (angļu, vācu un viena no ziemeļvalstu valodām), Purvciema ģimnāzija (angļu vai vācu valodas), Daugavpils 9. vidusskola (angļu valoda), Liepājas 5. vidusskola (vācu valoda). Pārmaiņas mūsu valstī un visā pasaulē mainījušas svešvalodu mācību situāciju arī Latvijā, tādēļ atšķirības starp valodu skolām un vispārizglītojošām skolām pakāpeniski izlīdzinās. Šodien visās vispārizglītojošās, kā arī valodas skolās tiek apgūtas vismaz divas, bet biežāk trīs svešvalodas. Pirmā svešvaloda tiek apgūta no 3. klases ar 3–5 mācību stundām nedēļā, otrā svešvaloda vidusskolā no 6./7. klases, un trešā – kā izvēles mācību priekšmets ģimnāzijas klasēs ar 2-3 stundām nedēļā.

Eksperimentālo grupu antropoloģiskais raksturojums

Studentu grupa (E1) sastāv no 16 studentēm vecumā no 18 līdz 19 gadiem, vidusskolēnu grupa (E2) sastāv no 16 skolēniem (12 meitenēm un 4 zēniem vecumā no 15 līdz 18 gadiem) no trim klasēm (10. a, b un c), kurām ir dažāda ievirze, proti "a" un "b" ir humanitārās klases un c – biznesa klase. Kā jau minēts, dāņu valoda Ziemeļvalstu ģimnāzijas skolēniem ir trešā svešvaloda, to sāk mācīties no 10. klases un turpina apgūt trīs gadus. Abas eksperimentālās grupas uzskatamas par salīdzināmām.

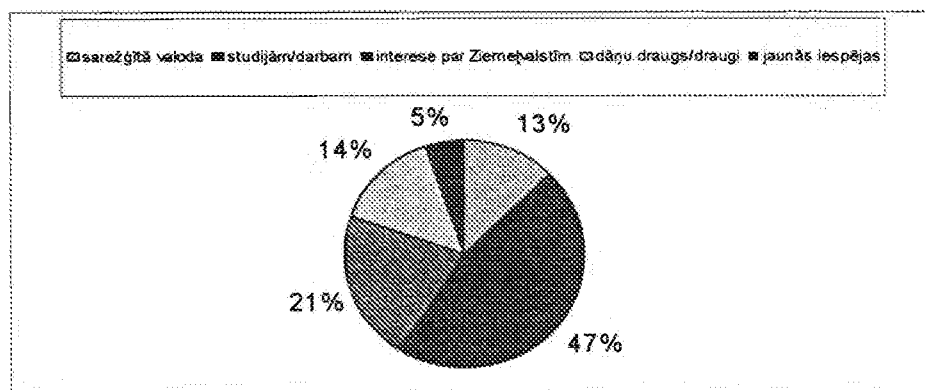
Jauniešu antropoloģisko nosacījumu izvērstā analīze sniegta nodaļā 1.2.2., kuras atziņas veidotas, balstoties uz jauniešu viedokļu analīzi par patstāvības izpratni mācībās. Mācīšanās metakognitīvajā jomā jauniešus raksturo garīgo spēju, pašapziņas, pašanalīzes vajadzību palielināšanos; domāšanas darbība kļūst aktīvāka un stabilāka; pieaug vajadzība pēc patstāvīgās domāšanas, pēc zināšanu apzināšanas, pēc pašpārbaudes, kā arī vajadzība pēc pārskata un sakarības. Kognitīvajā jomā izziņas intereses kļūst selektīvas, aktīvas un stabilas; pieaug vajadzība pēc savu izzinošo interešu apmierināšanas; mainās attieksme pret mācīšanos; pieaug vajadzība pēc jaunā izzināšanas. Emocionālajā jomā parādās emocionālās piesātinātības vajadzība; izteikta emocionālā attieksme; baudas vajadzība; kā arī pastāv bērībā izveidojušās vajadzības: vajadzība pēc panākumiem; vajadzība pēc mīlestības; vajadzība pēc drošības izjūtas; vajadzība pēc uzslavas un atzīšanas. Gribas jomā veidojās gatavība pieņemt augstākas prasības pret sevi; attīstās mērķtiecība, noteiktība, neatlaidība; vajadzība pēc atbildības un patstāvības; vajadzība pēc pašregulācijas. Fizioloģiskajā jomā - vajadzība pēc kustībām, ķermeņa brīvības; enerģijas atjaunošanas vajadzības. Sociālajā jomā - vajadzība ieņemt jaunu vietu kolektīvā; vajadzība pēc saskarsmes no vienas puses un vajadzība pēc vienpatības no otras; vajadzība pēc atzīšanas; vajadzība pēc sociālā nozīmīguma.

Nekādu īpašu fizisko vai intelektuālo atšķirību starp grupām atklāt nav iespējams, jo mācīšanās temps, koncentrācija un uzmanība svārstās tik pat daudz vienas grupas ietvaros, kā starp šīm abām grupām. Toties grupās atšķiras valodas zināšanu līmeņi, kaut arī gan vienā, gan otrā grupā ir izņēmumi, kuri ļoti izceļas pārējo skolēnu vai studentu vidū.

Vairāku gadu (1998.-2000.) dažādu jauniešu grupu aptaujās (97 respondenti) atklājās iemesli, kāpēc jaunieši izvēlas dāņu valodas mācības Latvijā (8. pielikums):

25. attēls.

Kāpēc es izvēlējos mācīties dāņu valodu?



Aptauja parāda, ka vismaz 47 % no visiem aptaujātajiem izvēlējās dāņu valodu, jo tā ir nepieciešama viņu studijām vai darbam. 21 % cilvēku ir interese par Ziemeļvalstīm, 14 % ir viens vai vairāki dāņu draugi, 13 % izvēlējās mācīties dāņu valodu, jo gribēja izmēģināt kaut ko jaunu, 5 %, savukārt, pamatojuši savu izvēli, jo viņiem dāņu valoda šķiet "sarežģīta" svešvaloda, kas viņus piesaista. Pētošā eksperimentā iekļauto jauniešu (32 respondenti) aptaujas rezultātu salīdzinošā analīze ar citu jauniešu atbildēm liecina, ka abu jauniešu grupu dāņu valodas izvēles pamatojums atspoguļo kopējo situāciju valstī.

Attieksme pret skolu, studijām, priekšmetu vai mācību saturu un metodēm dažādiem skolēniem, kā arī studentēm ir ļoti atšķirīga un tiks noskaidrota nodaļā par jauniešu mācīšanās spēju pilnveidošanās dinamikas analīzi.

Pedagoģiskais un didaktiskais raksturojums

Humanitāro zinātņu bakalaura filoloģijas angļu-skandināvu programmas studiju plānā iekļauti visi humanitāro priekšmetu obligātie un izvēles priekšmeti (1. pielikums). Savukārt, pētījums tika veikts tajos priekšmetos, kuros atklājas dāņu valodas kā saskarsmes līdzekļa apgūšana, t.i., *SKANDINĀVU VALODAS FUNKCIONĀLĀ KOMUNIKĀCIJA*, *SKANDINĀVU VALODAS FUNKCIONĀLĀ GRAMATIKA*, *SKANDINĀVU VALODAS NORMATĪVĀ FONĒTIKA UN FONOLOĢIJA*. Šie kursi tiek piedāvāti pirmajos studiju semestros, jo tie ir paredzēti studentiem tādu dāņu

valodas pamatzināšanu iegūšanai un prasmju veidošanai, kādas nepieciešamas, lai varētu sekmīgi paveikt studijas Dānijā 3. semestrī un vēlāk sekot līdzi citiem kursiem dāņu valodā (uz saturu orientēts modelis – bilingvālās mācības). Kursā *SKANDINĀVU VALODAS FUNKCIONĀLĀ KOMUNIKĀCIJA* tiek integrētas visas četras valodu prasmes: klausīšanās, runāšana, lasīšana un rakstīšana, kā arī tiek strādāts pie mācīšanās un sociālo prasmju attīstības. Kurša mērķis ir dzīvās valodas apgūšana un prasme to lietot ikdienas komunikācijā. Sākumā uzsvars tiek likts uz dialogisko pieeju, akcentējot runāt- un rakstītprasmi, kā arī informācijas uztveri no vizuāliem, klausāmiem un lasāmiem tekstiem. Mācību formas, metodes un mācīšanās temps tiek noteikti dialogā ar studentiem. Valodas komunikatīvās funkcijas tiek apgūtas cikliskā progresijā pēc sarežģītības pakāpes. Progresija ir diezgan strauja un, ņemot vērā studentu bagāto pieredzi pirmās/otrās svešvalodas apgūšanā, mācīšanās tiek pamatotas ar studentu apzinātu valodas struktūru analīzi, mācoties saistīt zināmo ar nezināmo un noteikt nezināmo. Turpinot kursu tiek apgūtas arvien sarežģītākas valodu komunikatīvās funkcijas: tiek veidotas diskusijas ar sava viedokļa izteikšanu un argumentāciju, paaugstinās klausāmo uzdevumu sarežģītības pakāpe, tiek lasīti autentiskie teksti un lietotas mūsdienu mācīšanās stratēģijas un tehnikas. Visu trešo semestri studenti pavada dažādās Dānijas izglītības iestādēs – ne vairāk kā viens students katrā iestādē. Pasākuma mērķis ir sekmēt studentu spēju brīvi runāt dāņu valodā, bez grūtībām saprast dāņu mutvārdu valodu, sagatavot studentus aktīvam darbam kursos dāņu valodā. Kurss *SKANDINĀVU VALODAS FUNKCIONĀLĀ GRAMATIKA* paredzēts studentu dāņu valodas gramatikas pamatzināšanu iegūšanai, kādas nepieciešamas praktiskās valodas lietošanai. Gramatikas uzdevums šajā sākumposmā ir mācīties savienot vārdus un veidot saprotamus teikumus un izteicienus. Kurss norit paralēli ar kursu *SKANDINĀVU VALODAS FUNKCIONĀLĀ KOMUNIKĀCIJA*, paskaidrojot, analizējot un vingrinot komunikatīvo funkciju lietošanai nepieciešamās gramatiskās struktūras, kā arī iepazīstina ar galvenajiem ortogrāfijas un teikuma uzbūves aspektiem. Savukārt, kurss *SKANDINĀVU VALODAS NORMATĪVĀ FONĒTIKA UN FONOLOĢIJA* paredzēts praktiskās dāņu valodas izrunas izkopšanai, tādā veidā sagatavojot studentus studijām Dānijā un arī turpmākajām studijām. Kurša mērķis ir korektas dāņu valodas izrunas

apgūšana. Dāņu valodas izrunas īpatnības tiek salīdzinātas ar jau apgūto valodu izrunu (dzimtās valodas un citu svešvalodu). Atšķirības tiek paskaidrotas, meklējot piemērus, analizētas un vingrinātas, veicot praktiskos izrunas uzdevumus. Kurss norit paralēli ar kursu *SKANDINĀVU VALODAS FUNKCIONĀLĀ KOMUNIKĀCIJA*, izkopjot apgūstamo komunikatīvo funkciju izrunas īpatnības. Kursa laikā praktiskajos uzdevumos tiek atspoguļoti galvenie dāņu valodas izrunas aspekti un to īpatnības: nelabiālie priekšējās rindas patskaņi, labiālie pakaļējās rindas patskaņi, labiālie priekšējās rindas patskaņi, patskaņu grimšana, divskaņi, līdzskaņi, garums, uzsvars, grūdiens, saīsināšana, teikuma uzsvars, intonācija. Tātad dāņu valodas mācīšanās procesa tiek strādāts integrēti gan ar valodas komunikatīvajām komponentēm, gan ar tās fonētikas un gramatikas komponentiem (komunikatīvais modelis).

Ziemeļvalstu ģimnāzijā dāņu valodas priekšmetam ir otrās svešvalodas statuss. To sāk mācīties 10. klasē paralēli ar angļu valodu (pirmā svešvaloda) un vācu valodu (trešā svešvaloda). Taču reāli dāņu valoda skolēniem ir trešā svešvaloda, jo vairākums skolēnu angļu un vācu valodas ir jau apguvuši iepriekš, ko nevar teikt par dāņu valodu. Uzsākot mācīties dāņu valodu 10. klasē, skolēniem nav nekādu priekšzināšanu. Valodas mācības noris trīs gadus. 10. un 11. klasē dāņu valodai tiek atvēlētas 5 stundas nedēļā, 12. klasē – 6 stundas nedēļā. Dāņu valodas mācīšanās, līdzīgi kā Moderno valodu fakultātē, tiek izveidota kā pamata valodas komunikatīvo funkciju apguve diezgan straujā cikliskā progresijā, ievērojot funkciju sarežģītības pakāpes. Tiek apgūta šo komunikatīvo funkciju realizēšanai nepieciešamā gramatika. Liela nozīme ir izrunas izkopšanai. Mācīšanās procesā tiek ņemta vērā skolēnu pieredze mācoties pirmo un otro svešvalodu un tiek strādāts integrēti ar visām četrām valodu prasmēm (komunikatīvais modelis).

Kā savā pētījumā atzīmē dāņu valodas kā svešvalodas speciālists Johanes Vagners, patiesi sistemātiska dāņu valodas pasniegšana ārzemniekiem Dānijā sākusies 20. gadsimta 70. gados. Tā pakāpeniski kļuva līdzvērtīga citu valodu mācību priekšmetiem izglītības sektorā. Dāņu valodas kā otrās svešvalodas vēsture veidojusies toreizējās internacionālās svešvalodas pedagogijas ietvaros,

tomēr laika gaitā daļēji zaudējusi saistību ar citām svešvalodām. Jaunā priekšmeta rašanos noteica jaunatbraukušie darba ņēmēji, ģimenes apvienšanās, bēgļu un apmaiņas studentu iebraukšana Dānijā. 80. gados tika izstrādātas pirmās mācību grāmatas, tika izsūtīti mācību plāni, izvirzītas izglītības līmeņa prasības un izstrādātas eksāmenu formas. Arī skolotāju sagatavošanai tika pievērsta lielāka uzmanība. Bet 1990. gados tika konstatēts, ka „1970. gadu piedāvājums ārzemniekiem ir izveidojies par jaunu mācību priekšmetu: Dāņu valoda kā otrā valoda“ (Wagner, 1999, 167). No 90. gadu vidus dāņu valodas kā otrās valodas priekšmetam ir oficiālais statuss, tas ir iekļauts vispārīzglītojošo skolu mācību plānos, kā arī augstākā un pieaugušo izglītībā.

Kā minēts, dāņu valoda kā svešvaloda un kā mācību priekšmets Latvijā ir ļoti jauns. Tas nozīmē, ka atšķirībā no citām svešvalodām Latvijā, kurās metodiskās pieejas pakāpeniski attīstījās komunikatīvās didaktikas virzienā vairāku gadu garumā, jau no sākuma dāņu valoda tika mācīta, izmantojot Dānijā aktuālās komunikatīvās pieejas mācīšanās paņēmienus un metodes. Šīs pieejas raksturīgāka pazīme ir „*drill*” aizvietošana ar valodas darbībām, valodas lietošanu konkrētajās dzīves situācijās. Savukārt, šādu pieeju izmanto dāņu valodas apgūvē pamatota situācijai Dānijā, kur valoda tiek apgūta kā otrā valoda, tātad bilingvālajā kontekstā, nevis kā svešvaloda. Runājot par svešvalodu apgūvi un mācīšanos, jāapzinās atšķirības starp otrās valodas apgūvi un svešvalodu mācībām. Šī tēma daļēji tika skarta nodaļā 2.2.1. par svešvalodu apgūves un mācīšanās teorijām. Latvijas situācijā, kurā dāņu valoda tiek mācīta kā trešā svešvaloda, nav pieņemams burtisks Dānijā aktuālo mācīšanās metožu pārnesums, kas bija domāts otrās valodas apgūvei bilingvālajā kontekstā. Otrā valoda ir valoda, kas tiek apgūta šai valodā runājošā valstī cilvēkiem ar kādu citu dzimto valodu. Otrā valoda atšķirās no pirmās valodas ar to, kā tā ir valoda, kuru sāk mācīties vēlāk nekā dzimto valodu. Savukārt, dzimtā valoda tiek definēta, kā tā vai tās valodas, kuras bērns apgūst pakāpeniski savās mājās un kuru/kuras lieto viņa vecāki. Otrai valodai nav obligāti jābūt otrai pēc kārtas, bet otrās valodas apgūve, atšķirībā no svešvalodas mācīšanās, norit zemē, kurā runā šo valodu, gan mācīšanās laikā, gan ārpus mācībām. Svešvalodas parasti tiek apzināti mācītas (nevis neapzināti apgūtas) skolā un parasti arī ārpus tās valsts, kurā šī valoda ir dzimtā valoda. Tātad jēdziens dāņu valoda atrodas starp

jēdzieniem dzimtajā valodā un svešvalodā. Visi trīs jēdzieni tiek izprasti izejot no tā, ko tie nozīmē pašam cilvēkam. Tie apraksta cilvēku dzīves apstākļus valodas situācijā, kas var būt ārkārtīgi komplicēti, un tāpēc bieži ir grūti nodalīt skaidrās definīcijas robežas starp šiem trim jēdzieniem. Kaut arī otrās valodas apgūvē ir daudz līdzību ar svešvalodas apgūvi, tomēr mēs nedrīkstam nekritiski pārņemt šīs situācijas mācīšanās paņēmienus.

Veicot pētījumu tika pieņemts, ka nevajadzētu būt pedagoģiskā un didaktiskā rakstura atšķirību starp grupām, jo gan vidusskolēni, gan studenti izauguši vienā Latvijas izglītības sistēmā un to pamatā ir vienotas daņu valodas pedagoģiskās un didaktiskās nostādnes. Zināmas atšķirības audzināšanas stilā, skolas klimatā un skolas dzīvē, iespējams, ietekmē jauniešu mācīšanās spēju pilnveidošanos, kas, savukārt, tiks noskaidrots pēc datu kvalitatīvās analīzes.

3.2.2. Pētošā eksperimenta 1. posms:

hipotēžu izvirzīšana un kritēriju noteikšana

Pirmā pētījuma posma pirmais cikls tika veikts Latvijas Universitātes Moderno valodu fakultātē, kur 1998./99. mācību gadā tika uzņemta jaunā grupa angļu un dāņu filoloģijas bakalaura programmā. Uzņemšanas kārtība neparedzēja priekšzināšanas dāņu valodā. Šis fakts tika uzskatīts par ideālu iespēju veikt "tīru" pētījumu, lai "jaunais pētnieks nenoslīktu kvantumos". Bakalaura studijas ilgst 4 gadus (8 semestrus), kuros studenti mācās divas svešvalodas (mūsu gadījumā angļu un dāņu). Kā minēts nodaļā 3.2.1., pētījums tika veikts tajos humanitāro zinātņu bakalaura filoloģijas angļu-skandināvu programmas studiju priekšmetos, kuros noris dāņu valodas kā saskarsmes līdzekļa apguve, jo šo priekšmetu mērķis ir dāņu valodas pamatzināšanu iegūšana, lai varētu sekmīgi paveikt studijas Dānijā 3. semestrī un vēlāk sekot līdz citiem dāņu valodā pasniegtajiem kursiem. Kā jau minēts, svešvalodu studentu grupā bija iespējams veikt "tīru" pētījumu, kurā "traucējošiem" faktoriem ir daudzkārt mazāka loma nekā vidusskolā vai ģimnāzijā. Pirmkārt, tās ir atšķirības motivācijas jautājumā. Studentes lielākoties apzināti izvēlējušās dāņu valodas studijas. Otrkārt, dāņu valoda tiek apgūta salīdzinoši ātri, tai tiek veltītas 10 stundas nedēļā (salīdzinot ar piecām mācību stundām ģimnāzijā), kas ļauj novērot strauju progresiju īsā laikā. Treškārt, universitātē netiek apgūts tik liels citu priekšmetu daudzums, kā tas ir ģimnāzijā, kas novērš skolēnu uzmanību no priekšmeta. Norobežojoties no atšķirībām studentu un skolēnu dāņu valodas mācīšanās procesos un izmantojot to kā iespēju dziļāk izpētīt jauniešu mācīšanās spēju attīstības īpatnības, jāatzīst, ka gan studentiem, gan skolēniem ir lielas atšķirības mācīšanās spēju attīstībā. Taču realitāte pierāda, ka šīs atšķirības ir daudz lielākas noteiktās grupas ietvaros nekā salīdzinot šīs divas dažādas grupas (teorētiskais pamatojums nodaļā 1.2.1.).

Tātad jaunajā grupā (E1) tika uzņemtas 16 studentes, jaunietais vecumā no 18 līdz 19 gadiem. Viena no studentēm bija mācījusies dāņu valodu ģimnāzijā 3 gadus, tāpēc viņa nepiedalījās dāņu valodas studijās pirmajā studiju gadā un pētījumā. Kā jau minēts, pētījumi noritēja pirmajos studiju semestros, kuri bija īpaši interesanti ar savu straujo dāņu valodas kompetences progresiju.

3.2.2. Pētošā eksperimenta 1. posms:

hipotēžu izvirzīšana un kritēriju noteikšana

Pirmā pētījuma posma pirmais cikls tika veikts Latvijas Universitātes Moderno valodu fakultātē, kur 1998./99. mācību gadā tika uzņemta jaunā grupa angļu un dāņu filoloģijas bakalaura programmā. Uzņemšanas kārtība neparedzēja priekšzināšanas dāņu valodā. Šis fakts tika uzskatīts par ideālu iespēju veikt "tīru" pētījumu, lai "jaunais pētnieks nenoslīktu kvantumos". Bakalaura studijas ilgst 4 gadus (8 semestrus), kuros studenti mācās divas svešvalodas (mūsu gadījumā angļu un dāņu). Kā minēts nodaļā 3.2.1., pētījums tika veikts tajos humanitāro zinātņu bakalaura filoloģijas angļu-skandināvu programmas studiju priekšmetos, kuros noris dāņu valodas kā saskarsmes līdzekļa apguve, jo šo priekšmetu mērķis ir dāņu valodas pamatzināšanu iegūšana, lai varētu sekmīgi paveikt studijas Dānijā 3. semestrī un vēlāk sekot līdz citiem dāņu valodā pasniegtajiem kursiem. Kā jau minēts, svešvalodu studentu grupā bija iespējams veikt "tīru" pētījumu, kurā "traucējošiem" faktoriem ir daudzkārt mazāka loma nekā vidusskolā vai ģimnāzijā. Pirmkārt, tās ir atšķirības motivācijas jautājumā. Studentes lielākoties apzināti izvēlējušās dāņu valodas studijas. Otrkārt, dāņu valoda tiek apgūta salīdzinoši ātri, tai tiek veltītas 10 stundas nedēļā (salīdzinot ar piecām mācību stundām ģimnāzijā), kas ļauj novērot strauju progresiju īsā laikā. Treškārt, universitātē netiek apgūts tik liels citu priekšmetu daudzums, kā tas ir ģimnāzijā, kas novērš skolēnu uzmanību no priekšmeta. Norobežojoties no atšķirībām studentu un skolēnu dāņu valodas mācīšanās procesos un izmantojot to kā iespēju dziļāk izpētīt jauniešu mācīšanās spēju attīstības īpatnības, jāatzīst, ka gan studentiem, gan skolēniem ir lielas atšķirības mācīšanās spēju attīstībā. Taču realitāte pierāda, ka šīs atšķirības ir daudz lielākas noteiktās grupas ietvaros nekā salīdzinot šīs divas dažādas grupas (teorētiskais pamatojums nodaļā 1.2.1.).

Tātad jaunajā grupā (E1) tika uzņemtas 16 studentes, jaunietales vecumā no 18 līdz 19 gadiem. Viena no studentēm bija mācījusies dāņu valodu ģimnāzijā 3 gadus, tāpēc viņa nepiedalījās dāņu valodas studijās pirmajā studiju gadā un pētījumā. Kā jau minēts, pētījumi noritēja pirmajos studiju semestros, kuri bija īpaši interesanti ar savu straujo dāņu valodas kompetences progresiju.

Tik agrīnā dāņu valodas mācīšanās stadijā studente ir producējusi saprotamu tekstu bez stilistiskām un gramatiskām kļūdām, kas apgrūtinātu izpratni. Viņa ir lietojusi fantāziju un izteikusi savas domas, nevis aprobežojusies ar to frāžu izmantošanu, kuras tika apgūtas kursa pirmajās nodarbībās, kā to darīja dažas citas studentes un skolēni. Vēlāk apkopojot un izanalizējot 5 dažādu grupu, tai skaitā vidusskolēnu, šī paša uzdevuma izpildīšanu, izrādījās, ka pieeja uzdevuma pildīšanai ir bijusi ļoti atšķirīga dažādiem studentiem un skolēniem. 50 analizētajos darbos vārdu skaits sacerējumos svārstās no 24 līdz 119, kas norāda, ka daži atrisināja šo uzdevumu radoši, bet citi izmantoja tikai to, ko uzzināja pirmajā lekcijā. Radās jautājums – kas nosaka tik lielas atšķirības darba izpildījumā?

Interesējoties par to, kāpēc kā studentu, tā arī skolēnu sacerējumos rodas tik lielas atšķirības kaut arī vienīgi vārdu skaita ziņā, tika izlemts analizēt sacerējumus. Tā kā vēl nebija izstrādāti kritēriji jauniešu mācīšanās spēju pilnveidošanās analīzei, vārdu skaitīšana tika uzskatīta par iespējamu veidu, kā var objektīvi izvērtēt studentu valodisko attīstību, kas, savukārt, daļēji dod priekšstatu par studentu mācīšanās spēju attīstības līmeni. Tādējādi abu semestru garumā studentu un vēlāk arī skolēnu sacerējumi, tika analizēti, skaitot izmantoto vārdu un gramatisko kļūdu skaitu. Savukārt, vārdu krājums tika sadalīts jau zināmos un jaunajos vārdos ar mērķi noskaidrot, cik radoši skolēns strādā ar valodu. Kļūdas tika arī sadalītas divās grupās: kļūdas iepriekš izņemtajā gramatikā, kas norādīja uz apzinīgumu vai neapzinīgumu mācoties valodu, un jaunajām kļūdām, bez kurām nevar iztikt radoši strādājot ar valodu. Kā piemērs kvalitatīvai datu apstrādei ir viens no sacerējumiem, proti, uzdevums mācību grāmatas *“Introduktionskursus for udlændinge”* 8. lekcijā *“Pastāsti, ko tu dari no rītiem”*.

10. tabula.

Pirmā kursa studentu sacerējuma rezultāti

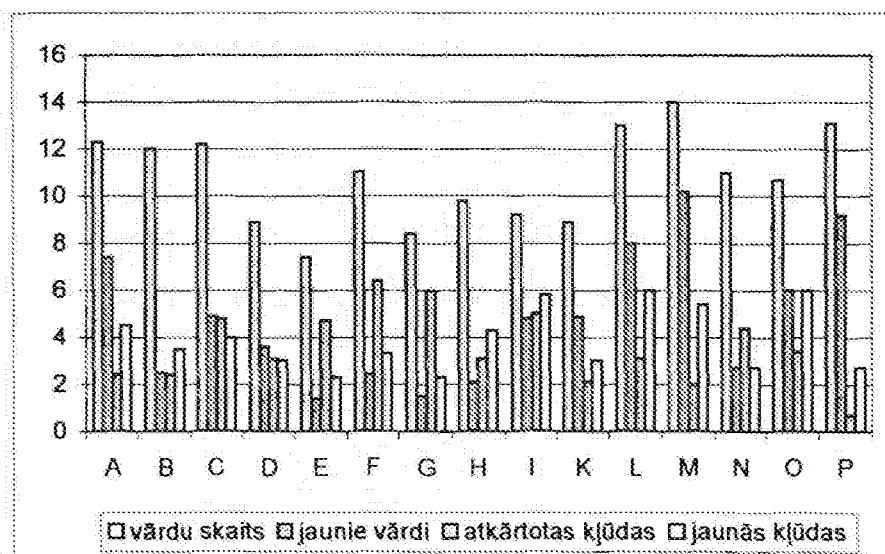
	Vārds	Iepriekš zināmie vārdi	Jaunie vārdi	Kļūdas iepriekš izpemtajā gramatikā	Kļūdas iepriekš neizpemtajā gramatikā
1.	1. studente	106	7	1	3
2.	2. studente	62	0	0	0
3.	3. studente	58	3	3	3
4.	4. studente	53	0	2	0
5.	5. studente	65	2	2	2
6.	6. studente	66	3	2	4
7.	7. studente	52	0	7	0
8.	8. studente	43	4	0	4
9.	9. studente	55	4	5	2
10.	10. studente	57	6	3	1
11.	11. studente	92	29	1	5
12.	12. studente	89	8	1	3
13.	13. studente	57	0	3	1
14.	14. studente	60	3	2	2
15.	15. studente	nav datu	nav datu	nav datu	nav datu

Lai uzdevums tiktu atzīts par izpildītu, bija pietiekami, ja tika izmantotas mācību grāmatas lekcijā piedāvātās valodas komunikatīvās struktūras, tomēr dažas studentes ziedojušas darbam vairāk laika un centušās izteikt savas patiesās domas, tātad viņas strādāja izejot no satura, nevis no formas. Vēlāk studentes dažādi pamatoja šo faktu savās intervijās (interviju transkripcija 6. pielikumā un kvalitatīvā analīze 3.3.2. nodaļā).

Apkopojot visu sacerējumu datus, semestra beigās parādījās sekojošs progress:

27. attēls.

Vārdu krājuma paplašināšanās un
kļūdu analīze studentu sacerējumos



Šāda vārdu krājuma paplašināšanās un kļūdu analīze studentu sacerējumos bija mēģinājums atklāt saikni starp valodas mācīšanos personisko nozīmīgumu un mācīšanās spēju attīstību. Kopīgais vārdu skaits (pirmais stabiņš) ir dalīts ar 10, lai to uzskatāmi varētu parādīt grafikā. Jau no pirmā acu uzmetiena redzams, cik atšķirīga ir dažu studentu valodiskā attīstība. Piemēram, divas studentes strādā diametrāli atšķirīgi, studente M izmanto savos sacerējumos vismaz divreiz vairāk vārdu nekā studente E, kā arī jauno, izmantoto, pašam atrasto vārdu skaits studentei M ir septiņas reizes lielāks. Tas attiecināms arī uz šo divu studentu kļūdu pieļaušanu un atkārtošanu. Studente M, izmantojot daudz vairāk vārdu un atrodot daudz vairāk jaunu vārdu, pieļauj gan vairāk kļūdu, kas ir pilnīgi attaisnojams ar tik lielu jauno vārdu skaitu, savukārt, neskatoties uz to, viņa atkārto 2,3 reizes mazāk veco, nodarbībās izņemto kļūdu nekā studente E. Šāda veida analīze tika veikta ar mērķi noskaidrot, kāpēc rodas atšķirības, kāpēc dažām studentēm ir interesanti vēltīt sacerējumam vairāk pūles nekā minimāli tiek prasīts, kāpēc dažas iegaumē savas kļūdas, bet citas izpilda prasīto un nemaz nedomā par valodu. Vai iemesls būtu laika trūkums, slinkums, fantāzijas trūkums, bailes no kļūdām utt.? Kāpēc vienas izpilda nepieciešamo minimumu, bet citas uzskata mācīšanos par personiski nozīmīgu?

Tātad kļuva skaidrs, ka vienas un tās pašas grupas studentēm jau pirmajās semestra nedēļās rodas lielas atšķirības dāņu valodas mācībās. Skaidrojums tika meklēts, pieskaņojot tradicionālo anketu (3. pielikums) pētījuma situācijai un piedāvājot to studentēm. Anketa sastāvēja no četrām daļām, un tai, pirmkārt, bija jānoskaidro, vai panākumi svešvalodu mācīšanās procesā ir atkarīgi no studentu un viņu vecāku izcelsmes, sociālā statusa, izglītības, svešvalodu zināšanām (3. pielikums, anketas I daļa). Anketas II daļa bija domāta, lai noskaidrotu, kāpēc studentes izvēlējas dāņu valodu un universitātes izglītību kā tādu, III daļa – lai noskaidrotu studentu domas par izglītības kvalitāti (analīze 5. pielikumā); IV daļā studentes dalījās savā pieredzē par mācīšanos, kā viņas mācās, kā viņas gribētu mācīties.

Anketas I daļa ļāva noskaidrot, ka vairākums studentes absolvējušas skolas Rīgā: ģimnāzijas, licejus, vairākas studentes apmeklējušas mūzikas skolu blakus vispārizglītojošai skolai. Gandrīz visas dzimušas pilsētā, latvietes un krievietes pēc tautības, neviena nav precējusies. Pievēršot īpašu uzmanību anketas 5., 6. un 7. punktam, neizdevās atklāt nekādu mijsakarību starp studentu un viņu vecāku izglītības, sociāla statusa vai svešvalodu apguves rezultātu īpatnībām (2. sākotnēja hipotēze). Arī salīdzinot datus ar studentu sekmēm pirmajā eksāmenā, netika atklāta korelācija (4. pielikums).

Tā kā neizdevās atklāt saistības starp svešvalodas mācīšanās panākumiem un tādiem sociāli kulturāliem nosacījumiem kā dzimtā vieta, skola, vecāku izglītība, sociālā pozīcija, tautība un līdzīgiem, kā pētījuma papildus metodes tika izmantotas skolotājas subjektīvais jauniešu mācīšanās spēju vērtējums un studentu pašvērtējums. Semestra laikā skolotājas vērtējums tika registrēts, lai semestra beigās varētu salīdzināt ar studentu pašvērtējumu. Studentes tika lūgtas izvērtēt, vai skolotājas novērojumi par viņiem atbilst realitātei (skolotājas novērojuma lapa 7. pielikumā). Pašvērtējošā intervijā (6. pielikums) studentēm tika izvirzīti jautājumi par mācīšanās norisi (kā, pēc viņu domām, viņām veicās dāņu valodas mācībās šajā semestrī), par rakstiskiem darbiem (vai tie ir labi vai slikti, kāpēc tie ir tādi), par kļūdām (kā dažiem izdodas neatkārtot vecās kļūdas, bet citiem otrādi, kāpēc vienas un tās pašas kļūdas citām atkārtojas visos darbos), par mācību darbu (kā, pēc viņu domām, jāstrādā klasē), par gramatikas, vārdu krājuma mācīšanos, par citām svešvalodām (kā viņām veicas ar citu svešvalodu mācīšanos, vai ir sakars starp dažādu svešvalodu mācīšanos, vai citas svešvalodas palīdz vai traucē jauno svešvalodu apguvē, vai viņām patīk runāt dāniski) un tamlīdzīgi jautājumi.

Pati galvenā atziņa pēc intervijām bija tā, ka pastāv saikne starp studentu panākumiem, mācoties svešvalodu, un viņu adekvāto pašvērtējumu, kas apstiprināja teorētiskās analīzes gaitā gūto atziņu par mācīšanās kritiskās refleksijas iespēju nodrošināšanas nepieciešamību (3. sākotnējā hipotēze). Studentes, kas strādājušas apzināti, un līdz ar to arī varēja sevi adekvāti novērtēt, sasniedza labākus rezultātus. Kā piemēru sniegsim divu agrāk minēto studentu ar diametrāli atšķirīgiem rezultātiem rakstiskajos darbos atbildes

intervijā. Atbildes norāda, ka studentei ar labākiem panākumiem pašvērtējums atbilst vērtējumam, savukārt, studentei ar zemākiem panākumiem pašvērtējums uzskatāms par neadekvātu. Atskatoties uz progresu (27. attēls), studente M, kura vidēji vairāk par visiem izmantojusi vārdus savos sacerējumos, vēlākā intervijā saka:

- "Es nevaru izteikties ar tiem vārdiem, kas mums ir, un tad man ir jāraksta vienkāršiem teikumiem. Es nevaru tā, man liekas tā kā pirmā klasē. Man gribas tā normāli uzrakstīt. Tāpēc es meklēju kaut kādus jaunus vārdus. Varbūt viņi ir nepareizi, bet lai izskatās tā vismaz normāli."

Studentes teiktais, proti, viņas pašvērtējums, precīzi atbilst attēlā redzamam progresam. Viņa lieto visvairāk vārdu grupā, viņai ir diezgan daudz kļūdu, kas šai gadījumā ir tikai labi, jo cilvēks domā, mēģina pats salikt teikumus, izteikt savas domas. Pretēji, studente neatkārtoto tik daudz savu veco kļūdu, kas norāda uz to, ka studente strādā pie tām. Atbildot uz jautājumu, kā viņai izdodas neatkārtot vecās kļūdas, studente atbildēja:

- "Es pāršīrstu mājās to, kas izņemts, un tas paliek atmiņā. Man ātri piefēc it kā, vaļodas tieši. Es tā atceros, ja vienreiz ir izlabots."

Attēlā sniegtais pretējais rezultāts, proti, studentei E, kura vidēji lieto vismazāk vārdu grupā. Attiecīgi viņai nav daudz jauno kļūdu, bet ļoti daudz atkārtotas kļūdas. Kas attiecas uz vārdu daudzumu, studente uzskata, ka viņa izpilda savu uzdevumu. Viņa intervijā saka:

- "Es rakstu to, ko es gribu pateikt."

Īstenībā studente izpilda pašu minimumu, bez kura viņa vienkārši nevarētu izpildīt prasības. Atkārtotas kļūdas viņa paskaidro kā neuzmanības kļūdas.

Tāda veidā mācīšanās izpētē, analizējot studentu pašvērtējumu un panākumu mijiedarbību un paralēli pētot literatūru, izdevās izstrādāt kritērijus, kuri, kā atzīts mācīšanās teorētiskās analīzes gaitā, ir noteikti nevis caur mācīšanās izpildošo subjektu, bet attiecas uz mācīšanās saturu un mērķiem. Pētošā eksperimenta 1. posma datu kvalitatīvās analīzes rezultātā tika izvirzītas hipotēzes pētījuma 2. posmam. Tika pieņemts, ka svešvalodu ir iespējams mācīties ātrāk un labāk, nekā tradicionāli pieņemts, ja jauniešiem tiek radīta

iespēja mācīties, izstrādājot savu subjektīvo mācīšanās mērķu sistēmu, kas mācībās kļūst personiski nozīmīga. Tas, savukārt, ir iespējams, ja skolotājs palīdz jauniešiem apzināties savas spējas, pierādot viņiem, ka viņi prot paši. Ja nepieciešams, skolotājs sniedz skolēniem palīdzību metožu un paņēmieni izvēlē. Ja skolēnu jūt, ka ir spējīgi sasniegt labus rezultātus, tas rada motivācijai nepieciešamo gandarījumu (1. hipotēze). Valoda, savukārt, tiek izmantota kā pašatīstības instruments. Ja skolēniem tiek dota izvēle sava mācīšanās satura un metožu vai stratēģiju un tehniku (kas tiek integrēts mācīšanās) izmantošanā, tātad izriet no mācīšanās subjekta, tad pilnveidojas viņu spējas pašiem regulēt savu mācīšanos un darboties pašatbildīgi. Tas, savukārt, iespējams, ja skolotājs apzinās un nodrošina mācīšanās pašregulācijas un kritiskās refleksijas iespēju (2. hipotēze). Noteicošās spējas ir nevis tikai valodas spējas, bet, kā atzīts nodaļā 2.2.4., ka arī jauniešu sacerējumu, interviju un pašnovērtējuma gaitā, mērķtiecība mācīšanās, personīgi nozīmīga mācīšanās, mācīšanās pētnieciskais raksturs. Vēlāk pētījuma laikā trešais kritērijs tika sadalīts divos, proti, mācīšanās pašregulācija un mācīšanās refleksīvais raksturs, un tika atzīts, ka šie 4 kritēriji veido kritēriju sistēmu gan mācīšanās spēju pilnveidošanās noteikšanai, gan skolotāja kā šo mācīšanās iespēju nodrošinātāja pašnovērtējumam (3. hipotēze).

Pirmā pētījuma posma otrais cikls tika veikts 1998./99. mācību gadā Ziemeļvalstu ģimnāzijā 10. klases vidusskolēnu (E2) otrajā mācību semestrī. Pēc sākotnēji izstrādātajiem kritērijiem (9. pielikums) tika turpināts darbs ar jaunajām grupām Ziemeļvalstu ģimnāzijā ar mērķi noskaidrot jauniešu mācīšanās kvalitatīvos rādītājus, kas jauniešu pašnovērtējumā nodrošināja adekvātu jauniešu mācīšanās spēju pilnveidošanos. Mērījuma pamatā tika izmantotas vidusskolēnu intervijas un pašvērtējumi (10. un 14. pielikums). Datu uzkrāšanā tika ņemta vērā datu objektivitāte, kuru noteica ne tikai skolotājas subjektīvais vērtējums, bet gan arī vairāku skolotāju vērtējums, gan skolēnu pašvērtējums pēc iespējas balansētākā veidā.

Lai noteiktu E2 grupas mācīšanās spēju sākotnējo dispozīciju (stāvokli) dāņu valodas mācīšanās tika izstrādāta anketa (11. pielikums), kuras dati (12.

pielikums) tika analizēti, lai varētu noteikt vidusskolēnu mācīšanās spēju dispozīciju pēc izstrādātajiem kritērijiem. Anketa parāda, ka skolēnu vecums ir no 15 līdz 18 gadiem. Visi skolēni izteikušies, ka viņiem svešvalodas patīk, gandrīz visiem angļu valoda ir pirmā svešvaloda un ar vienu izņēmumu visi skolēni apzināti izvēlējušies mācīties dāņu valodu. Kas attiecas uz dāņu valodas mācīšanos, kā arī citu svešvalodu mācībām un skolēnu uzskatiem par to, kā ir jāmācās svešvalodas, var apgalvot, ka lielākai daļai skolēnu diezgan miglains priekšstats par svešvalodu mācīšanos un viņi vēl nav atraduši sev piemērotas mācīšanās stratēģijas un tehnikas. Mācīties svešvalodas pildot mājasdarbus un mācoties vārdukus ir visbiežāk sastopamās atbildes, kaut arī mācoties savu "labāko" svešvalodu, skolēni uzsver runāšanas nepieciešamību. Analīze parāda – skolēni izjūt, ka mācās svešvalodas nepietiekoši, ko var izskaidrot ar mācību priekšmetu daudzumu ģimnāzijā un laika trūkumu vidusskolēniem. Šim faktam jāpievērš liela uzmanība stundās. Ir jāpalīdz skolēniem apzināties viņu darba apjomu, ko viņi iegūst no mācībām un viņu iespējām lietot apgūtās valodas zināšanas reālajās dzīves situācijās. Jārod kāda sistēma, lai skolēniem būtu vieglāk un interesantāk mācīties. Skolēni pārsvarā uzsver tikai kādu no svešvalodu mācīšanās aspektiem, viņiem nav kopīgs priekšstats par valodas mācīšanos. Varētu apgalvot, ka tas, ko skolēns izsaka par valodas mācīšanās veidu, ir atkarīgs no tā, kāds aspekts, pēc viņu skolotāju domām, viņiem nepadodas un kuram no tiem būtu jāpievērš lielāka uzmanība. Tā, vairāk nekā puse skolēnu apgalvo, ka mācās dāņu valodu pildot mājasdarbus, četri skolēni apgalvo, ka tas notiek stundās, trīs – klausoties kaseti, divi – mājās pārlasa pierakstus, divi raksta stāstiņus, un pa vienam skolēnam apgalvo, ka mācās dāņu valodu, izmantojot papildus literatūru, pierakstot visu jauno, ejot kursus, vai tāpat, ka visu pārējo. Aptaujas mērķis bija noskaidrot esošo situāciju un skolēnu aktuālās domas par viņu mācīšanos. Patiesībā, aptaujas dati nebija pretrunā ar skolotājas novērojumiem. Turpinot analizēt aptaujas rezultātus, jāatzīst, ka skolēni uzskata, ka atmosfērai klasē jābūt brīvai un draudzīgai, kā arī jaučiai, saprotošai un nepiespiestai. Vairākums skolēnu pārprot skolēna un skolotāja lomas. Viņi uzskata, ka skolotājam ir galvenā loma, viņam ir jāmāca skolēnus, savukārt, skolēnam ir pakārtota loma, viņam ir jāmācās. Kaut arī viena trešdaļa skolēnu uzsver, ka gan skolotājam, gan skolēnam jābūt aktīviem,

ieinteresētiem un interesantiem. Ja mēs salīdzinām šīs anketas rezultātus ar iepriekšējā gada aptaujas rezultātiem (13. pielikums), ir jāatzīst, ka skolēni ir kļuvuši citādāki, bet nedrīkst apgalvot, ka izmaiņu iemesls ir laiks, nevis vairāki citi faktori, kā, piemēram, klases audzinātāja personība, grupas noskaņojums un daudzi citi. Beidzot, visi skolēni uzskata sevi par spējīgiem apgūt svešvalodas, tikai trešdaļa izsaka šaubas. Lielai daļai skolēnu ir interesanti daņu valodas stundās, gandrīz visi atzīst, ka uzzina kaut ko jauno un jūt, ka kļūst citādāki.

Apkopojot aptaujas un interviju datus, daņu valodas skolotājas novērojumus un citu priekšmetu skolotāju novērojumus, kā arī skolēnu pašvērtējumus (lai palīdzētu skolēniem izteikt savu pašvērtējumu, balstoties uz 1. petījuma posma iegūtajā interviju kvalitatīvās analīzes atziņām, tika izstrādāti līmeņu apraksti katram rādītājam, par kuriem skolēniem vajadzēja izteikties (10. pielikums)). Pēc izstrādātajiem kritērijiem un rādītājiem iezīmējas sekojoša situācija:

11. tabula. Vidusskolēnu grupas (E2) mācīšanās spēju izpausme daņu valodas mācīšanās pēc sākotnēji izstrādātajiem kritērijiem un rādītājiem

SKOLĒNS	1.kritērijs: Mērķtiecīga mācīšanās		2.kritērijs: Personīgi nozīmīga mācīšanās				3.kritērijs: Mācīšanās pētnieciskais raksturs			Summa
	1.1. Mērķis prognozēts tuvākās darbības ideāls	1.2. Mērķis prognozēts tālākās darbības ideāls	2.1. Pasīstiešanās vajadzības samērīgšana	2.2. Uzdevumu risināšanas pasīstiešanās pilnveidošanās	2.3. Apgūto prasmju derīgums	3.1. Mācību materiālu variatīvā izvēle	3.2. Daudzveidīgu uzdevumu risināšanas papēmaņu apguve	3.3. vērtējuma prasmju dinamiskā attīstība		
1	2	3	1	2	2	2	2	2	1	15
2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	23
3	1	2	1	2	2	2	1	2	1	12
4	1	2	1	2	2	2	3	2	2	15
5	1	2	3	3	3	3	3	2	3	20
6	3	2	2	3	3	2	3	2	3	20
7	1	1	1	1	1	3	3	2	3	15
8	1	1	2	2	2	2	1	2	2	13
9	1	2	1	2	2	2	1	2	3	14
10	1	3	3	3	3	3	1	2	2	18
11	1	2	1	1	1	1	1	2	1	10
12	1	2	1	1	1	1	1	2	1	10

n	2	2	1	1	1	2	2	2	13
o	1	2	1	1	2	2	2	1	12
p	2	3	3	2	3	3	2	3	20
r	1	2	1	2	2	1	2	2	13
Summa2	23	34	26	31	34	31	32	32	

Summa 1 norāda katra atsevišķā skolēna mācīšanās spēju stāvokli. Zemais līmenis (1-8), vidējais līmenis (9-16), augstais līmenis (17-24). Pēc sekojošā rādītāju izklāsta 5 skolēniem ir augsts mācīšanās spēju izpaušmes līmenis, 11 skolēniem – vidējais, no kuriem divi sasniedz minimālo vidējā līmeņa robežu. Summa 2 norāda uz situāciju visā grupā, kas arī ir vissvarīgākais. Atsevišķo gadījumu analīze norāda vajākās vietas grupā. Kaut arī datu analīze deva iespēju atklāt vairākas vietas, kurās novērojama skolotājas darba trūkumi (piemēram, pirmā kritērija pirmais rādītājs: mērķis prognozēts kā tuvākās darbības ideālais rezultāts, skolotāja veltīja mazāk laika dāņu valodas mācīšanās mērķu kopīgai apspriešanai ar skolēniem stundās), tomēr šāds mācīšanās spēju līmeņa noteikšanas izklāsts parāda neadekvātu realitātes ainu. Tika atzīts, ka ar tik mazu ballu skaitu katram rādītājam var noteikt tikai vidējo līmeni, taču lai gūtu adekvātu jauniešu mācīšanās spēju attīstības līmeni bija nepieciešams papildināt kā mācīšanās spēju pinveides kritērijus, tā arī to rādītājus, kā arī līmeņu aprakstus un to izpaušmi ballēs (15. pielikums).

3.2.3. Pētošā eksperimenta 2. un 3. posms: mācīšanās spēju un mācīšanās pilnveide

Pētošā eksperimenta 2. posms

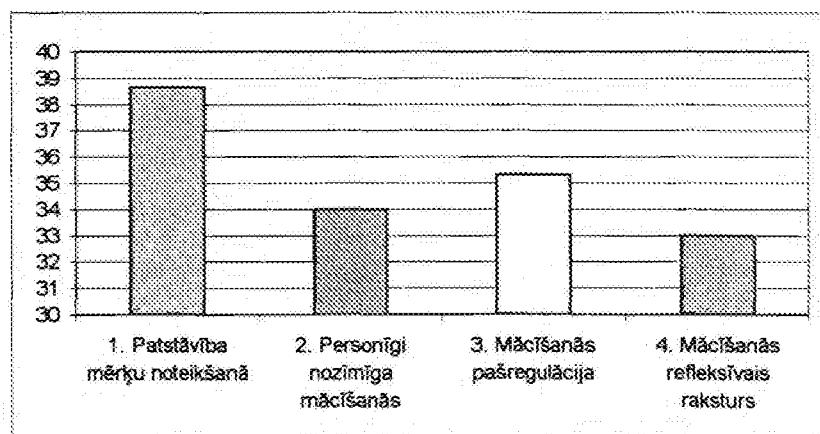
2. pētniecības posma pirmajā ciklā E2 eksperimentālajā grupā 1998./99. mācību gada otrajā semestrī, pēc uzlabotiem kritērijiem un rādītājiem tika veikts pirmais mērījums, kuru vēlāk pētīja salīdzinājumā ar vidusskolēnu mācīšanās spēju izpausmes (*disposition*) otrā mērījuma rezultātiem, kā arī salīdzinot ar studentu abiem mācīšanās spēju realizācijas rezultātiem un izaugsmes mērījumiem.

12. tabula. Vidusskolēnu grupas (E2) mācīšanās spēju izpausme
dāņu valodas mācīšanās (1. mērījums ZVG, 1998./99. m.g. 2. sem.)

Kritēriji	1. Patstāvība mācīšanās mērķu noteikšanā			2. Personīgi nozīmīga mācīšanās			3. Mācīšanās pašregulācija			4. Mācīšanās refleksīvais raksturs			Summa 1	
	Rādītāji	1.1. Patstāvība sava mācīšanās mērķa tālākās perspektīvas noteikšanā	1.2. Patstāvība sava mācīšanās mērķa vidējās perspektīvas noteikšanā	1.3. Patstāvība sava mācīšanās mērķa tuvākās perspektīvas noteikšanā	2.1. Pašizteikšanās vajadzības apmierināšana	2.2. Uzdevumu risināšanas pašpieredzes pilnveidošana	2.3. Pieredzes pilnveide apgūto mācīšanās metožu un pagāmu lietošanā mainīgajās situācijās	3.1. Patstāvība sava mācīšanās organizācijā atbilstoši saviem mācīšanās mērķiem	3.2. Atbildības uzņemšanās par saviem mācīšanās rezultātiem	3.3. Patstāvība savu mācīšanās procesu un rezultātu izvērtēšanā	4.1. Patstāvība mācību materiālu variatīvā izvēlē sava mācīšanās pilnveidē	4.2. Patstāvība daudzveidīgu uzdevumu risināšanas patstāvīgā un atbildīgā lietošanā sava mācīšanās pilnveidē		4.3. Patstāvība savu mācīšanās mērķu, uzdevumu un norāžu korekcijā mainīgajās situācijās sava mācīšanās pilnveidē
a	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	2	44
b	5	6	6	5	5	5	5	5	6	6	6	6	4	65
c	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	14
d	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	14
e	6	6	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	54
f	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	45
g	1	3	3	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	17
h	1	2	1	1	2	1	2	2	2	1	2	1	1	17
i	2	3	1	1	2	1	2	2	2	1	2	1	1	19
k	4	4	3	3	2	3	3	3	3	2	4	2	1	34
l	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	14
m	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	13
n	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
o	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	13
p	3	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16
r	3	2	1	2	4	3	4	4	4	3	3	2	1	32
													max 72	

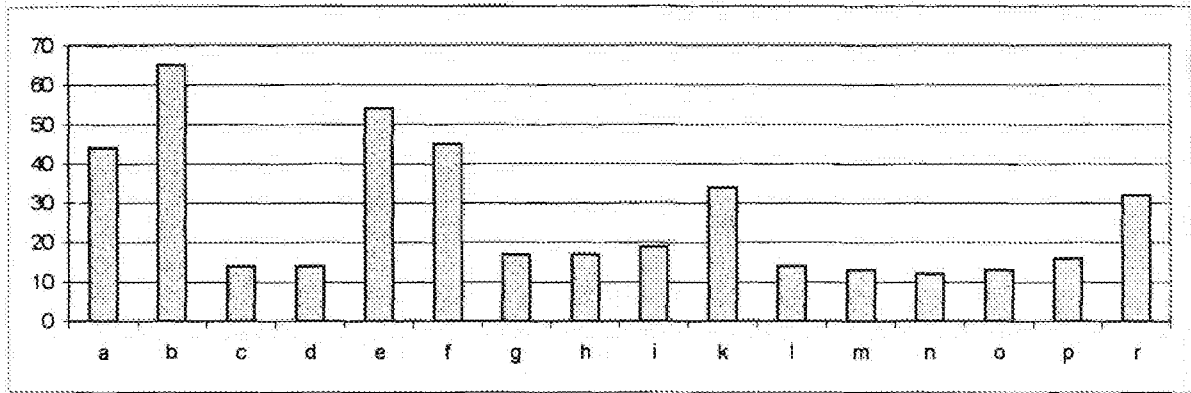
Analizējot datus, jāatzīst, ka vidusskolēnu mācīšanās spējas ir elementārajā līmenī, tātad nav pietiekoši attīstītas. Ja mēs skatāmies uz visas grupas rādītājiem visos kritērijos, grupas līmenis atrodas starp 12 un 65 punktiem no 72 iespējamiem. Tika noteikts, ka 0 līdz 24 punktiem līmenis uzskatāms par *elementāro*, no 24 līdz 48 punktiem – par *patstāvīgo* un no 48 līdz 72 punktiem – par *kompetento* mācīšanās spēju attīstības līmeni. Grupas līmenis raksturojams kā *elementārais*, jo tas tuvojās 26,25 punktiem. Apskatot atsevišķos kritērijus (28. attēls), redzams, ka vislabāk attīstīts grupai ir pirmais kritērijs patstāvība mācīšanās mērķu noteikšanā (38,66 p. no 89 iespējamiem), tad pēc attīstības līmeņa seko 3. kritērijs mācīšanās pašregulācija (34 p.), tad 2. kritērijs personīgi nozīmīga mācīšanās (35, 3 p.), vissliktāk attīstīts ir 4. kritērijs mācīšanās refleksīvais raksturs (33 p.).

28. attēls. Vidusskolēnu grupas (E2) mācīšanās spēju izpausmes
1. mērījuma rezultāti (1998./99. m.g. 2. sem.)



Kaut arī ir atšķirības starp kritēriju datiem, tomēr tās nav lielas, jo visi visi atrodas zem patstāvības līmeņa, tātad nav pietiekoši attīstītas. Ja mēs skatāmies uz atsevišķu skolēnu mācīšanās spēju dispozīciju, redzam:

29. attēls. Vidusskolēnu grupas (E2) mācīšanās spēju izpausmes individuālās atšķirības (1998./99. m.g. 2. sem)



Aplūkojot visas grupas mācīšanās spēju izpausmi, redzamas ļoti lielas atšķirības. Piemēram, skolnieces b mācīšanās līmenis uzskatāms par augstu, *kompetentu* (65 p.), tā arī skolnieces e līmenis uzskatāms par *kompetentu*, ņemot vērā punktu skaitu (54 p.). Viņas vienīgās sasniedza tik augstus rezultātus. *Patstāvīgais* līmenis novērojams tikai 4 skolēniem (a (44 p.), f (45.), k (34 p.), r (32 p.)). Pārējiem 10 skolēniem punktu skaits atbilst *elementārajam* līmenim, tātad zem 24, daudziem pat zem 15 punktiem. Līdz ar to tika atzīts, ka ir jāmeklē jauni pedagoģiskie līdzekļi skolēnu mācīšanās pilnveidē.

Otrā posma otrais pētījuma cikls noritēja E1 eksperimentālajā grupā 1998./99. mācību gada otrajā semestrī un tika veikts studentu mācīšanās spēju izpausmes 1. mērījums.

Lai noteiktu E1 grupas mācīšanās spēju sākotnējo dispozīciju (stāvokli), dāņu valodas mācīšanās procesā tika atkārtoti izmantota anketa (3. pielikums), kuras dati tika analizēti, lai varētu noteikt studentu mācīšanās spēju dispozīciju pēc izstrādātajiem kritērijiem. Anketa parāda, ka studentu grupa sastāv no 16 studentēm, meitenēm vecumā no 18 līdz 19 gadiem. Viena no studentēm bija mācījusies dāņu valodu ģimnāzijā trīs gadus un nepiedalījās dāņu valodas mācīšanās procesā un, attiecīgi, pētījumā. Gandrīz visas 15 studentes, kuras piedalījās eksperimentā, pirms universitātes bija absolvējušas Rīgas skolas, pārsvarā ģimnāzijas, licejus, vairākas studentes apmeklējušas mūzikas skolu blakus vispārīzglītojošai skolai. Studentēm ir ļoti bagāta pieredze svešvalodu

mācīšanās, jo katra jau ir pilnībā apguvusi vienu svešvalodu un mācās vēl vienu vai pat divas svešvalodas. Pārsvarā studentes var raksturot kā motivētas studijām, protams, ar dažiem izņēmumiem. Te jāmin problēma, kas saistīta ar studentu uzņemšanas kārtību dāņu–angļu filoloģijas studiju programmā. Tā ir problēma, kuru, diemžēl, nav tik viegli atrisināt, t.i., tagadējā uzņemšanas kārtība, kas paredz, ka visi studenti tiek uzņemti angļu valodas filoloģijas studiju programmā un tikai pēc tam var izvēlēties attiecīgo ziemeļvalstu valodu (dāņu valoda tiek piedāvāta katru ceturto gadu, ka arī citas ziemeļvalstu valodas, attiecīgi, katru ceturto gadu). Tātad situācija ir tāda, ka studenti, kuriem ballu skaits nepietiek līdz iekļaušanai angļu filoloģijas studijās, izvēlās ziemeļvalstu valodu kā iespēju iestāties Moderno valodu fakultātē. Savukārt, Ziemeļvalstu sekcija cīnās par neatkarīgu uzņemšanu tieši Ziemeļvalstu valodu studiju programmā, lai novērstu iespēju, ka tiek uzņemti šīm studijām nemotivēti studenti. Arī šajā grupā mēs sastopamies ar dažām studentēm, kuras nemaz nevēlas mācīties tieši dāņu valodu, bet grib mācīties angļu valodu. Šis fakts tika atspoguļots arī pētījuma rezultātos.

Pirmā pētniecības posma otrajā ciklā LU studentu mācīšanās spēju izpausmes 1. mērījums deva šādus rezultātus:

13. tabula.

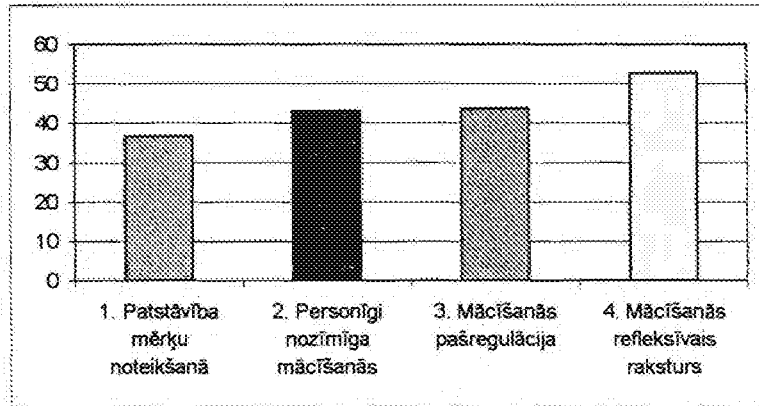
Studentu grupas (E1) mācīšanās spēju izpausme
dāņu valodas mācīšanās (1. mērījums LU, 1998./99.m.g. 2. sem.)

Kritēriji	1. Patstāvība mācīšanās mērķu noteikšanā			2. Personīgi nozīmīga mācīšanās			3. Mācīšanās pašregulācija			4. Mācīšanās refleksīvais raksturs			Summa 1
	Rādītāji	1.1. Patstāvība sava mācīšanās mērķa tālākās perspektīvas noteikšanā	1.2. Patstāvība sava mācīšanās mērķa vidējās perspektīvas noteikšanā	1.3. Patstāvība sava mācīšanās mērķa tuvākās perspektīvas noteikšanā	2.1. Pasīstīšanās vajadzības apmierināšana	2.2. Uzdevumu risināšanas paspērienes pilnveidošana	2.3. Paredzes pilnveide apgūto mācīšanās materiālu un papāmienu lietošanā mainīgās situācijās	3.1. Patstāvība sava mācīšanās organizācijā atbilstoši saviem mācīšanās mērķiem	3.2. Atbilstības uzņemšanās par saviem mācīšanās rezultātiem	3.3. Patstāvība savu mācīšanās procesu un rezultātu izvērtēšanā	4.1. Patstāvība mācību materiālu variatīvā izvēlē savas mācīšanās pilnveidē	4.2. Patstāvība ādudzeidīgu uzdevumu risināšanas patstāvīgā un atbaldīgā lietošanā savas mācīšanās pilnveidē	
A	4	5	4	5	5	5	6	4	4	5	5	5	57
B	3	4	4	2	4	4	4	4	4	3	4	2	42
C	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	47
D	1	3	3	1	2	3	3	3	3	3	3	3	31
E	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
F	2	2	2	3	3	3	3	2	2	3	3	4	32
G	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	13
H	1	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	15
I	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	13
K	5	4	4	5	4	5	5	4	5	4	4	4	53
L	2	2	2	2	3	3	2	2	2	3	2	2	27
M	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	49
N	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	14
O	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	13
P	5	5	4	5	5	5	4	6	5	4	5	4	57
R	3	2	1	2	4	3	4	4	3	3	2	1	32

Tātad jāatzīst, ka studentu mācīšanās spējas kopumā grupā ir attīstītas līdz patstāvīgajam līmenim. Ja mēs skatāmies uz visas grupas rādītājiem visos kritērijos, grupas līmenis atrodas starp 13 un 57 punktiem no 72 iespējamiem. Grupas līmenis raksturojams kā *patstāvīgais*, jo tas atrodas kopumā pie 31,66 punktiem. Aplūkojot atsevišķos kritērijus (30. attēls), redzams, ka vislabāk attīstīts grupai ir ceturtais kritērijs mācīšanās refleksīvais raksturs (52,66 p. no 90 iespējamiem), tam pēc punktu skaita seko 3. kritērijs mācīšanās pašregulācija

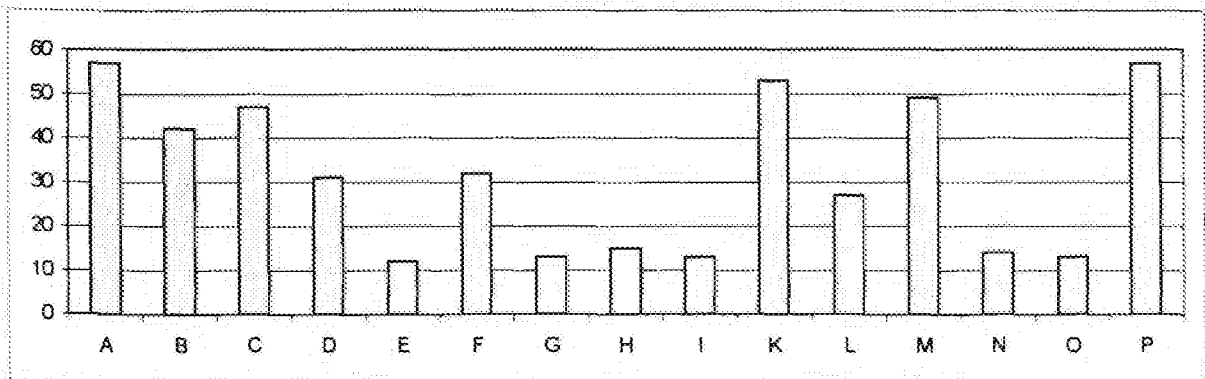
(43,66 p.), pavisam tuvu atrodas 2. kritērijs personīgi nozīmīgā mācīšanās (43 p.), un, beidzot, pirmais kritērija patstāvība mācīšanās mērķu noteikšanā (39,66 p.).

30. attēls. Studentu grupas (E1) mācīšanās spēju izpausmes
1. mērījuma rezultāti (1998./99.m.g. 2. sem.)



Mācīšanās spējas studentu grupā ir pietiekoši labi attīstītas, taču atšķirības starp atsevišķām studentēm ir diezgan lielas.

31.attēls. Studentu grupas (E1) mācīšanās spēju izpausmes
individuālās atšķirības (1998./99. m.g. 2. sem.)



Aplūkojot visu studentu mācīšanās spēju izpausmju individuālās atšķirības, redzamas ļoti lielas atšķirības. Piemēram, studentu A un P mācīšanās spēju līmenis uzskatāms par augstu, t.i., *kompetentu* (57 p.), arī studentes K (53 p.), studentes M (49 p.) un studentes C (53 p.), tātad grupā 5 studentēm ir *kompetentais* mācīšanās spēju attīstības līmenis. *Patstāvīgais* līmenis novērojams tikai 4 studentēm (B (42 p.), F (32 p.), D (31 p.), L (27 p.)). Veicot

līmeņu sadalīšanu punktos: 0-24 *elementārais*, 24-48 *patstāvīgais*, 48-72 *kompetentais*, pārējām 6 studentēm mācīšanās spēju līmenis ir *elementārais*, tātad zem 24, pārsvarā pat zem 15 punktiem.

Pētošā eksperimenta 3. posms

Kā minēts, ar vidusskolēnu grupu eksperiments tika veikts trīs gadus, tātad visu dāņu valodas mācīšanās laiku ģimnāzijā. Dāņu valodas mācības tika uzlabotas pētījuma 2. posmā, sekmējot jauniešu mācīšanās iespējas (nodaļa 3.3.2.), īpašu uzmanību veltot to kritēriju padziļinātai kvalitatīvai izpētei, kuri skolēniem vai studentiem pētījuma sākumā nebija pietiekoši labi attīstīti.

Pēc pirmā un otrā mācību gada no klases aizgāja divi skolēni (n un p), skolniece g slimības dēļ gandrīz nav apmeklējusi skolu. Savukārt grupā atnākuši 4 jauni skolēni, kuri vairs nepiedalījās eksperimentā. Tātad eksperimenta E2 grupā tika pētīti 13 skolēni.

Trešā gada mērījuma rezultāti atšķirās no pirmā mērījuma, taču ne visiem skolēniem var novērot vienādi lielu progresu (3. pētniecības posma 1. cikls).

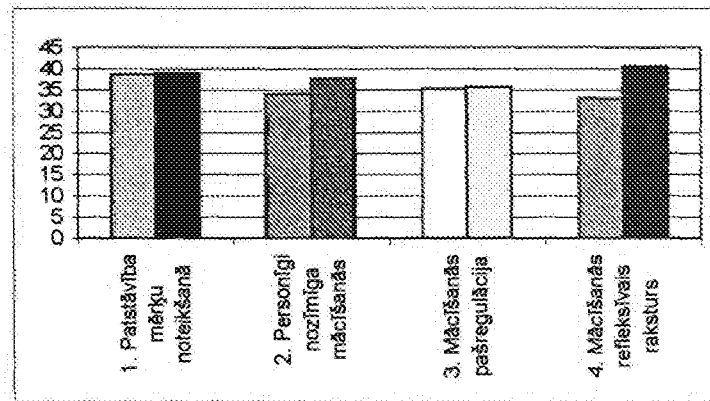
14. tabula. Vidusskolēnu grupas (E2) mācīšanās spēju izpausmes izmaiņas
dāņu valodas mācīšanās (2. mērījums ZVG, 2000./2001. m.g. 1. sem.)

Kritēriji	1. Patstāvība mācīšanās mērķu noteikšanā			2. Personīgi nozīmīga mācīšanās			3. Mācīšanās pašregulācija			4. Mācīšanās refleksīvais raksturs			Summa 1	Vidējais
	Rādītāji													
	1.1. Patstāvība sava mācīšanās mērķa tālākās perspektīvas noteikšanā	1.2. Patstāvība sava mācīšanās mērķa vidējās perspektīvas noteikšanā	1.3. Patstāvība sava mācīšanās mērķa tuvākās perspektīvas noteikšanā	2.1. Pažināšanās vajadzības apmierināšana	2.2. Uzdevumu risināšanas pašpārliecības pilnveidošana	2.3. Pieredzes pilnveide spējot mācīšanās mērķu un uzdevumu izpildēšanu mērķa situācijās	3.1. Patstāvība sava mācīšanās organizācijā atbilstoši saviem mācīšanās mērķiem	3.2. Atbildības uzņemšanās par saviem mācīšanās rezultātiem	3.3. Patstāvība savu mācīšanās procesu un rezultātu izvērtēšanā	4.1. Patstāvība mācību materiālu variatīvu izvēlei sava mācīšanās pilnveide	4.2. Patstāvība daudzveidīgu uzdevumu risināšanas patstāvīgā un atbilstīgā lietošanā sava mācīšanās pilnveide	4.3. Patstāvība savu mācīšanās mērķu, uzdevumu un norises korekcijā mērķējās situācijās sava mācīšanās pilnveide	max 72	
	4	4	4	4	4	4	4	6	4	5	5	5	53	4,42
	5	6	6	5	5	5	5	6	6	6	6	5	66	5,5
	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	15	1,25
	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	15	1,25
	6	6	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	54	4,5
	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	48	4
	1	2	1	1	2	1	2	2	1	2	1	1	17	2,62
	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	27	2,25
	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	48	4
	3	2	2	4	4	4	2	2	2	4	4	2	35	2,92
	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	1	20	1,67
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	14	1,17
	4	4	4	4	5	3	4	4	3	5	4	3	47	3,92
Summa	38	42	37	38	39	36	35	38	34	45	43	34	459	
Absolūtais	2,92	3,23	2,85	2,923	3	2,77	2,692	2,92	3,46	3,46	3,31	2,62	35,3	3,01

Pirmkārt, jāatzīst, ka visas grupas mācīšanās spēju līmenis ir cēlies par 8,87 punktiem un sasniedzis patstāvības līmeni. Salīdzinot grupas rādītājus atsevišķos kritērijos ar iepriekšējo mērījumu, redzam:

32. attēls.

Vidusskolēnu grupas (E2) mācīšanās spēju pilnveide abu mērījumu salīdzinājumā

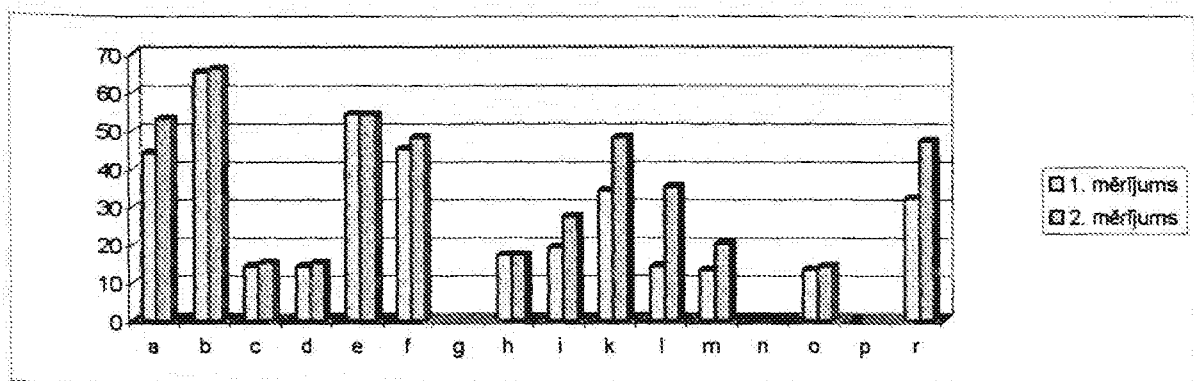


Visu četru kritēriju rādītājos ir vērojama izaugsme, bet visaugstāko līmeni sasniedzis ceturtais kritērijs, mācīšanās refleksīvais raksturs, līmenis, kas skaidrojams ar to, ka mācībās liela uzmanība tika pievērsta mācīšanās izvērtēšanas izpētei.

Savukārt, ja analizē katra atsevišķa skolēna mācīšanās spēju pilnveidi, tad redzamas sekojošas atšķirības:

33. attēls.

Vidusskolēnu grupas (E2) mācīšanās spēju pilnveides individuālās atšķirības



Nodaļā 3.3.1. veikta katra skolēna individuālā mācīšanās spēju pilnveides rezultātu kvalitatīvā analīze.

Otrais mērijums LU studentu grupā (E1) tika veikts 1999./2000. mācību gadā trešajā semestrī (3. pētīšanās posma 2. cikls).

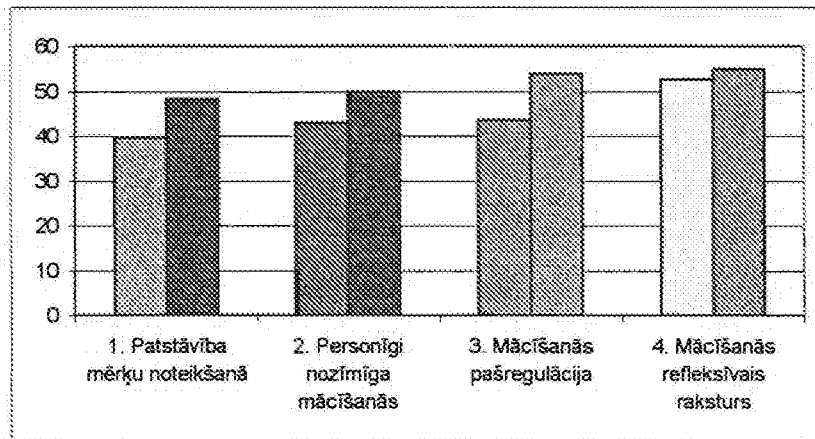
15. tabula. Studentu grupas (E1) mācīšanās spēju izpausmes izmaiņas daņu valodas mācīšanās (2. mērijums LU, 1999./2000. m.g. 1. sem.)

Kritēriji	1. Patstāvība mācīšanās mērķu noteikšanā			2. Personīgi nozīmīga mācīšanās			3. Mācīšanās pašregulācija			4. Mācīšanās reflektīvais raksturs			Summa 1
	Rādītāji	1.1. Patstāvība sava mācīšanās mērķa tālākās perspektīvas noteikšanā	1.2. Patstāvība sava mācīšanās mērķa vidējās perspektīvas noteikšanā	1.3. Patstāvība sava mācīšanās mērķa tuvākās perspektīvas noteikšanā	2.1. Pasīzīteikšanās vajadzības apmierināšana	2.2. Uzdevumu risināšanas pašpriedzes pilnveidošana	2.3. Paredzes pilnveide spējta mācīšanās metu un paņēmīnu īetošana meīnīgajās situācijās	3.1. Patstāvība sava mācīšanās organizācijā atbilstoši saviem mācīšanās mērķiem	3.2. Atbīdības uzņemšanās par saviem mācīšanās rezultātiem	3.3. Patstāvība savu mācīšanās procesu un rezultātu izvērtēšana	4.1. Patstāvība mācību materiālu variatīva izvēle sava mācīšanās pilnveide	4.2. Patstāvība deudzeīdīgu uzdevumu risināšanas patzāvīgā un sībīdīgā īetošana sava mācīšanās pilnveidē	
1	6	6	5	5	5	6	6	4	4	6	6	6	63
2	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	47
3	5	5	6	4	5	5	6	6	6	6	5	5	63
4	2	3	3	2	2	2	4	4	4	4	4	4	39
5	1	2	1	1	1	2	3	1	1	2	1	2	18
6	4	4	4	6	5	5	6	6	4	5	4	6	59
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	13
8	1	2	1	1	1	2	3	1	1	1	2	1	17
9	1	2	2	1	1	2	2	2	1	2	1	1	18
10	5	6	6	6	6	6	6	4	5	6	6	6	67
11	2	3	3	2	3	4	2	2	2	3	3	3	32
12	4	4	4	4	4	5	5	5	6	6	6	6	59
13	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	32
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	13
15	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	48
Summa	46	51	48	45	50	55	60	52	50	56	55	54	623

Pirmkārt, jāatzīst, ka studentu mācīšanās spēju līmenis cēlies par 7,67 punktiem un joprojām atrodas *patstāvības* līmenī.

34. attēls.

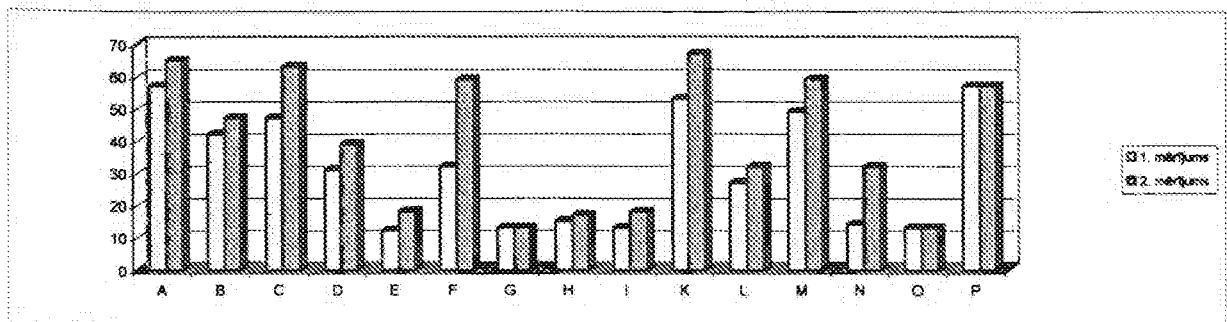
Studentu grupas (E1) mācīšanās spēju pilnveide abu mērījumu salīdzinājumā



Diezgan vienmērīgā izaugsme novērojama pirmajos trijos kritērijos, nedaudz mazāka, ceturtajā kritērijā, kurš jau sākotnēji grupai bija ļoti augstajā līmenī. Katras atsevišķās studentes mācīšanās spēju pilnveides analīze 35. attēlā:

35. attēls.

Studentu grupas (E1) mācīšanās spēju pilnveides individuālās atšķirības



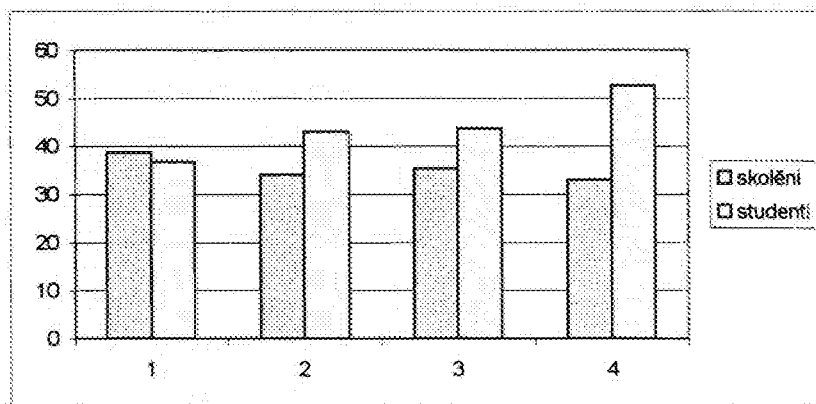
Attēlā redzams, ka izaugsme notikusi ne visām studentēm, taču dažām tā ir ļoti ievērojama.

Katras studentes individuālā mācīšanās spēju pilnveides rezultātu kvalitatīvā analīze veikta nodaļā 3.3.1.

Pētot jauniešu mācīšanās spēju pilnveides procesu, radās interese salīdzināt vidusskolēnu (E2) un studentu (E1) rezultātus. Attēlā (36. attēls) redzams, cik atšķirīga ir bijusi mācīšanās spēju izpausme skolēniem un studentiem jau eksperimenta sākumā.

36. attēls.

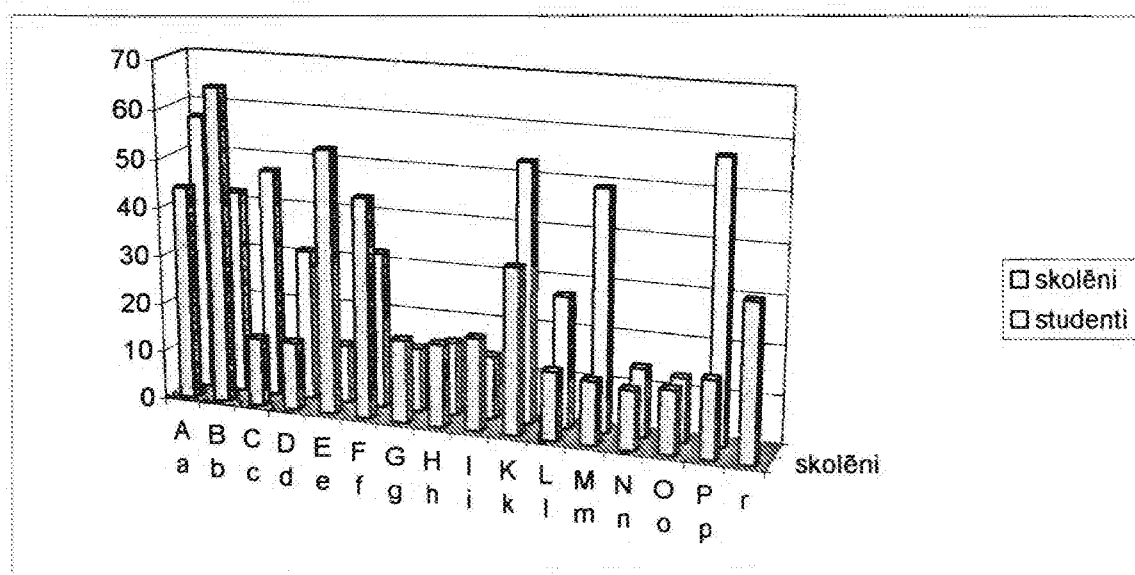
Vidusskolēnu (E2) un studentu (E1) grupu jauniešu mācīšanās spēju izpausmes 1. mērījuma rezultātu salīdzinājums



Attēlā redzamas ievērojamas atšķirības vidusskolēnu un studentu mācīšanās spēju attīstībā atsevišķajos kritērijos. Vislielākā atšķirība novērojama ceturtnā kritērija rādītājos, proti, mācīšanās refleksivais raksturs. Redzams, ka studenti prot variatīvi izvēlēties mācību materiālus, patstāvīgi un atbildīgi lietot daudzveidīgus uzdevumu risināšanas paņēmienus, kā arī korigēt savus mācīšanās mērķus, uzdevumus un norisi mainīgajās situācijās labāk nekā vidusskolēni, kas skaidrojams ar studentu lielāku mācīšanās pieredzi. Otrā un trešā kritērija rādītāji gandrīz vienādi, studentiem ir nedaudz augstākā līmenī, nekā vidusskolēniem. Savukārt, pirmā kritērija (patstāvība mācīšanās mērķu noteikšanā) rādītāji vidusskolēniem ir augstākā līmenī nekā studentiem. Šis fakts skaidrojams, ka studentu grupā tika uzņemtas dažas studentes, kurām pilnīgi trūka motivācijas mācīties dāņu valodu. Ir arī jāatgādina, ka mācīšanās spēju attīstības līmenis vidusskolēnu grupā tika raksturots kā *elementārais*, savukārt, studentu grupā kā *patstāvīgais*. Tādas atšķirības liekas pilnīgi dabiskas, ņemot vērā vecumā un mācīšanās pieredzes atšķirības.

Taču atsevišķu skolēnu un studentu mācīšanās spēju pilnveides salīdzinājums (37. attēls) atspoguļo tos izņēmumus, par kuriem bija runa nodaļas sākumā. Piemēram, vidusskolēnu grupā (E2) vienai skolniecei mācīšanās spēju izpausme ir 65 punktu līmenī, kas ir par 8 punktiem augstāk nekā studentu grupas labākajam rādītājam. Studentu grupā ir vairāk studentu, kuriem ir kompetentais mācīšanās spēju attīstības līmenis. Taču ir vienādi daudz pretendentu patstāvīgajā līmenī. Skolēniem un studentiem ar elementāro mācīšanās spēju attīstības līmeni savstarpēji nav īpašu atšķirību.

37. attēls. Vidusskolēnu (E2) un studentu (E1) grupu jauniešu mācīšanās spēju individuālās pilnveides atšķirību salīdzinājums

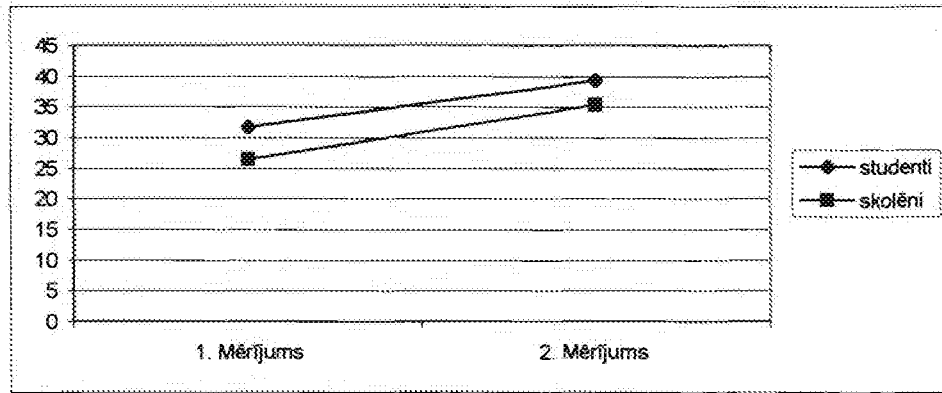


Attēlā uzskatāmi redzams, ka individuālās atšķirības skolēnu un studentu mācīšanās spēju pilnveidē rodas pateicoties dažu kā skolēnu, tā arī studentu neparasti augstajiem izpausmes līmeņiem.

Taču visumā jauniešu mācīšanās spēju attīstība pētījuma laikā, kā redzams 38. attēlā, gan vidusskolēniem gan studentiem noritēja paralēli.

38. attēls:

Vidusskolēnu un studentu mācīšanās spēju pilnveide



Iegūto datu paralelitāte abās grupās apliecina pētījuma 1. un 2. posma abos ciklos iegūto datu ticamību, izvēlēto pedagogisko līdzekļu relevanci un izvirzīto pētījumu kritēriju un rādītāju validitāti. Tātad var apgalvot, ka jauniešu mācīšanās spēju pilnveides kritēriju sistēmu veido 4 kritēriji, proti, patstāvība mācīšanās mērķu noteikšanā, personīgi nozīmīga mācīšanās, mācīšanās pašregulācija un mācīšanās refleksīvais raksturs, kuru rādītāju noteikšana ir iespējama tikai ciešā mīļakarībā ar tām iespējām, ko viņam rada mācīšanās vide, proti, ar mācīšanās iespējām, ko nodrošina skolotājs. Skolotājs var organizēt tādu mācīšanās vidi, kurā jauniešiem būtu interesanti un viegli mācīties, stimulēt skolēnu mācībām, dot viņam padomu, dot iespēju mācīties atbilstoši savām mācīšanās īpatnībām. To, kā jauniešiem/jaunietēm izmanto dotās iespējas, var apzīmēt kā mācīšanās spēju pilnveides rādītājus.

Tātad promocijas darbā tika atzīts, ka jauniešu mācīšanās spēju pilnveides kritēriji un rādītāji ir:

16. tabula. Jauniešu mācīšanās spēju pilnveides kritēriji un rādītāji

Kritērijs	Rādītāji
1. Patstāvība mācīšanās mērķu noteikšanā	1.1. Patstāvība sava mācīšanās mērķa tālākās perspektīvas noteikšanā
	1.2. Patstāvība sava mācīšanās mērķa vidējās perspektīvas noteikšanā
	1.3. Patstāvība sava mācīšanās mērķa tuvākās perspektīvas noteikšanā
2. Personīgi nozīmīga mācīšanās	2.1. Pašizteikšanās vajadzības apmierināšana
	2.2. Uzdevumu risināšanas pašpriedzes pilnveidošana
	2.3. Pieredzes pilnveide apgūto mācīšanās metožu un paņēmieni lietošanā mainīgajās situācijās
3. Mācīšanās pašregulācija	3.1. Patstāvība savas mācīšanās organizācijā atbilstoši saviem mācīšanās mērķiem
	3.2. Atbildības uzņemšanās par saviem mācīšanās rezultātiem
	3.3. Patstāvība savu mācīšanās procesu un rezultātu izvērtēšanā
4. Mācīšanās refleksīvais raksturs	4.1. Patstāvība mācību materiālu variatīvā izvēlē savas mācīšanās pilnveidē
	4.2. Patstāvība daudzveidīgu uzdevumu risināšanas paņēmieni patstāvīgā un atbildīgā lietošanā savas mācīšanās pilnveidē
	4.3. Patstāvība savu mācīšanās mērķu, uzdevumu un norises korekcijā mainīgajās situācijās savas mācīšanās pilnveidē

3.3. Pētošā eksperimenta rezultātu kvalitatīvā analīze

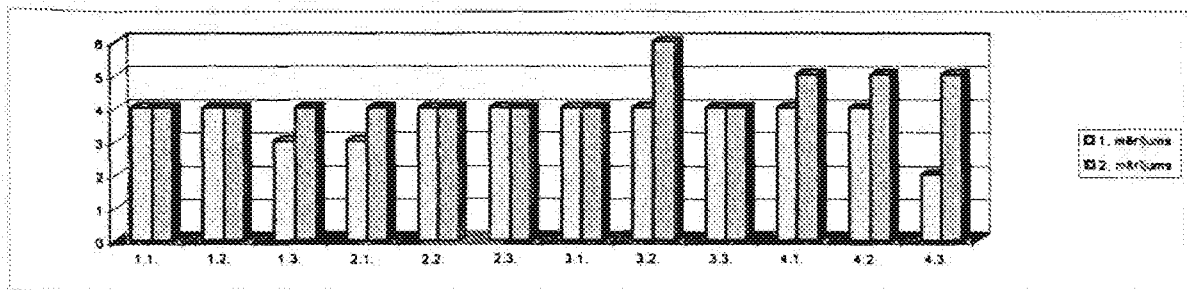
3.3.1. Jauniešu mācīšanās spēju pilnveides rezultātu kvalitatīvā analīze

Pētījuma noslēdzošajā posmā tika veikta katra atsevišķa jaunieša mācīšanās spēju pilnveides kvalitatīvā analīze. Vidusskolēnu grupā (E2) tika analizēti vidusskolēnu pašvērtējumi (intervijas) (10. pielikums), kā arī skolēnu vērtējumi (14. pielikums) un skolotājas novērojumu pedagoģiskās interpretācijās, bet studentu grupā (E1) tika analizēti studentu pašvērtējumi (intervijas) (6. pielikums) un to mījsakarību ar skolotājas novērojumu (7. pielikums) pedagoģiskajām interpretācijām.

Vidusskolēnu grupas (E2) mācīšanās spēju pilnveides individuālo atšķirību kvalitatīvā analīze

Skolniece a ir sasniegusi *kompetento* mācīšanās spēju līmeni dāņu valodas trīs gadu mācībās (44 punkti un 53 punkti). Nostiprinot savu patstāvības līmeni, viņa sākusi palīdzēt arī citiem skolēniem, piemēram, izvēlēties un izmantot daudzveidīgus mācīšanās materiālus un paņēmienus, kā arī reflektēt savu mācīšanos. Skolniece arī uzņemas atbildību par grupu vismaz vienā jautājumā, viņa centās panākt to, lai katrs grupas dalībnieks uzņemtos atbildību par savām mācībām.

39. attēls. Skolnieces a mācīšanās spēju pilnveide



Attēlā redzama strauja dinamika ceturtajā kritērijā mācīšanās refleksija, arī rādītājs 3.2. ir būtiski izaudzis. Intervijā skolniece raksta:

"Uzskatu, ka esmu apguvusi daudz ko jaunu. Mācīšanās sākumā es taču nepratu ne vārda pateikt dāniski, tomēr patlaban zinu tikai pašus, pašus pamatus, tādēļ vēl [oti daudz ir jāmacās, jo pastāv taču varbūtība, ka es varēšu izmantot dāņu valodu arī

nākotnē. Godīgi sakot, vienu brīdi kļuva pasīva un atkal uzsākt aktīvi mācīties bija pagrūti. Ļoti palīdz sarakstīšanās ar dāņiem. Esmu laimīga, ka esmu izvēlējusies dāņu valodu no visām ziemeļvalstu valodām, jo mani pilnībā apmierina stundas stīfs, kā mēs strādājam ar izrunu, daudz rakstām. Tādējādi var pilnvērtīgi apgūt jauno vielu."

Varētu apgalvot, ka skolniece b ir unikāls gadījums ne tikai dāņu valodas, bet arī visas ģimnāzijas vēsturē. Skolniece ir aktīva gan stundās, gan arī skolas darbā, pasākumos, sportā, un visu, ko uzņēmās, izpilda ar pilnu atbildību. Droši vien tas ir saistīts ar skolnieces pavadīto patstāvīgo gadu ārzemēs (Dānijā). Skolniecei nebija pienākums nākt uz dāņu valodas stundām, taču viņa to darīja brīvprātīgi un guva sev ko svarīgu, kā viņa pati stāsta intervijā:

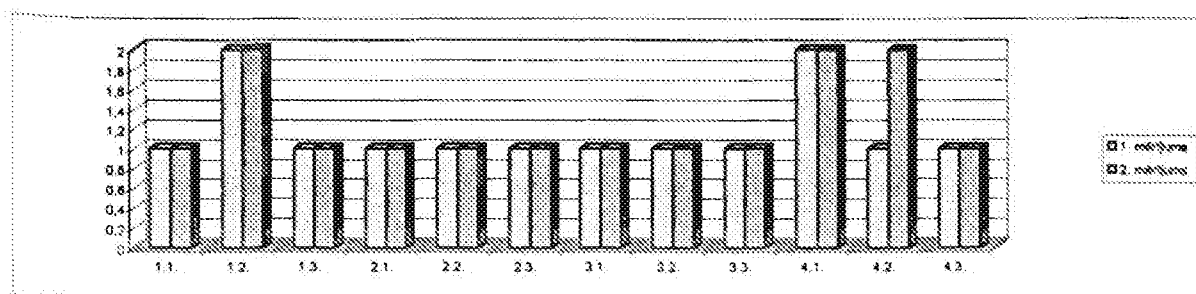
"Mācīties dāņu valodu šajā mācību gadā man ļoti palīdzēja priekšzināšanas, kuras biju guvusi gadā Dānijā. Ja man tādu nebūtu, es pilnīgi nebūtu varējusi apgūt šo valodu, jo tā ir pietiekoši grūta. Ja godīgi, apbrīnoju savus klases biedrus, kuri veiksmīgi aizvadījuši dāņu valodas stundas. Man prieks!

Man stundās patīk tas, ka ir dažāds mācīšanās stils - klausīšanās, dialogu veidošana, radošie darbi, izmantojot piemēram attēlu utt. Gribētu vienīgi to, lai skolotāja "sadtīstāk" pret mums attiektos un liktu vairāk mācīties. Mēs laikam neprotam pierast pie demokrātiskam mācīšanās veidiem."

Skolnieces mācīšanās spēju līmenis joprojām ir visaugstākais grupā, un tas pat nav jākomentē. Būt patstāvīgiem un palīdzēt saviem klases biedriem, skolotājiem un skolai, šādi skolēni ir jebkuras skolas pamats.

Skolnieks c retos gadījumos izrādīja interesi par dāņu valodu un par skolu vispār, daudz kavēja. Arī no izlaiduma eksāmena skolēns tika atbrīvots. Tādējādi nav iespējams novērot nozīmīgu mācīšanās spēju attīstības dinamiku dāņu valodas mācīšanās procesā.

40. attēls. Skolnieka c mācīšanās spēju pilnveide

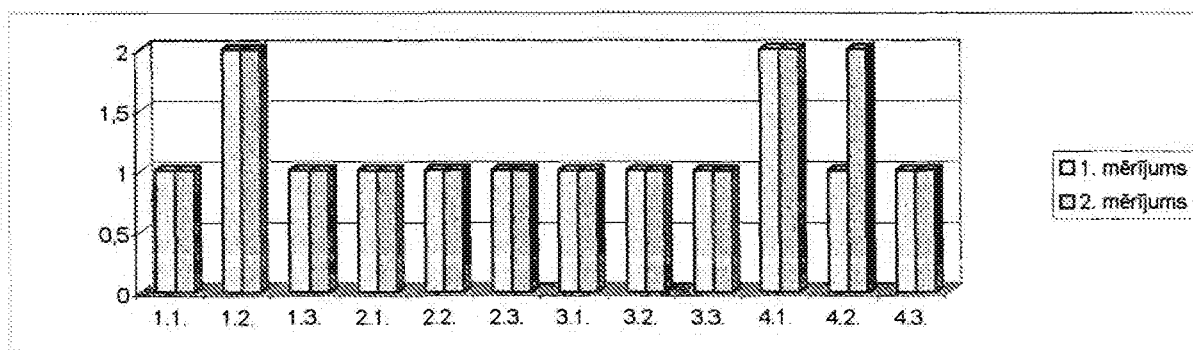


Kā skolnieks pats raksta:

“Es zinu tik daudz, cik esmu iemācījies. Ja es būtu mācījies labāk, es zinātu vairāk, bet es esmu slinks, tāpat kā citos priekšmetos. Ja godīgi, tad es pat daudz necentos. Kaut arī man patika dāņu valodas stundas.”

Skolniece d ir arī, tā saucamais, “problēmas bērns”. Ļoti jaukā meitene, gāja uz dāņu valodas kursiem, bet viņai nepietika gribasspēka iesaistīties mācību darbā. Arī dāņu valoda skolniecei nebija personīgi nozīmīga. Tāpēc arī nav novērojama dinamika.

41. attēls. Skolniece d mācīšanās spēju pilnveide



Skolniece e ir ļoti neparasta meitene. Viņa pieradusi cītīgi strādāt savās mācībās un uzskatījusi dāņu valodas stundas par sliktām mācībām. Viņa ļoti kritiski analizējusi mācību darbu intervijā, kas arī norāda uz skolniecei nopietno attieksmi pret mācīšanos:

“Es domāju, ka salīdzinoši ar citām valodām, pirmajā gadā iegūtas zināšanas ir diezgan labas, bet skatoties, kā mani klasesbiedri mācās norvēģu valodu, varu droši pateikt, ka jūtos atpalikusi. Viņiem skolotāja māca visu daudz vairāk un stingrāk.

Es ļoti gribētu stundā strādāt aktīvāk un ne tādā ierosnī. Man reizēm kaitina klases biedru attieksme.

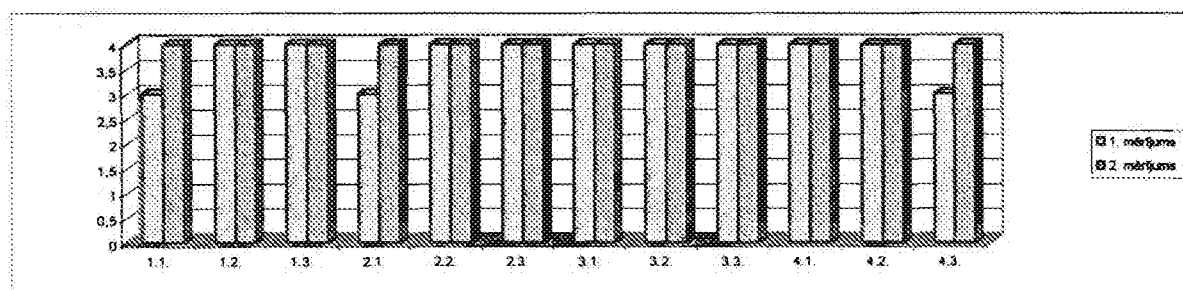
Es domāju, ka mums būtu jāraksta stingrāki kontroldarbi, jo citreiz sanāk tā, ka skolotājs iziet un visiem lielie prieki – klādes un vārdnīcas vaļā. Līdz ar to skolēnam rodas burvīga sajūta, ka var nemācīties. Vienkārši, skolotāj, jūs esat ļoti saprotoša un mīļa, bet stundās trūkst stingrības. Man ļoti patīk dāņu valoda gan kā priekšmets, gan pati valoda!”

Acīmredzot dāņu valodas stundās izvēlētās metodes nebija piemērotas šai skolniecei. Pēdējo pusgadu skolniece pavadījusi mācoties Šveices ģimnāzijā un

daļēji mainījusi savas domas par mācībām. Izlaiduma eksāmenu skolniece nokārtojusi ar vērtējumu "teicami". Skolnieces mācīšanās spēju līmenis joprojām uzskatāms par visaugstāko, tātad *kompetentu*.

Skolniece f ir ļoti klusa meitene un varbūt tāpēc negribēja uzņemt atbildību par grupu un neierosināja citus skolēnus aktīvi piedalīties mācīšanās darbā. Trīs gadu laikā viņa nostiprināja savu patstāvības līmeni, kas redzams 42. attēlā:

42. attēls. Skolnieces f mācīšanās spēju pilnveide

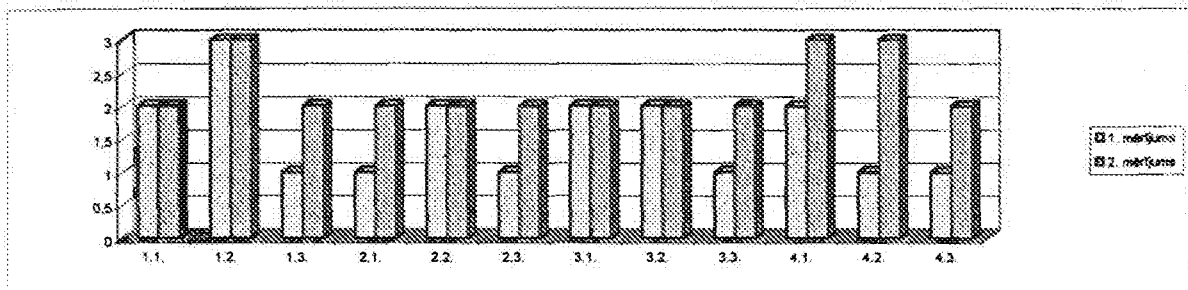


"Es uzskatu, ka pa šo gadu esmu ļoti daudz iemācījusies, ja ņem vērā, ka dāņu valodu es mācos pirmo gadu. Angļu valodu vispār esmu aizmirsusi, vienīgais tikai tas palicis atmiņā, ko man iemācīja vecajā skolā. Šeit angļu valodu mums nemāca (protams, tas neattiecas uz citām klasēm šajā skolā). Arī vācu valodu es mācos var teikt pirmo gadu un tur es zinu mazāk nekā dāņu valodā. Es angļu vai vācu valodās sāku runāt vai rakstīt dāniski. Tas tā iegājies, ka savādāk nemaz nevar. Ja visos priekšmetos mūs mācītu tā, kā dāņu valodā, tad ģimnāzistu sekmes būtu vēl labākas nekā tās ir tagad. Stundās ir interesanti un plus vēl klāt var iemācīties vielu. Arī citās stundās ir interesanti, bet iemācīties tur nevar gandrīz neko."

Skolniecei h nebija ieinteresēta dāņu valodā un mācījās vienīgi atzīmju dēļ. Iemesls varētu būt laika trūkums. Skolnieces h un i paralēli ar ģimnāziju mācījās mūzikas skolā. Taču skolniecei i daļēji izdevās iesaistīties dāņu valodas mācībās bet skolniecei h nav novērojama dinamika mācīšanās spēju pilnveidē.

43. attēls.

Skolnieces i mācīšanās spēju pilnveide



Skolniece i raksta par savu pirmā gada mācīšanās norisi:

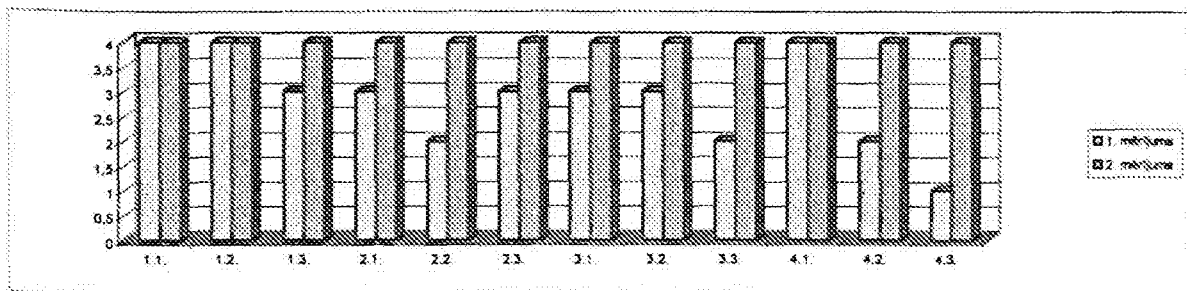
“Šis gads pagāja tik ātri, ka nepamanīju, pa kuru laiku mācījos dāņu valodu. Atzīstos, ka nesēdēju mājās pie dāņu valodas materiāliem un nemācījos tos, taču šis tas man atmiņā palicis, piemēram, lietvārdu daudzskaitlis, pāris vārdu. Droši vien galvenais, kas man palīdzēja, bija brīvā atmosfēra, tas, ka neviens nespieda man.”

Skolniece k trīs gadu laikā nostiprinājusi savu *patstāvīgo* mācīšanās spēju attīstības līmeni (no 34 punktiem līdz 48 punktiem), bet tas attiecas tikai uz viņas pašas mācīšanos, atbildību par citiem grupas biedriem skolniece neuzņemas. Intervijā skolniece raksturo savu dāņu valodas mācīšanās gaitu:

“Parasti atrodas kaut kas negatīvais vai neapmierinošais jebkurā priekšmetā pie jebkura skolotāja, bet dāņu valoda mani apmierina pilnībā. Ja kaut kas arī nav iemācīts, tas ir mana paša slinkuļiša un laiskuļiša dēļ. Pats būtiskākais dāņu valodas stundās ir tas, ka mēs zinām, cik mēs zinām un kā mēs mācāmies, un tas piedod stimulu – kad mācošā puse ir ieinteresēta, tas nes tikai pozitīvu rezultātu un emocijas.”

44. attēls.

Skolnieces k mācīšanās spēju pilnveide



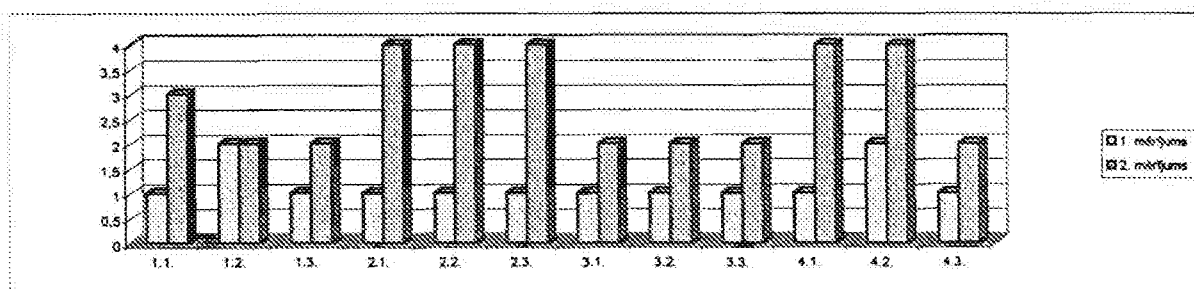
Visos rādītājos skolniecei ir *patstāvības* līmenis, arī izlaidumā eksāmena vērtējums bija “loti labi”. Skolniecei vislabāk padodas rakstiskie darbi, viņai piemīt rakstnieces spējas, kuras prot izpaust arī svešvalodā.

Skolnieks I ir ļoti aktīvs sportists, kuram vienkārši neatliek laika svešvalodu mācībām. Varētu teikt tā, ja viņam ir laiks un vēlēšanās veltīt savu

laiku dāņu valodai, tad viņš ik reizi sasniedz apbrīnojamus rezultātus. Skolēna pašvērtējums nav pretrunā ar skolotājas novērojumiem. Skolēns raksta:

"Dāņu valoda ir ļoti interesanta valoda. Kad es rakstīju iesniegumu, lai iestātos ģimnāzijā, es kā pirmo valodu izvēlējos dāņu valodu. Visi mēģināja tikt uz zviedru valodu, tad es nolēmu, ka vajadzētu mācīties dāņu valodu. Es šo lēmumu nenožēloju. Es zināju, ka man būs dažas sliktas atzīmes, bet tas nav nemaz tik traģiski. Es ceru, ka turpmāk spēšu mācīties cītīgāk dāņu valodu."

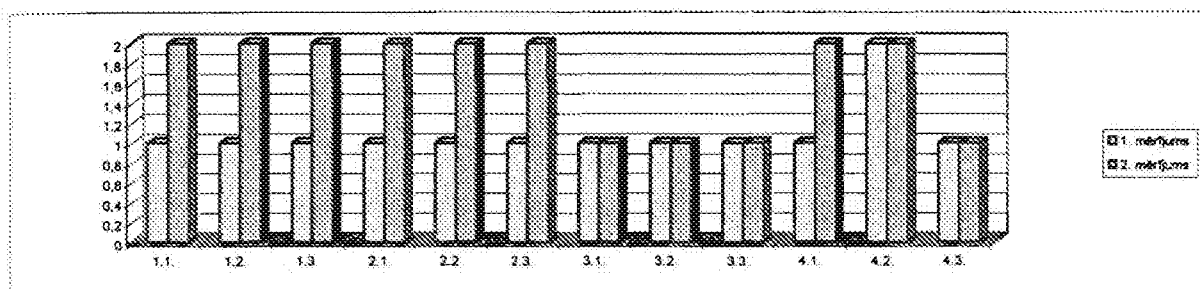
45. attēls. Skolnieka l mācīšanās spēju pilnveide



Skolēns, neskatoties uz laika trūkumu, ir ļoti patstāvīgs savās mācībās, to arī norāda viņa spēju attīstības rādītāju summa otrajā mērījumā, proti, 35 punkti, kuri raksturo spēju attīstības līmeni kā *patstāvīgu*. Viņam izdevās trīs gadu laikā būtiski attīstīt savas mācīšanās spējas. Strauji izaugusi skolēna pašizteikšanās vajadzība stundās, kā arī skolēns daļēji atklājis dāņu valodas nozīmi savā dzīvē. Skolēns iemācījās lietot citos priekšmetos iegūtās zināšanas dāņu valodas apgūvē un otrādi – dāņu valodā izmantojamās metodes citos priekšmetos. Variatīvā mācību materiālu izvēle kā arī daudzveidīgu uzdevumu risināšanas paņēmieni lietošana izpaužas skolnieka radošos darbos. Šādas pārmaiņas mācībās palīdzējušas skolēnam arī sasniegt ievērojami augstākus panākumus ballu vērtējumā.

Skolnieka m mācīšanās spēju attīstības dinamikas izaugsme bija liela "cīņa", pirmkārt, skolēnam pašam ar sevi, viņu vecākiem un skolotājiem. Izlaidumā visi klātesošie brīnījās, cik ļoti jaunais cilvēks mainījies, it īpaši 12. klases laikā. Vairākums apgalvoja, ka tas bija saistīts ar puīša vēlo nobriešanu. Dāņu valodas stundās skolēns sākumā nemaz negribēja piedalīties. Viņš plāpāja ar sola biedriem, izlikās ka neko nesaprot, nemācījās pat kontroldarbiem. Vienīgais, kas viņu interesēja, bija dabūt atzīmi – vismaz 6 balles, un pēc iespējas mazāk piepūloties.

46. attēls. Skolnieka m mācīšanās spēju pilnveide

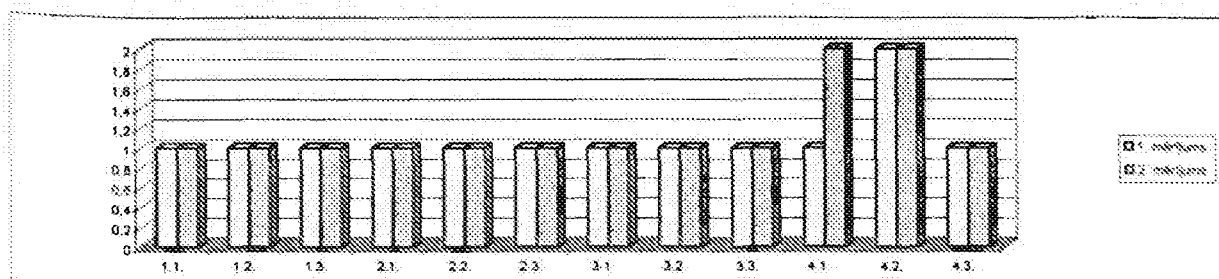


Dinamikā redzams, ka notikušas lineāras pārmaiņas pirmajos divos kritērijos. Skolēns ir apzinājies dāņu valodas nozīmi. Kaut arī skolēna mācīšanās spēju attīstības līmenis joprojām raksturojams kā *elementārais*, šādas pārmaiņas, protams, iepriecina. Diemžēl tā arī neizdevās noskaidrot iemeslus skolēna pārmaiņām, jo skolēns raksturojams kā ļoti noslēpumains. Arī atteikšanās iemesls no eksāmena likšanas nav noteikts. Kad skolēns saprata, ka viņš var, visos priekšmetos sekmes uzlabojās. Mācību pašregulācijas jomā skolēnam nav būtisku izmaiņu, kas uzskatāms par neparastu parādību. Jācer, ka savu studiju gaitās skolēns līdz galam apzināsies savu mācīšanās nozīmi un iemācīsies mācīties patstāvīgi.

Skolnieka o mācīšanās dāņu valodā, diemžēl, jāatzīst par neizdevušos, jo līmenis joprojām *elementārais*. Ne dāņu valodas skolotājas, ne klases audzinātājas, ne arī citu grupas biedru spēkiem neizdevās iesaistīt šo skolēnu mācību darbā dāņu valodas stundās, jo pilnīgi trūka paša skolēna līdzdalības iniciatīvas. Skolēnam pavisam neinteresēja dāņu valoda kā mācību priekšmets un viņa intereses saistīja pavisam cita joma, kā vēlāk izrādījās datoru pasaule. Skolēna teiktais daļēji paskaidro skolēna nostāju dāņu valodas mācīšanās procesā kopumā:

“No sākuma es mācījos daudz, pēc tam jau mazāk. Dāņu valoda man patīk, bet es esmu ļoti slinks un man nepatīk mācīties. Tagad es mācos pavisam maz.”

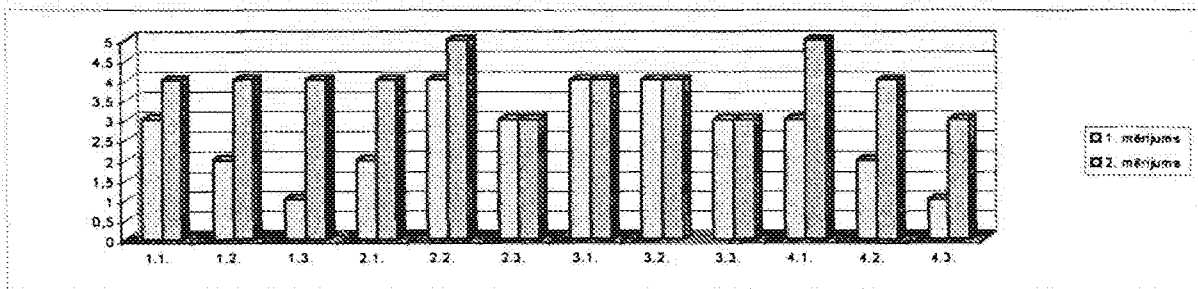
47. attēls. Skolnieka o mācīšanās spēju pilnveide



Pirmo trīs kritēriju rādītāji nemainīgi paliek viszemākajā līmenī, jo skolēnam dāņu valodas mācīšanās tiešām nav vajadzīga. Izaugsmē rādītājā 4.1. izskaidrojama ar to, ka veiksmīgi bija mēģinājumi iesaistīt skolēnu mācību darbā ar dažādu "netradicionālu" radošu uzdevumu palīdzību. Par skolēnu o varētu atzīt, ka viņam nepieciešama pavisam citādāka svešvalodu mācīšanās, varbūt ar datora palīdzību. Tādu iespēju nebija šajā grupā, bet, iespējams, jaunā interaktīvā mācību grāmata palīdzēs tādiem skolēniem veiksmīgi apgūt svešvalodas.

Novērojot skolnieci r, ir jāatzīst, ka meitene ir pilnīgi mainījusies savās mācībās. To var arī redzēt mācīšanās spēju attīstības rādītajos, kuri mainījušies no 32 punktiem līdz 47 punktiem, sasniedzot *kompetento* līmeni.

48. attēls. Skolnieces r mācīšanās spēju pilnveide



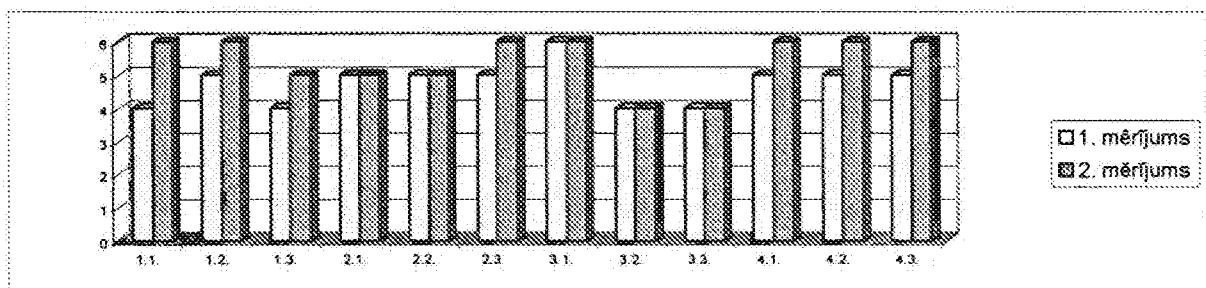
Jau sākumā skolnieci bija novērojams patstāvīgais līmenis, kurš mācīšanās laikā izaudzis līdz kompetentam. Kā galveno izmaiņu pamatu vajadzētu minēt izmaiņas motivācijas faktorā. Kā stāstījusi skolniece, viņa ieguva dāņu draugus. Tādējādi viņa atklāja, ka prot kaut ko pateikt dāniski, viņi viņu saprata, kā arī viņa saprata savus draugus. Vēlme sazināties ar draugiem cēlusi skolnieces dāņu valodas mācīšanās motivāciju kā personīgi nozīmīgu (2. kritērijs), kā arī strauji pacēlušies pirmā kritērija rādītāji, proti, patstāvība mērķu noteikšanā. Mācību pašregulācija nav mainījusies, tā jau sākotnēji bija augstā līmenī. Tas skaidrojams ar to, ka skolniece nav kontaktējusies ar grupas biedriem un nav pārņēmusi nekādu atbildību par grupas mācīšanās spēju attīstību. Sākuma skolnieci neveicas mācīšanās refleksēšana. Viņa negribēja atzīt savas kļūdas un strādāt pie to labošanas. Strādājot mērķtiecīgi pie šī aspekta, dāņu valodas stundās, izdevās novērst šo problēmu, ko arī rāda ceturtais kritērija rādītāji, kā arī skolnieces sekmes dāņu valodas izlaiduma eksāmenā.

Studentu grupas (E1) mācīšanās spēju pilnveides individuālo atšķirību kvalitatīvā analīze

Analizējot katras studentes mācīšanās spēju pilnveidi, redzams, ka izaugsme notikusi ne visām studentēm, taču dažām tā ir ļoti ievērojama.

Studente A iestājusies ar grupā visaugstāko mācīšanās spēju attīstības līmeni (57 p.) un pirmā studiju gada laikā attīstījusi to līdz kompetentajam (65 p.).

49. attēls. Studentes A mācīšanās spēju pilnveide

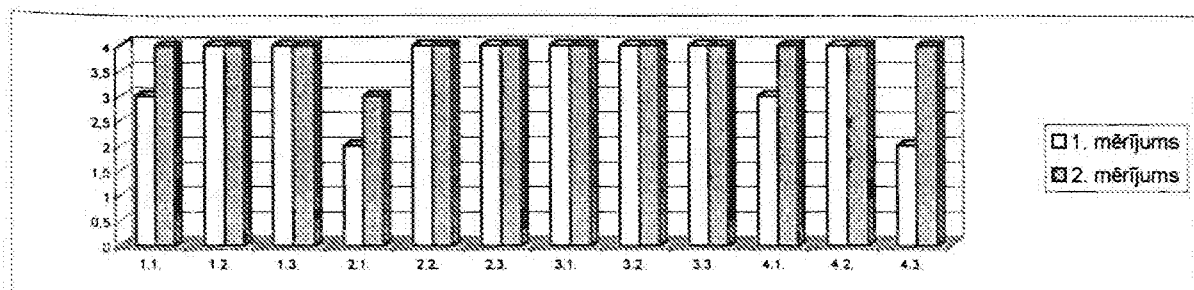


Šādas izmaiņas varētu izskaidrot, ka, iestājoties studiju programmā, studente vēl neuztvēra sevi kā grupas sastāvdaļu, savukārt, ar laiku daļēji pārņēmusi atbildību ne tikai par savām mācībām, bet arī par visas grupas mācīšanos. Kā redzams, skolotājas vērtējumā (7. pielikums), studente vienmēr aktīvi piedalās nodarbībās, vienmēr izjūt pašizteikšanās vajadzību dāņu valodā, radoši mācās. Kā raksta pati studente:

"Patiesībā es domāju, ka pa šiem mēnešiem es iemācījos tik pat daudz, cik vācu valodā par pusotru gadu. Varbūt tāpēc, ka tik daudz lekciju. Interesanti paņēmieni, kā mācīties valodu, sevišķi, Lotto. Man patīk. Sākumā nepatika, bet tagad iepatīkās."

Studente B iestājusies ar *patstāvīgo* mācīšanās spēju attīstības līmeni (42 p.), kurš pirmajā studiju gada laikā nav ievērojami cēlies (47 p.).

50. attēls. Studentes B mācīšanās spēju pilnveide



Šādas izmaiņas varētu izskaidrot ar to, ka studente ir ļoti intraverta, ne īpaši kontaktējas ar grupu un, attiecīgi, neizjūt nepieciešamību pārņemt atbildību par to. Attēlā redzams, ka studente ir pilnveidojusi sava pirmā kritērija rādītājus, proti, iemācījās izvirzīt savu tālāko darbības mērķi. Izaugsme novērojama arī otrā kritērija pirmajā rādītājā, proti, pašizteikšanās vajadzības apmierināšanā. Iedzīvojoties grupā, studentei kļuva vieglāk izteikties dāņu valodā un daļēji radās tāda nepieciešamība, ko pamato arī studentes teiktais intervijā gada beigās:

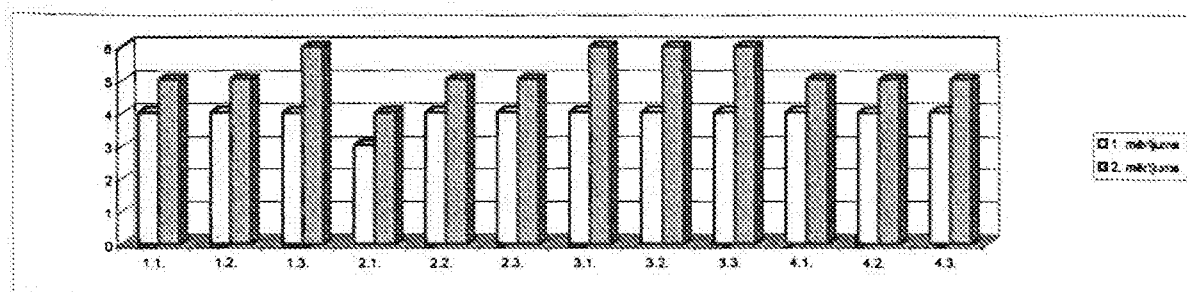
“Vislabāk patīk dialogs, tad mēs varam brīvi runāt, vārdnīcā neskatoties. Savādāk rakstot gribās visus vārdus vārdnīcā pārbaudīt. Bet kad runā, kad tev ir jāatbild, tad tu pats sāk domāt. Man liekas, ka tas ir daudz labāk”.

Izaugsme novērojama arī mācību materiālu variatīvā izvēlē un savu mācīšanās mērķu, uzdevumu un norises korekcijā mainīgajās situācijās, taču neviens rādītājs nepārsniedz stabilo patstāvības līmeni.

Studente C iestājusies ar gandrīz *kompetento* mācīšanās spēju attīstības līmeni (47 p.), kurš pirmajā studiju gada laikā nostiprinājies (65 p.).

51. attēls.

Studentes C mācīšanās spēju pilnveide



Dinamika novērojama visos rādītājos. Arī šīs studentes mācīšanās spēju attīstības izaugsme ir saistīta ar rakstura īpatnībām, kā, iedzīvojoties kolektīvā, studenti pārņem atbildību ne tikai par savām mācībām, bet par visas grupas mācīšanos, it īpaši, saistībā ar tuvākās darbības mērķa izvirzīšanu nodarbībās un mācību pašregulāciju. Runājot par valodas apguvi, studente izteikusies:

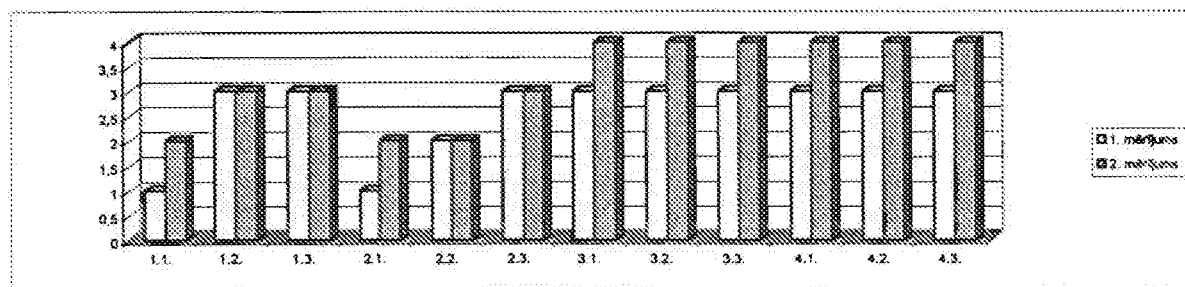
“Protams, ka sākumā bija problēmas. Sākumā bija baigi grūti. Bet tagad es kaut kā jūtu to valodu”.

Atgriežoties pie sacerējuma analīzes (27. attēls), ka arī skolotājas novērojumiem (7. pielikums), var secināt, ka studentei ir ļoti labi panākumi dāņu valodas mācībās. Arī tas, ka studente iestājusies dāņu–angļu valodu tulkošanas

magistratūrā, norāda, ka studentes izvēle mācīties dāņu valodu ir tikusi veikta apzināti un studentes motivācija nav mainījusies studiju laikā.

Studente D raksturojama ka ļoti klusa meitene, kura aktīvi nepiedalās grupas darbā. Viņas mācīšanās spēju attīstības līmenis nav ļoti mainījies (no 31 līdz 39 punktiem) un raksturojams kā *patstāvīgais*.

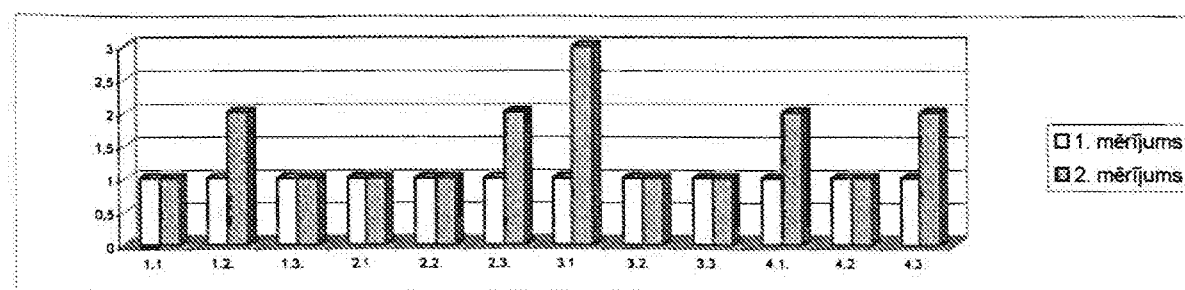
52. attēls. Studentes D mācīšanās spēju pilnveide



Pēdējo divu kritēriju rādītāji sasnieguši gandrīz pilnīgu patstāvības līmeni, ko nevar teikt par pirmajiem diviem kritērijiem. Taču mācīšanās darbībā studentei ļoti labi panākumi. It īpaši, kas attiecas uz klausīšanos (skat. 7. pielikumu).

Studentes E sacerējumu rezultāti tika analizēti nodaļā 3.2.2. kā piemērs vissliktākiem grupā. Varētu teikt, ka studentes motivācijas trūkums iestājoties dāņu valodas studiju programmā nav mainījies pirmā kursa laikā, kā arī vispār studiju laikā, kā to var apgalvot šodien, kad studentes jau ir saņēmušas bakalaura grādu.

53. attēls. Studentes E mācīšanās spēju pilnveide

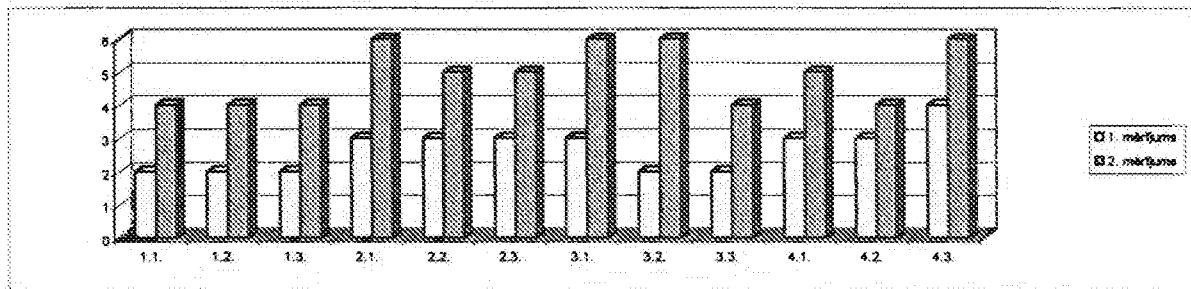


Studentes mācīšanās spēju attīstības līmenis raksturojams kā *elementārais* (18 p.), tātad nav mainījies pirmā kursa studiju laikā. Studentes pašvērtējums pilnībā neatbilst viņas vērtējumam. Pati studente uzskata, ka strādā pietiekoši labi un ka viņas mācīšanās rezultātus vajadzētu vērtēt pozitīvi.

Studente ir neapmierināta ar savām atzīmēm dāņu valodā un nevar pareizi izvērtēt savu līmeni, kā arī necenšas izvērtēt savu mācīšanās procesu.

Studente F ir ļoti interesants cilvēks un varētu pat apgalvot, ka pirmā kursa studiju laikā viņai izdevās atvērties pilnībā.

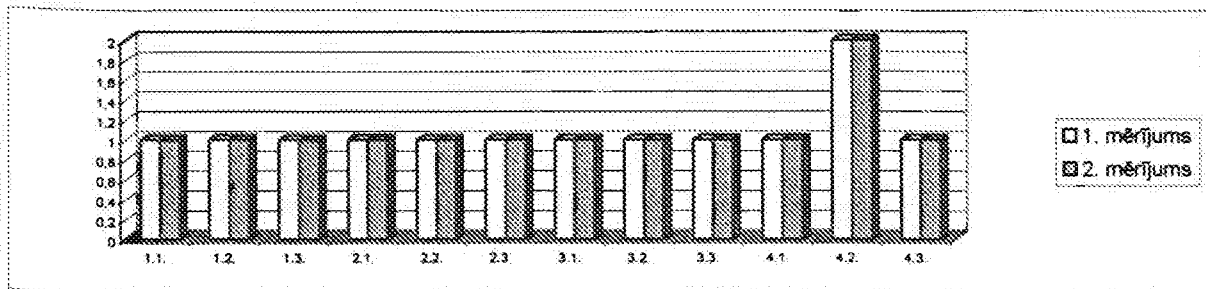
54. attēls. Studentes F mācīšanās spēju pilnveide



Attēlā novērojama šī milzīgā izaugsme. Studentei ļoti patīk radošā darbība nodarbībās, patīk piedalīties grupas aktīvajā darbā ("Vairāk radošās darbības stundās, kad tu esi kaut kā iesaistīts, visu laiku satiec šos vārdus, dari to interesantā formā, man tas ir vislabāk"), būt uzmanības centrā, līdz ar to palielinājās studentes atbildības pārņemšana par grupas mācību darbību. Studentes mācīšanās spēju attīstības līmenis izaudzis no 32 līdz 59 punktiem, tātad sasniedzis *kompetento* līmeni.

Studente G ir "sāpju bērns". Studentei sākotnēji trūka motivācija mācīties dāņu valodu, un turklāt studente mēdza noskaņot pārējās studentes pret dāņu valodas mācībām. Izaugsme mācīšanās spēju attīstībā netika novērota. Arī bakalaura darbu studente rakstīja un aizstāvēja angļu valodā.

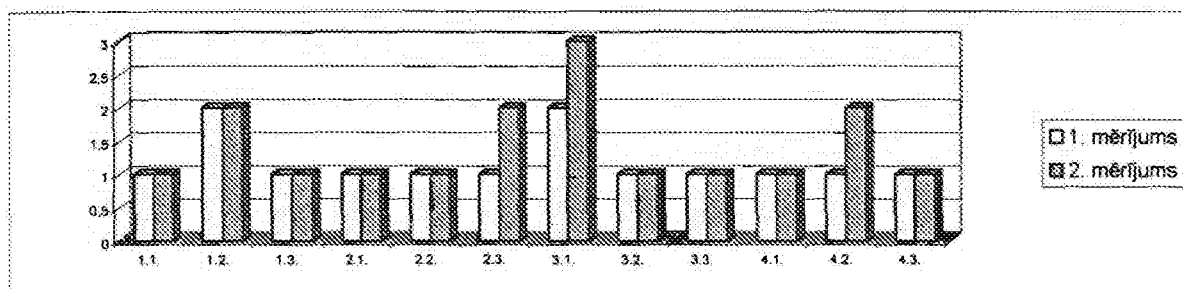
55. attēls. Studentes G mācīšanās spēju pilnveide



Studentes H mācīšanās spēju attīstības līmenis nav izteiksmīgi mainījies un joprojām atrodas *elementārajā* līmenī (17 p.).

56. attēls.

Studentes H mācīšanās spēju pilnveide

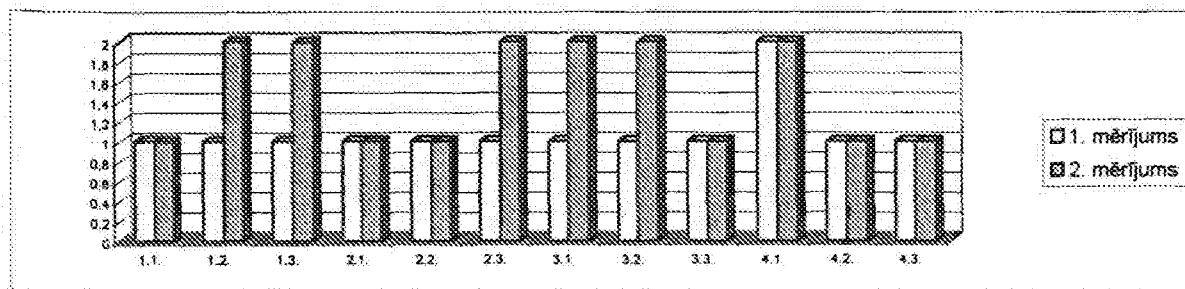


Dinamika novērojama apgūto metožu lietošanā mainīgajās situācijās, kā arī prasmē plānot savu mācīšanos atbilstoši savam mērķim, kā arī daudzveidīgu uzdevumu risināšanas paņēmieni patstāvīgajā un atbildīgajā lietošanā. Taču mācīšanās spēju attīstības līmenis nav sasniedzis patstāvīgo līmeni. Vēlāk studente nomainīja studijas pret nepilna laika klātienē studijām, jo viņa uzsāka profesionālo darbību.

Studentes I un N iestājušas ar vienādi slikti attīstītām mācīšanās spējām, visa pirmā studiju gada laikā sēdēja viena otrai blakus un vienādi maz piedalījās mācību darbā, taču interesanti novērot, kā studentes N mācīšanās spēju līmenis attīstījās studentei, mainot savu attieksmi pret dāņu valodas mācīšanos.

57. attēls.

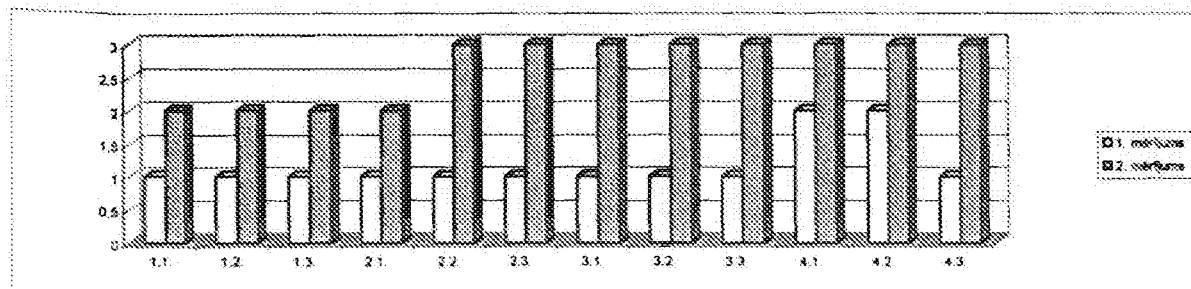
Studentes I mācīšanās spēju pilnveide



Studentes I mācīšanās spēju attīstības līmenis izaudzis par 5 punktiem, taču studentes N – par 18 punktiem.

58. attēls.

Studentes N mācīšanās spēju pilnveide



Studentei N izdevās sasniegt patstāvīgo mācīšanās spēju attīstības līmeni. Pēc pirmā semestra studentes pašvērtējums nebija adekvāts, ko atzina pati studente:

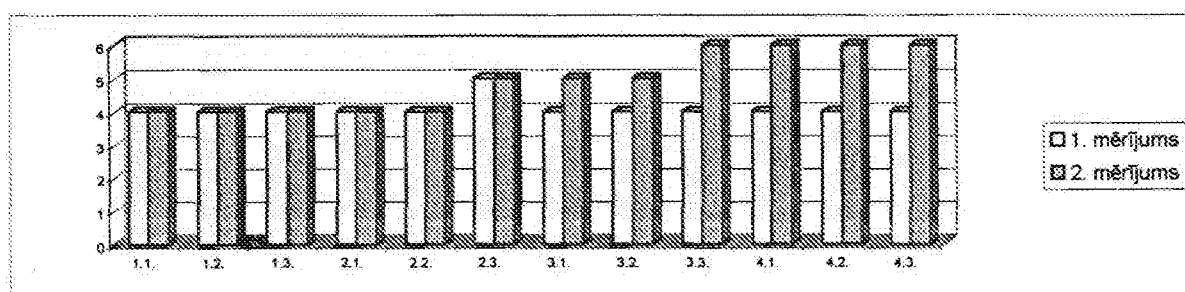
“Es nevaru novērtēt savus panākumus, es nezinu, kādi ir kritēriji, lai novērtētu rezultātus pēc pusgada mācībām.”

Taču otrajā pusgadā un vēlāk arī pārējosursos, studentes attieksme pret mācībām ļoti mainījies, ko daļēji arī atspoguļo šis mērījums.

Studentes K mācīšanās spēju attīstības līmenis ir cēlies tik tālu, ka kļuvis par visaugstāko grupā (67 p.).

59. attēls.

Studentes K mācīšanās spēju pilnveide

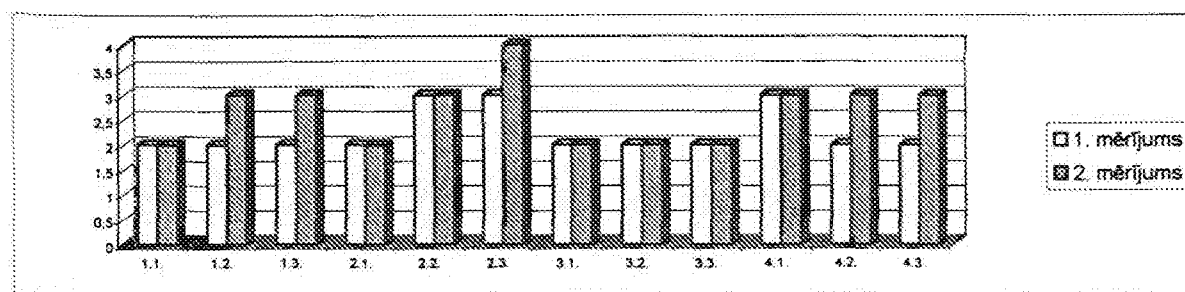


Vislielākā dinamika novērojama ceturtā kritērija rādītājos. Studente ir ļoti aktīva, labprāt piedalās visās grupas darbībās un izjūt atbildību par grupu.

Studente L cēlusi savu spēju attīstības līmeni līdz *patstāvīgajam* (32 p.).

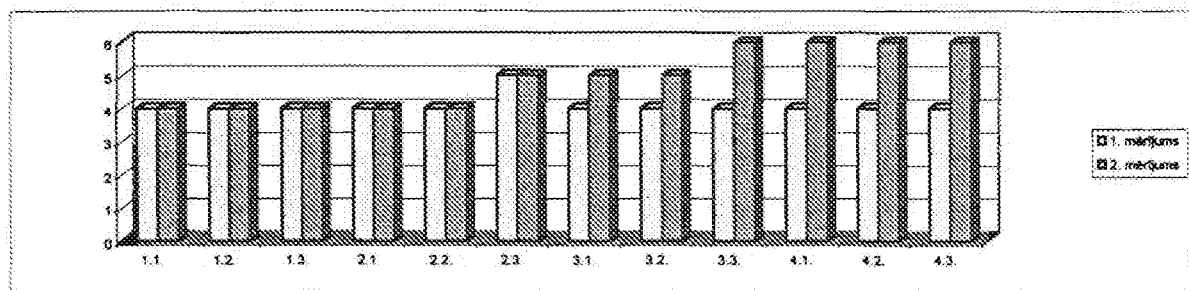
60. attēls.

Studentes L mācīšanās spēju pilnveide



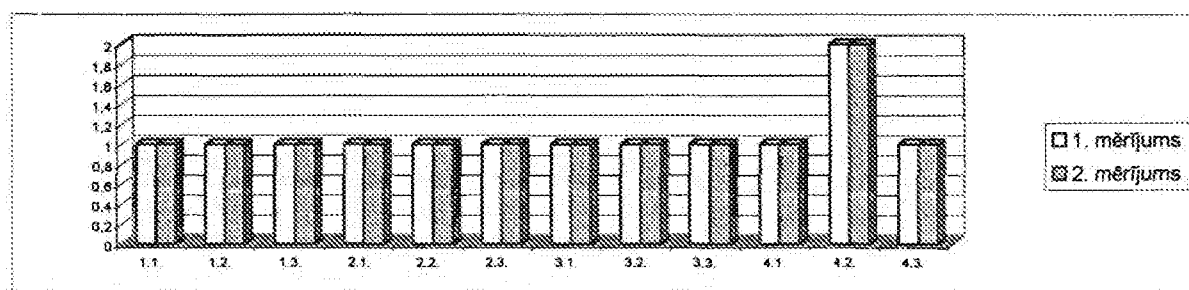
Studente M nostiprinājusi savu *kompetento* mācīšanās spēju attīstības līmeni un īpaši mācīšanās refleksīvā rakstura jomā pārņēmusi atbildību par grupu.

61. attēls. Studentes M mācīšanās spēju pilnveide



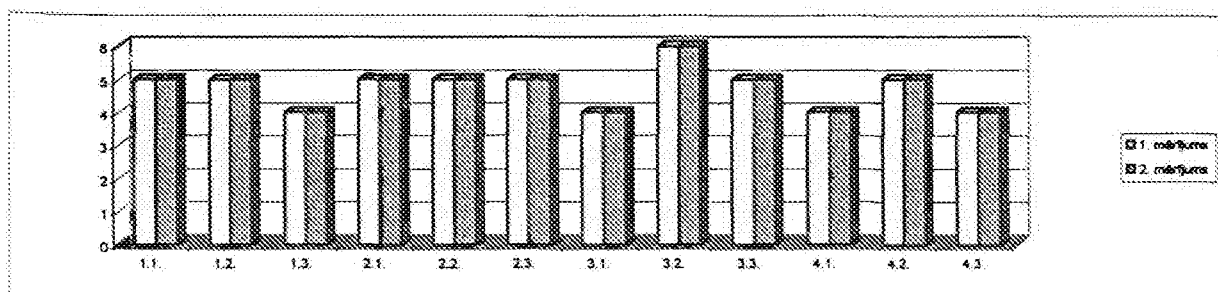
Studente O gandrīz nepiedalījās mācību darbībā, attiecīgi, nekādu izmaiņu mācīšanās spēju attīstībā atklāt neizdevās.

62. attēls. Studentes O mācīšanās spēju pilnveide



Studente P iestājās ar spīdošiem rādītājiem, taču ar laiku zaudēja interesi par dāņu valodu, jo iesaistījās spāņu valodas mācībās.

63. attēls. Studentes P mācīšanās spēju pilnveide



Attiecīgi nevar novērot nekādu izaugsmi studentes mācīšanās spēju pilnveidē.

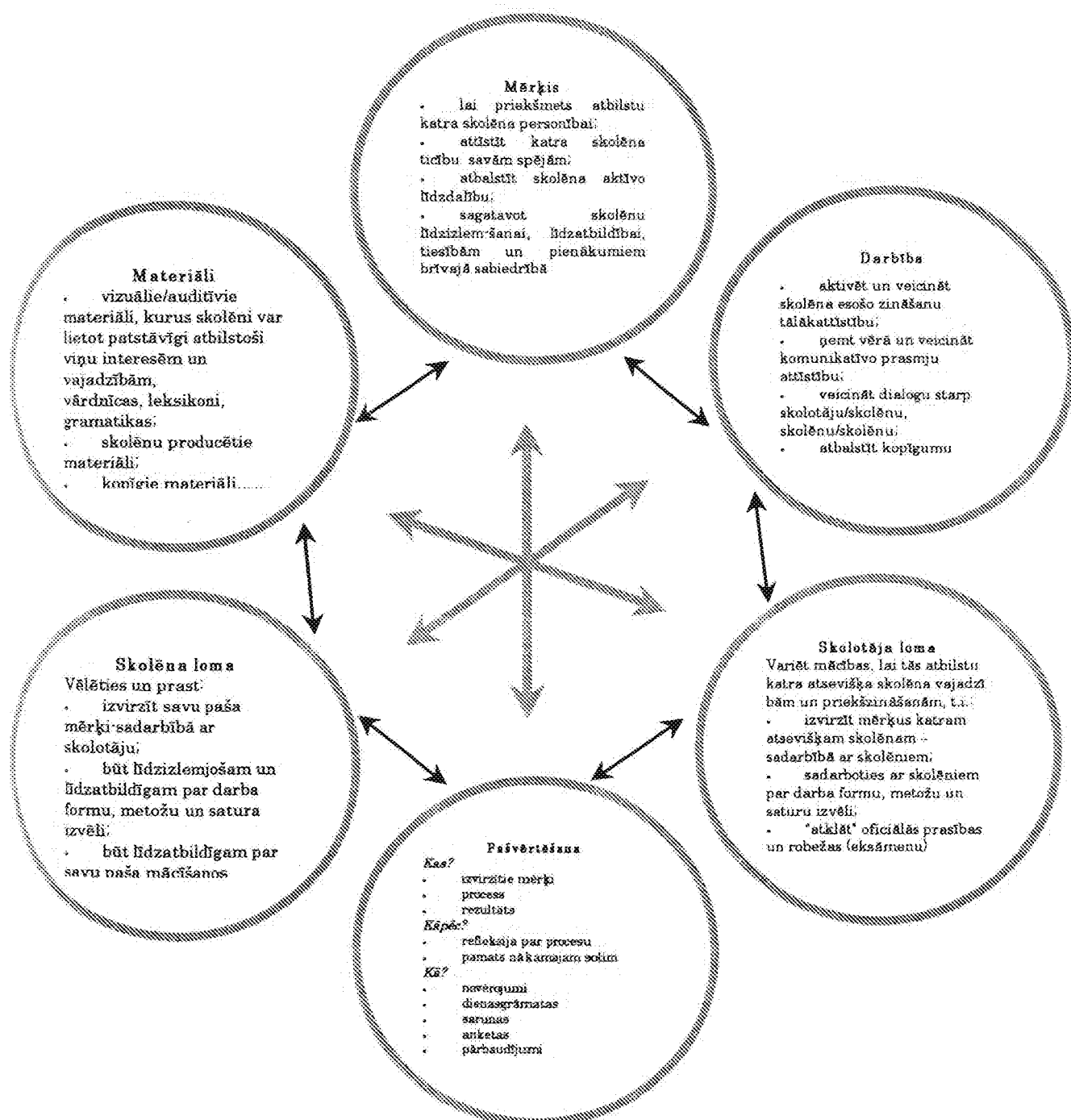
Jauniešu mācīšanās spēju pilnveidi sekmējošie pedagogiskie līdzekļi, kuri tika izmantoti dāņu valodas mācībās eksperimenta laikā, izklāstīti nodaļā 3.3.2.

3.3.2. Dāņu valodas mācīšanās iespēju pilnveides pedagoģiskie līdzekļi

Ikvienas svešvalodas mācību mērķis ir apgūt svešvalodu noteiktā līmenī, kas savukārt atkarīgs no tā, kā, kur, kādiem mērķiem šī valoda tiks lietota. Dažiem cilvēkiem mērķi sasniegt izdodas labāk nekā citiem. Kāpēc dažiem cilvēkiem labāk padodas svešvalodas? Kā jau minēts, panākumi mācībās tradicionāli tiek saistīti ar spēju jautājumu. Skolēnu uzskata par apdāvinātu (talantīgu) valodas mācībās, vai otrādi – skolēns tiek uzskatīts par nespējīgu mācīties svešvalodas. Tāda sadalīšana parasti notiek ļoti agri – bērna skolas gaitu laikā, un tā sauktiem “netalantīgiem” bērniem pilnīgi vai daļēji tiek atņemta iespēja attīstīt viņu iedzimtās spējas mācīties svešvalodas. Taču pieredze dažādu svešvalodu mācībās rāda, ka vienam un tam pašam skolēnam var būt diametrāli pretēji mācību panākumi dažādās svešvalodās, piemēram, vienam “nepadodas” pirmā svešvaloda, bet otru svešvalodu apgūst necerēti viegli.

Darba teorētiskajā pamatojumā tika atklāts, kādi psiholoģiskie, sociālie, emocionālie faktori vai to mijiedarbība ietekmē šos procesus. Taču šajā nodaļā tiks parādīts, kā teorētiskās atziņas var īstenot praksē un izveidot tādu svešvalodu mācību procesu, kas veicinātu jauniešu mācīšanās spēju attīstību. Nav viegli organizēt tādu mācību procesu, kurā katram skolēnam būtu iespēja mācīties svešvalodu interesanti un viegli, mācīties to sev piemērotā veidā un tempā, izjust, kā viņš mācās, kā prot lietot šīs jaunās zināšanas un attīstīt sevi. “Mācīšanās diferenciacija tiek īstenota tad, kad katram skolēnam sadarbībā ar citiem ir sava vieta un iespēja attīstīties optimāli kā priekšmeta jomā, tā arī personīgi (*Dam, 1995, 8*). Ievērojamā pedagoģe, Dānijas diferencēto mācību īstenošanas praktiķe Leni Dama atklāja tos atsevišķos elementus, kuri mijiedarbojas diferencētā mācību procesā un tiks izmantoti šīs nodaļas struktūras izveidošanas pamatā:

64. attēls. Diferencētā mācību procesa komponentu mijiedarbība



(Dam, 1995, 10)

Skolotāji, cerams, piekritīs, ka skolotāja darbs ir ļoti grūts. Iespējams, ka katram skolotājam ir savs skaidrojums šim apgalvojumam. Galvenais iemesls, kāpēc ir tik grūti organizēt mācības, varētu būt, ka nekad nav bijusi, nav un nekad arī nebūs izdomāta "labo" mācību recepte, jo cilvēki ir tik dažādi un laika

gaitā mainās. Tas, ko dara skolotājs, lai sasniegtu mācību mērķus, lielākoties atkarīgs no viņa paša, kas, no vienas puses, dod viņam kāroto brīvību, bet, no otras, “apgrūtinā” viņa dzīvi. Skolotāji domā, analizē, eksperimentē, izmanto savu pieredzi, pielieto un organizē ... Vairāku skolotāju darba dzīve vienalga līdzinās “Amerikāņu kalniņiem”. Ļoti svarīgi ir apzināties, ka tāds ir skolotāju darbs un nav iespējams uzrakstīt “labo” mācību recepti, jo mierīgs, bez stresa un vilšanās noritošs mācību process diemžēl ir utopija. Mācīšanās ir dzīve, un reālajā, normālajā, pilnvērtīgajā dzīvē ir (un arī ir nepieciešams) gan pozitīvais, gan negatīvais. Kā atzinis Komenskis, mehāniski līdzsvarota mācību procesa ideāls nav iespējams, jo mācību process ir ārkārtīgi daudzveidīgs (mācīšanas un audzināšanas uzdevumi), tām ir ārkārtīgi daudz variantu (izglītībai daudz satura elementu un mācīšanās veidu ...), tas ir neviennozīmīgs (likumsakarības par apgūšanu atkarīgas no skolēnu individuālām īpatnībām, viņu izziņas darbības veida, daudziem citiem faktoriem līdz pat klases telpas ierīkošanai, mijiedarbībai starp skolēniem un starp skolēniem un skolotājiem). Mēs cenšamies pēc harmonijas, bet ne vienmēr apzināmies, ka harmonija ir pretēju faktoru balanss. Tas nozīmē, ka vienīgi pozitīva ieguldījuma nepietiek, cilvēkam vajadzīgas arī negatīvās emocijas. Skolotāji domā, pēta, analizē, eksperimentē, dalās pieredzē un atklāj faktorus, kas ietekmē mācību procesu. Starp tādiem minējām skolēnu spējas, motivāciju, priekšmeta statusu, saturu, skolotāja personību un daudzus daudzus citus, kuri tika aprakstīti iepriekšējā nodaļā. Tas ir skolēns, kas mācās valodu, tāpēc svarīgāk ir pievērst uzmanību tam, ko dara skolēns, mācoties svešvalodu, un kā var palīdzēt viņam to darīt vislabākā veidā.

Runājot par svešvalodu priekšmeta saturu, jāapzinās, ka dāņu valoda kā mācību priekšmets Latvijā ir ļoti jauna joma, kas, no vienas puses, padara skolotāja darbu vieglāku, bet, no otras puses, sarežģītāku. No vienas puses, skolotājam ir iespēja vispārīgo mācību plānu ideju robežās brīvi variēt ar mācību saturu, no otras puses, jāuzņemas daudz lielāka atbildība par to. Kā jau atzīts, līdzās izmaiņām sabiedrībā, attiecīgi, arī svešvalodu mācīšanās, skolotājiem tiek izvirzītas jaunas prasības. Kā raksta dāņu laikraksts par valodas un kultūras pedagogiju “*Sprogforum*” (valodas forums), “mūsu “skolēniem” jāklūst par “*learners*” (cilvēks, kas mācās), un, lai tas tā būtu, “skolotājiem” jāklūst par “*learning facilitators*” (mācīšanās atvieglootājs), mūsu “mācībām” jāklūst par

rāmjiem “valodas mācīšanās” (*Sprogforum, 1998, 1*). Teiktais raksturo pēdējo gadu izmaiņas pedagogijā un didaktikā, attālināšanos no “apguves” un virzīšanos uz “mācīšanos”. Skolotāji cenšas vairāk domāt nevis par to, kā un ko mācām, bet par to, kā skolēns mācās.

Svešvalodu mācīšanās parasti tiek uzskatīta kā receptīvo un produktīvo funkciju mijiedarbības izkopšana, proti, svešvalodas mācīšanās norit, izkopjot runāšanas, rakstīšanas, klausīšanās un lasīšanas prasmes. Runāšana un rakstīšana tiek uzskatītas par produktīvajām prasmēm, klausīšanās un lasīšana – par receptīvajām. Svešvalodu didaktikā tiek ārkārtīgi daudz diskutēts, vai šīs prasmes jāizkopj izolēti vai visas četras kopā. Tādas diskusijas atbilst tendencēm lingvistikā un didaktikā, kurās, kā tika parādīts nodaļā par svešvalodu apguves un mācīšanās teorijām, uzsvars tiek likts vai nu uz ieguldījumu (*input*) svešvalodu mācīšanos, uz mijiedarbību starp cilvēkiem vai uz valodas producēšanu (*output*). Varētu secināt, ka ieguldījuma modelis uzsver tās mērķvalodas nozīmi, ar kuru sastopas skolēni, to apgūstot, piemēram, klausīšanās vai lasīšanas procesos, cik daudz valodu dzird skolēni, cik variēta un augstā sarežģītības pakāpē tā tiek piedāvāta skolēniem. Mijiedarbības modelis uzsver, ka visnozīmīgākā ir skolēnu iesaistīšanās pārrunās, piemēram, pāru vai grupu darbā. Galvenā ideja *output* modeļos ir tā, ka, kaut arī ieguldījums ir svarīgs, vēl nozīmīgāka ir skolēna paša valodas producēšana, jo tieši šajā procesā norit valodas mācīšanās. Svešvalodu mācīšanās ir visu šo prasmju izkopšanas integrēts process, kurā katra prasme ir procesa neatņemama sastāvdaļa, kaut arī reālajā mācīšanās procesā šīs receptīvās un produktīvās funkcijas var tikt izkoptas atsevišķi, lai pievērstu padziļinātu uzmanību noteiktai prasmei.

Nodaļā apskatīsim svešvalodu četras prasmes, kā arī tos pedagogiskos līdzekļus, kas padara mācīšanos par personiski nozīmīgu, māca izvirzīt mērķi, pašregulēt un kritiski reflektēt mācīšanos.

Kā minēts, “ieguldījuma” (*input*) teorijās vislielākā nozīme ir valodai, kuru skolēni dzird svešvalodu mācībās, kas savukārt tika pierādīts vairākos pētījumos, piemēram, Kanādas pētnieces Patsijas Laitbovnas (*Patsy Lightbown*) “saprašanas pieejā” (*The comprehension approach*), kurā tika pierādīts, ka.

sniedzot skolēniem pietiekoši bagātu un variētu ieguldījumu, skolēni sasniedz labākus valodas apguves rezultātus nekā citi (*Lightbown/Spada, 1993*). Fascinējošais bija tas, ka kontroles grupai bija tikpat labi un dažos gadījumos arī labāki sasniegumi ne tikai klausoties, bet arī runājot. Citos piemēros mācīšanās prakse izriet no receptīvo prasmju attīstīšanas. Pēc "totālas darbības metodes" (*Total Physical Response*) idejām svešvalodu mācīšanās iesākuma fāze sastāv tikai no tā, ka skolēniem jāreaģē ar visu savu ķermeni uz skolotāja komandām (*Haastrop/Pedersen, 1998, 9*). Vairāki pētnieki iesaka šādu kluso periodu (*silent period*), proti, periodu, kurā skolēniem tiek dota iespēja nerunāt svešvalodā, līdz viņiem rodas tieksme izteikties. Šāda veida mēģinājumi parāda, ka var iztikt bez stresa, ja skolēniem ir jārunā jaunajā valodā, pirms viņi ir tam gatavi. Ir atzīts, ka uz ieguldījuma hipotēzi pamatotas mācības ir piemērotas iesācējiem un jaunākiem skolēniem. Savukārt jāatzīst, ka Moderno valodu fakultātes studentēm, kā arī Ziemeļvalstu ģimnāzijas vidusskolēniem (*kuri piedalījās pētījumā*) šāda metode nevar tikt lietota pilnībā. Ar savu bagāto pieredzi svešvalodu mācību jomā studentēm un skolēniem jau pirmajā saskarsmē ar valodu rodas vēlme izmēģināt jauno valodu, izrunājot jaunus vārdus. Studentiem un vidusskolēniem jau no paša sākuma nepieciešams pašiem producēt saistītus izteicienus, jo skolēna paša valodiskā produkcija ir svarīgs izejas punkts valodas apzināšanai. Skolotājam savukārt jāpalīdz skolēnam atklāt neiemācīto vai trūkumus paša valodā un jāpalīdz iemācīties mācīties valodu.

Mācoties svešvalodu, liela uzmanība jāpievērš arī fonētikai, gramatikai un vārdu krājumam, jo šie valodas aspekti ir ikvienas valodas pamatā. Valodas fonētikas apguve ietekmē gan valodas saprašanu, gan runāšanu. Apgūt valodas fonētiku nozīmē, ka skolēni varēs saprast citus cilvēkus un citi cilvēki varēs saprast viņus.

Ir skaidrs, ka trīs gadu laikā vidusskolā un pirmajos semestros universitātē nav iespējams apgūt daļu valodas fonētiku dzimtās valodas līmenī. Taču var atklāt vissvarīgākās daļu valodas fonētikas īpatnības, kas savukārt atvieglos visu valodas prasmju apguvi. Tātad fonētikas mācīšanās mērķis nav nevainojamas izrunas apguve. Izrunai ir jābūt saprotamai, akceptējamai.

Skolēniem nav jāpiedzīvo situācijas, ka tad, kad viņiem beidzot radīsies iespēja sarunāties ar dāņiem, būs jāpiedzīvo dziļa vilšanās, ka viņus nesapratis.

Kā fonētikā, tā arī citās valodas jomās – gramatikā un stilistikā, tiek izmantotas visatbilstošākās salīdzināšanas metodes situācijā, kad skolēniem ir jau liela pieredze svešvalodu mācībās. Salīdzinot jauno valodu ar jau apgūtajām latviešu, krievu, vācu, angļu un dažām citām – var atvieglot un paātrināt apguves procesu, jo nav nozīmes “no jauna izgudrot velosipēdu”.

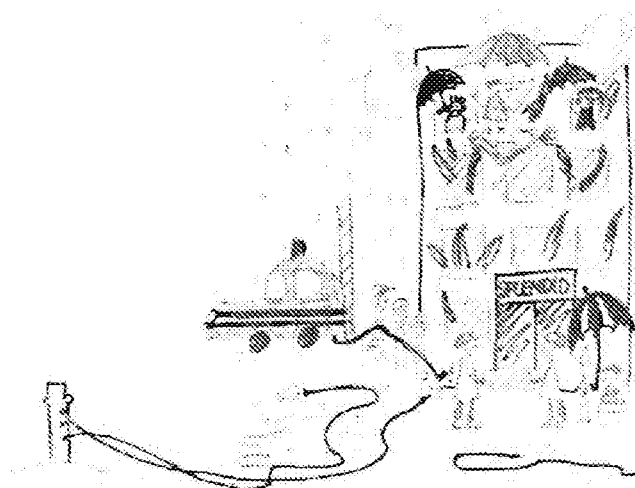
Šādā dāņu valodas sākotnējā mācīšanās stadijā nav nepieciešams iedziļināties skaņu dabā. Skolēniem vajadzētu iemācīties atšķirt skaņas, tās dzirdot – atšķirt vārdus un teikumus un to nozīmi. Ja rodas nopietnas problēmas ar kādu īpašu skaņu izrunu, dāņu valodas fonētikas izkopšanai tiek veltītas atsevišķas mācību norises ar tradicionālu izrunas “trenēšanu”, kam ir nozīme problēmu ar noteiktu skaņu izrunu novēršanai. Klausīšanās uzdevumi parasti tiek veikti ar kādu noteiktu mērķi. Ja klausīšanās uzdevumi veltīti izrunas uzlabošanai, tad tas prasa no skolēna prasmi atšķirt skaņas vārda vai teikuma līmenī. Cits klausīšanās uzdevumu mērķis ir saprast teikto. Šiem uzdevumiem savukārt ir vairākas iespējas uzdevuma izvirzīšanā (uzdevumi bez sekojošā jautājuma vai reakcijas, ar īsām atbildēm un reakcijām, ar garākām atbildēm un reakcijām), un to piemēri atrodami jebkurā mūsdienu svešvalodu mācību grāmatā, kā arī svešvalodu eksāmenu materiālos.

“Kad skolēni sāk klausīties jaunu valodu, paiet laiks, kamēr viņi ir “tajā ieklausījušies”. Un vēl vairāk laika prasa, lai viņi sāktu atdarināt skaņas” (*Etteren, 1999, 13*). Skolēni mēģina atveidot skaņu pēc saviem priekšstatiem, kā tai būtu jāskan. Cik oriģinālam līdzīga sanāk skaņa, atkarīgs no tā, kādā mērā skolēns varēja vai gribēja ieklausīties valodā. Jaunās valodas izrunas attīstība ir tā valodas joma, kurā skolēniem ir visvairāk individuālo atšķirību. Parasti jaunās valodas skaņu sistēmas apguve atpaliek no morfoloģijas, sintakses, vārdu krājuma. Tas notiek gandrīz visiem skolēniem, kuri mācās valodu vecumā pēc 14 gadiem. Jaunu vārdu automatizācija ir diezgan ilgs process, bet, kad kāds vārds jau ir automatizēts, ir ārkārtīgi grūti izmainīt ietrenētu izrunu, ja tā nav pareiza. Spontānajā runā cilvēks izmantos to izrunas variantu, kurš ir automatizēts. Tāpēc jau no paša sākuma ir jāpievērš liela uzmanība izrunai. Taču, labojot skolēnu kļūdas visu laiku, skolēniem var mazināties mācīšanās prieks. Tādēļ

šajā gadījumā nepieciešams norobežot fonētikas izkopšanu no pārējām komunikatīvajām mācībām un atsevišķos uzdevumos izkopt problemātiskās vietas fonētikā.

Atsevišķs jautājums ir runātā teksta forma, saturs un sarežģītības pakāpe. Lietderīgi izmantot autentiskus tekstus pilnīgi normālā tempā, lai pasargātu skolēnu no šoka un vilšanās, kas rodas, no vienas puses, sastopoties ar "dzīvajiem" valodas lietotājiem, tos nesaprotot, bet, no otras puses, situācijās, kurās viņi netiks saprasti sava pārāk lēnā runāšanas tempa dēļ. Vienīgā atšķirība klausīšanās agrākajos un vēlākajos posmos var būt, piemēram, viens runātājs sākumā, bet vairāki vēlāk, kā arī dažādu reālu trokšņu traucējumi vēlākajos posmos. Tā kā dāņu valodas rakstu veids krasi atšķiras no izrunas, pirmais klausīšanās uzdevums rada skolēniem šoku, un tie skolēni, kuriem nepatīk sastapties ar grūtībām, cenšas izvairīties no piedalīšanās klausīšanās uzdevumos, kaut arī reālā prakse pierāda, ka, strādājot pie skaņu, vārdu, teikumu atšifrēšanas, dāņu valodas izrunas uztvere ir apgūstama diezgan ātri. Darbā ar klausīšanās uzdevumiem vajadzētu izmantot dažādas tehnikas, kas atbalsta un palīdz klausīšanās procesam, kā, piemēram, vizuālās palīdzības vai arī teksta rakstiskā versija acu priekšā. Dažādi jautājumi, kā arī klausāmais teksts par zināmu tēmu palīdz tikt galā ar klausīšanās uzdevumiem.

Protams, jaunās valodas fonētikai ir jāpievērš liela uzmanība, kaut arī nedrīkst aizmirst, ka valoda ir saskarsmes instruments. Tā ir jālieto, jābūt nepieciešamībai to lietot, citādi var zust skolēnu motivācija. Klausīšanās ir aktīvs process, kurā klausītāji pārtulko dzirdēto. Tāpēc, lai klausīšanās vispār notiktu, jābūt tās mērķim, kā arī kādai noteiktai interesei.



Kā piemērs motivācijas stimulēšanai un skolēnu ierosināšanai aktīvi piedalīties klausāmajos uzdevumos jāmin vizuālais diktāts. To var īstenot ļoti dažādi. Pirmais piemērs ir no vācu valodas didaktikas grāmatas

“Hörverstehen” (klausīšanās), kurā autori piedāvā lasīt kādu tekstu un skolēniem zīmēt dzirdēto. Pirmkārt, tā ir ļoti interesanta un jautra mācību forma jebkura vecuma skolēnam, salīdzinot zīmētus rezultātus klasē, rodas ļoti jautra atmosfēra. Turklāt skolēni cenšas pēc iespējas pareizāk attēlot stāstījumu, kas padara viņus ārkārtīgi uzmanīgus. Ļoti labas atsauksmes no skolēnu puses izpelnījās uzdevums, kurā viens skolēns apraksta personu attēlā, bet otrs skolēns zīmē personu. Lūk, tāda izskatījās Dānijas meitene kādas skolnieces zīmējumā:



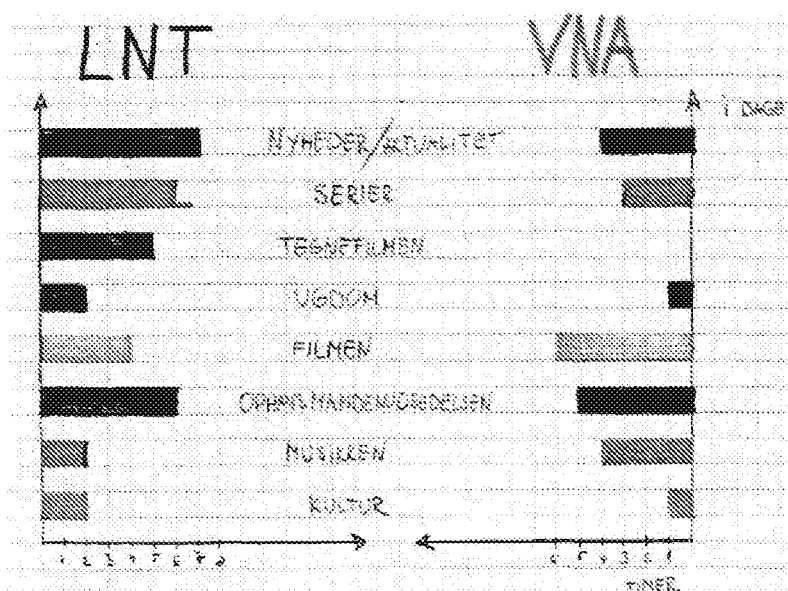
Mijiedarbības modelī uzmanība tiek pievērsta tam, kā skolotājs un skolēns var izmantot ieguldījumu, lai atbalstītu valodas apguvi. Šim ieguldījumam jābūt reālam un “nopietnam”. Taču grūti iedomāties skolēnus, kas tikko iesākuši mācīties jaunu svešvalodu, diskutējot par kādu “nopietnu” tēmu tradicionālajā izpratnē. Skolēniem trūkst valodas līdzekļu, lai viņi varētu izteikt savas domas par tēmu. Taču, lai mācības būtu reālas, jebkuru uzdevumu var izveidot tā, lai tajā būtu pētnieciskā uzdevuma iezīmes: problēmas izvirzīšana, risināšana un risināšanas procesa

izvērtēšana. Piemēram, mācīšanās procesā dialogā ar studentēm tika izlemts inscenēt mazas pasaciņas. Vēlākās intervijās un sarunās studentes dalījās iespaidiem, cik tas ir bijis interesanti, daudz pozitīvu emociju izraisīja šo pasaciņu inscenēšanas audio ierakstu kopīga klausīšanās.

Tātad dāņu valodas mācīšanās process tika pamatots uz uzdevumiem orientētā pedagogijā (*task-based*), kas vislabāk atspoguļo šī darba pedagogiskos uzskatus par svešvalodu mācīšanos. Pēdējos gados komunikatīvi orientētas

lingvapedagoģijas pamatā ir daudz plašākas zināšanas par valodas apguves un mācīšanās procesiem. Ar mērķi izveidot pēc iespējas labākus apstākļus valodu mācībām arvien biežāk tiek risināti komunikatīvie problēmuzdevumi – *task*, kuros iespējams veicināt patstāvīgo svešvalodas mācību procesu. Tā kā pētījumā tika pieņemts, ka apgūts vai iemācīts tiek tikai tas, kas izgājis caur prāta-jūtīgribas harmoniju un mijiedarbību ar citiem cilvēkiem, šīs īpatnības jāņem vērā mācību procesā. Tādām mācībām vislabāk piemēroti pētnieciska rakstura uzdevumi. *Task* uzdevumi ir domāti komunikatīvai saskarsmei, problēmu risināšanai un labākām valodas mācībām. Tas aptver komunikatīvās valodas pedagoģiju: skolēniem ir iespēja strādāt ar variētu un reālu valodu, viņiem ir iespēja gan saņemt ieguldījumu (*input*) gan producēt valodu (*output*), līdz ar to attīstīt valodas apguvi, pārbaudot hipotēzes par to, kā ir uzbūvēta valoda (Willis, 1996). Turklāt *task* pamatota svešvalodu mācīšanās dod iespēju diferenciacijai un VISU skolēnu iespēju attīstībai. *Task* ir veids, kā var radīt komunikatīvas darbības telpās, kurās skolēni var attīstīt savu komunikatīvo kompetenci – ar tādu priekšnosacījumu, ka skolotājs un skolēni paši būtu spējīgi, izmantojot savas zināšanas par valodas mācīšanos, apzināti un mērķtiecīgi izmantot komunikāciju (Pedersen, 1996). *Task* līdz ar to ir labs veids, kā var atklāt skolēniem esošās problēmas valodas dažādās jomās un, kas ir svarīgi, risināt šīs problēmas. Dažādi *task* veidi var tikt lietoti, lai radītu dažādus valodas mijiedarbību tipus un fokusētu uz komunikatīvās kompetences noteiktām komponentēm. Pašu problēmu risināšana svarīga, lai iedarbinātu valodas mašīnu, tāpēc *task* ietver vairāk nekā tikai problēmu. Problēmas risināšanas uzdevumu lietošana dod iespēju skolēniem pašiem sākt pārņemt atbildību par savu mācīšanos.

Komunikatīvajā svešvalodas mācību procesā, kurā tiek uzsvērtas valodas lietotāja spējas piepildīt savas komunikatīvās nepieciešamības, *task* iesaistīšana mācībās ir centrālais pedagoģiskais līdzeklis.



Par problēmu risināšanas uzdevumu var tikt uzskatīts jebkurš uzdevums, kurā saskatāma kāda problēma. Protams, uzdevums ar pētniecisku problēmu, kā, piemēram, analizēt televīzijas raidījumus, ir visaugstākās pakāpes pētnieciskais uzdevums. Taču arī

ikviens "parasts" uzdevums, kas domāts svešvalodas apguvei, var tikt uzskatīts par problēmas risināšanas uzdevumu, piemēram, problēmas "izdomā dialogu par



1. Hva?
2. Hva er det?
3. Hva er det?
4. Hva er det?
5. Hva er det?
6. Hva er det?
7. Hva er det?
8. Hva er det?
9. Hva er det?
10. Hva er det?
11. Hva er det?
12. Hva er det?
13. Hva er det?
14. Hva er det?
15. Hva er det?
16. Hva er det?
17. Hva er det?
18. Hva er det?
19. Hva er det?
20. Hva er det?

pārpratumiem" atrisināšana. Skolēns, kurš parasti negribēja neko darīt dāņu valodas stundās, spīdoši tika galā ar uzdevumu, kuru viņš uzskatīja par interesantu. Tādējādi skolotāja uzdevums, liekot lietā visu savu fantāziju, izdomāt visdažādākos uzdevumus, no kuriem skolēni varētu izvēlēties sev interesējošo – tādu, kurā viņš varētu atklāt sevi gan citiem, gan sev pašam. Problēmu risināšanas uzdevumi ir arī "banālie" uzdevumi, kad, piemēram,

skolēni apmainās ar informāciju un diskutē savstarpēji, lai varētu atrisināt kādu izvirzītu uzdevumu. Šādu uzdevumu piemēri ir ne tikai tradicionālie globālo problēmu risināšanas uzdevumi, bet arī dzejoļa, brošūras, bilžu sērijas sagriešana gabaliņos un rekonstruēšana; sarunu biedru informācijas apmaiņa ar mērķi aizpildīt anketu; manipulācijas vai kategorizēšanas uzdevumi; uzdevumi, kuros skolēni meklē aprakstošu vārdu attēlam, un daudzi citi uzdevumi.

Vēl viena *task* uzdevumu grupa ir vairāk argumentējošie uzdevumu tipi, kas domāti augstākām svešvalodu apguves pakāpēm, kuros runājošais tai vietā, lai sadarbotos problēmas risināšanā, drīzāk argumentē par dažiem pretējiem uzskatiem. Sociālie mijiedarbības uzdevumi, saukti arī par lomu spēlēm,

improvizācijām un simulācijām, izkopj noteiktas sarunu situācijas, ar kurām skolēns var sastapties reālajā dzīvē. Skolēni sadala lomas, kas dod viņiem iespēju iejusties dažādās lomās atšķirīgās situācijās.

Uzdevumu tipi ir tikai "tukši" šabloni, kurus tīri tematiski attiecībā uz vārdu krājumu, sarežģītības pakāpēm, kā arī atsevišķu prasmju trenēšanu var pieskaņot jebkurai mācīšanās situācijai. Galvenais ir tas, ka tāds mācīšanās veids palielina motivāciju. Jebkurā gadījumā, runājot par mācīšanās pētniecisko raksturu, jāatzīmē, ka to nosaka skolēnu interese, savukārt intereses klātbūtne nosaka mācīšanās motivācijas esamību. Pašam izvēloties darbības saturu un veidu, skolēns ir ieinteresēts tās veikšanā, jo paša izvēlētais nevar būt neinteresants.

Tik plaši dažādojot uzdevumus svešvalodas mācīšanās praksē, pastāv risks, ka skolēni to uztvers kā sistēmas trūkumu. Tāpēc vienmēr svarīgi ir apzināties, kas, kā un kāpēc tiek darīts, un apspriest ar skolēniem mācību procesa norisi. Arī spēļu izmantošana mācībās var izsaukt skolēnu kritiku, kaut arī spēli var uztvert par uzdevumu, ar kuras palīdzību viegli, interesanti un efektīvi var mācīties. Spēle tiek definēta kā "jebkura sacensība starp dalībniekiem, kuru darbības ir norobežotas ar kādiem noteiktiem priekšnosacījumiem (likumiem) un vērstas uz noteikta mērķa sasniegšanu (uzvaras, balvas)" (*Ellington u.c., 1984, 77*). Savukārt spēle kā imitācija (imitacionālā modelēšana) ir dzīvās realitātes pamata raksturojumu attēlošana, kas var tikt lietota svešvalodas mācībās, jo dramatiskais elements labi ietekmē valodas apguvi. Klarins ir sakārtojis mācību spēļu didaktiskās iespējas šādi:

- darbības pieredzes apguve, gandrīz kā reālajā dzīvē;
- skolēni var risināt pašas grūtākās problēmas, nevis tikai novērot;
- spēles veido potenciāli augstāku zināšanu un darbības pieredzes pārnesšanas iespēju no mācību uz reālo situāciju;
- tās nodrošina mācību vidi, kura nekavējoties reaģē uz skolēnu darbībām;
- atļauj "saspiest" laiku;
- psiholoģiski patīkamas skolēniem;
- pieņemtiem lēmumiem būs sekas, kuras skolēniem jārespektē;
- nav bīstamas skolēniem (atšķirībā no reālajām situācijām);
- dažreiz prasa vairāk laika nekā ierastā mācību darbība;

- dažas mācību spēles akcentē darbības pieredzi;
- var prasīt lielākus materiālus resursus;
- diezgan liela jautrība, liels skolēnu kustīgums ne vienmēr patīk skolotājiem un administrācijai;
- dažās spēlēs dalībnieku skaits ir ierobežots;
- skolēni sāk vairāk apspriest mācības ar vecākiem, draugiem, skolotājiem, sāk vairāk apmeklēt bibliotēku (*Кларин, 1998, 120*).

Varētu teikt, ka jebkurš mācību materiāls, kuram ir emocionālā nokrāsa, tiek uztverts daudz labāk. Veiksmes prieks, neveiksmes, vilšanās, kā arī dusmas uz dalībniekiem, kuri nepilda spēles likumus, atstāj tikai labu iespaidu uz mācīšanos. Emocionāli pārdzīvots mācību saturs tiek apgūts it kā pats no sevis.

Mācību spēles mēdz dalīt trīs grupās:

- Īsās, vieglās un ātrās spēles, kuras tiek spēlētas pirms attiecīgās mācību darbības. Tām ir iesildīšanās efekts. Pamatā ir novērojums, ka mācību process, pirms kura tiek veiktas šādas mācību darbības, norit veiksmīgāk nekā mācību process, kuru iesāk uzreiz.
- Mācību spēles, kuras dod iespēju lēni un pamatīgi strādāt ar mācību saturu. Tās ir spēles ar vingrināšanās fāzēm, kuras domātas, piemēram, vārdu krājuma vai gramatikas iegaumēšanai, klausīšanās vai runāšanas prasmju izkopšanai. Šādu spēļu pamatā ir atmiņas trenēšana.
- Mācību spēles, kurās ir iespēja lietot apgūto mācību saturu.

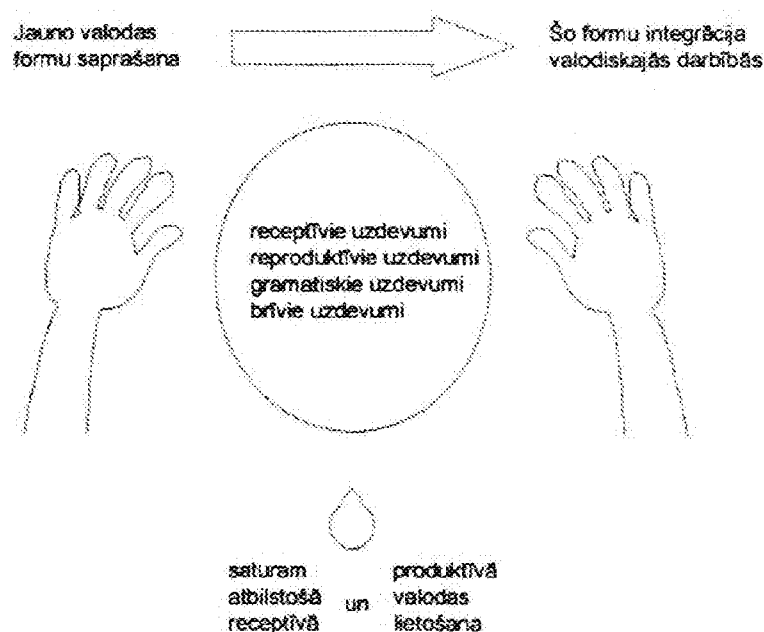
Organizējot svešvalodu mācīšanās procesu, jāapzinās ka “valodas mācīšanās un apguve ir kompleksi lielumi, un nav viegli noteikt, kas tieši mācībās nosaka mācīšanās rezultātus” (*Lund/Pedersen, 2001, 62*). Daudziem skolotājiem ir pieredze, ka vienas un tās pašas mācību darbības izraisa pavisam atšķirīgas sekas dažādās skolēnu grupās. Laba svešvalodas mācīšanās, tātad praksē, ir lielā mērā relatīvs process, tās ir labas tikai tādā gadījumā, ja tās visu laiku ir saskaņotas ar noteiktām skolēnu vajadzībām, pieredzi un situāciju. Bet tās nekad nebūs labas visiem, kā arī visas esošās mācību formas nevar aptvert. Nevieni nekad nevarēs nodrošināt kvalitatīvu mācīšanos visiem skolēniem visās stundās. Dāņu valodas speciālisti Karena Lunda un Mihaels Svendsens Pedersens uzsver, ka mācīšana ir dinamisks process, lai tas tāds paliktu visu

laiku, skolotājam jāstrādā dialektiski ar principiem un praksi, "pārveidot principus par konkrētajām mācību darbībām un lietot konkrētas darbības, lai regulētu principus" (Lund/Pedersen, 2001, 63). Labas svešvalodu mācības ir dinamisks lielums, kas smeļ savu dinamiku no skolotāja "pētnieciskās aktivitātes".

Kā tika uzsvērts iepriekš, dāņu valoda ir jauns mācību priekšmets Latvijā, kas ienāca ar savām mācību metodēm un formām, proti, komunikatīvo didaktiku. Kā raksta Johanness Vagners, vadošais dāņu didaktiķis, komunikatīvām mācībām jau ir gadsimta ceturksni gara vēsture, ar "visiem tās mītiem, kļūdām un pārpratumiem" (Wagner, 1996). Pētnieks šādi izprot komunikatīvās mācīšanās idejas:

65. attēls.

Komunikatīvā mācīšanās (pēc Vagnera)



Komunikatīvā mācīšanās netiek vienkārši izprasta kā savstarpēja komunicēšana, bet kā virzība no jauno valodas formu apzināšanās līdz šo formu integrācijai valodas darbībās. Dažādu mācību uzdevumu tipu mijiedarbība – receptīvie uzdevumi, mutiskie un rakstiskie (mehāniskie) uzdevumi, gramatiskie uzdevumi un brīvie uzdevumi, kā arī simulācijas – nodrošina saturam atbilstošu receptīvo un produktīvo valodas lietošanu. Semantiski komunikatīvā izpratne tiek pakārtota formālajam valodiskajam aspektam, bet tas nenozīmē, ka formālie

valodiskie mērķi netiek ņemti vērā (*Wagner, 1996, 10*). Kā atzīmē dāņu pedagogi Svendsens un Lunda, valodas mācīšanās atver iespēju komunikatīvajai mācīšanās telpai, kurā skolēnam ir iespēja lietot jauno valodu īstajā saskarsmē, izteikties jaunās valodas telpā, gūt pieredzi par kulturālajām un sociālajām atšķirībām, izmantojot jauno valodu saskarsmes procesā (*Lund/Pedersen, 2001, 63*). Tātad valoda tiek uztverta kā funkcionālais saskarsmes līdzeklis, un mācībās tiek izprastas kā kognitīvais un sociālais, aktīvais konstruēšanas process, kurā valodas meklējumi, apkārtne, mijiedarbība un izpratne tiek skatītas kā apguves vienība. Konstruktīvisma skatījumā mācīšanos var veikt tikai pats cilvēks. Mācīšanās ir skolēna paša projekts tādā gadījumā, ja tam ir saistība ar viņa dzīvi un ja viņš to var lietot savā dzīvē. Lai pārveidotu šo principu praksē, mācībās jālieto uz saturu orientēti problēmas risināšanas uzdevumi, kas papildina viens otru un kopā rada saturiskas sakarības. Jebkurā dzīves darbībā, lai kaut ko darītu, jābūt kādam pamatojumam to darīt. Valodas prasmju attīstīšanai svešvalodas mācībās vispirms ir svarīgi, "par ko un kā runā viens ar otru" (*Hach/Aarø, 1996*). Nevar runāt ne par ko.

Protams, runāšanas jautājums iesācēju mācībās var izsaukt zināmu skepsi. Skolotājiem ir noteikti uzskati, cik daudz valodā ir jāprot, lai sāktu runāt. Bet bieži tiek aizmirsts, kā to secinājusi Lunda, ka iesaistīšanās komunikatīvajos kontekstos ir bāze apguves procesam (*Lund, 1999*). Valodas apguve norit komunikatīvajās darbībās. Kad cilvēks tiek motivēts izprast un pārtulkot to, ko saka vai raksta citi, un formulēt saturu mutiski vai rakstiski, lai sapņemjs varētu to saprast, tad viņam ir vislabākās iespējas iemācīties jaunu valodu. Tātad komunikācija nav tikai mērķis, bet arī līdzeklis, ar kura palīdzību tiek apgūta valoda. Cilvēks mācās valodu komunicējoties. Tāpēc arī dāņu valodas mācību procesā katram uzdevumam tiek meklēta būtība. Ja nav iespējams atrast iemeslu uzdevuma pildīšanai vai skolēniem kāds iemesls neliekas pietiekoši motivējošs, tiek izdomāti citi alternatīvi iemesli, lai uzdevums tiktu atrisināts un mērķis sasniegts. Savam mērķim ir jābūt jebkurā darbībā, lai šī darbība tiktu veikta. Tam ir jābūt arī, lai klausītos, lasītu, runātu vai rakstītu. Piemēram, sākumā daudz laika dāņu valodas mācībās tiek veltīts dialogu veidošanai. Lai darbs neliktos vienmuļš, tika mainīta dialogu struktūra, runātāju skaits.

runātāju grupu sastāvs. Iesaistoties dialoga veidošanā vairākiem cilvēkiem, darbam rodas emocionāla nokrāsa, jo darbs lielākās grupās prasa koncentrēšanos, vairāk kooperatīvo prasmju un emociju. Cita alternatīva ir ierakstīt gatavu dialogu kasetē, kā tas tika veikts, piemēram, 30. stundā studentu grupā. Dialoga tēma bija visai banāla (“Kafejnīcā un restorānā”), taču darbs pie dialoga izveidošanas, ierakstīšanas un kopīgas izvērtēšanas bija ļoti interesants un jautrs. Tātad mēs it kā strādājām, lai ierakstītu dialogus kasetē, bet patiesībā pats svarīgākais bija paša dialoga izstrādāšanas process.

Kā pierādīts Dānijas izglītības sistēmas praksē, komunikatīvo mācīšanās ideju nedrīkst minimalizēt tikai ar runāšanas prasmes apguvi. Tie komunikatīvās mācīšanās tipi, ar kuriem Dānijā eksperimentēja 70. gados un aktīvi izmantoja 80. gados, izrādījās, nebija pietiekoši. Vēlāk atklājās, ka netika sasniegti izvirzītie mērķi un pārāk liela grupa skolēnu nerasniedza labi funkcionējošu komunikatīvo kompetenci. Pārāk daudz skolēnu bija sasnieguši tikai vidējo līmeni, un vēl vairāk skolēnu nevarēja tikt galā ar noslēguma līmeņiem valoduursos (runa ir par dāņu valodu kā otro svešvalodu). Daudzi apguva tikai “izdzīvošanas valodu”, kas nedeva viņiem iespēju piedalīties sabiedrības dzīvē kā otrās valodas lietotājiem ar tām prasībām, ko izvirza otrās valodas lietotāja valodas kompetences. Tāpēc daži skolotāji Dānijā atmeta komunikatīvās metodes un pievērsās “vecajām labajām” tradicionālajām gramatikas mācībām. Joprojām ne visi skolotāji apzinās, ka šī metode jālieto nedaudz kompleksāk, ka patiesībā “jāstrādā tālāk ar saskarsmē balstītas mācīšanās atjaunošanu, izmantojot mūsu zināšanas par fokusētu darbu un darbu ar valodiskajām zināšanām un apziņu” (*Lund, 1999, 35*). Kaut arī tradicionāli tiek uzskatīts, ka komunikatīvā kompetence pirmām kārtām iekļauj mutisko valodas prasmi, tomēr visas četras prasmes – runāšana, klausīšanās, lasīšana un rakstīšana – protams, ir komunikatīvas. Ir ļoti svarīgi, lai skolēni un studenti strādātu kā ar receptīvām, tā arī ar produktīvām valodas prasmēm. Saprašanas procesos (receptijā) skolēns izmanto galvenokārt savas zināšanas par apkārtni, kā arī savas zināšanas par semantiku un vārdu krājumu – semantisko apstrādi. Produkcijas procesos savukārt svarīga ir gramatika. Lai sasniegtu mērķus valodas mācīšanās, proti, lai skolēni prastu runāt un rakstīt tik tekoši un

sasniegtu tik niansētu un kompleksu valodu, cik tas ir iespējams, ir svarīgi, lai komunikatīvās darbības balansētu starp saturu un formu. Kā atzīst Lunda, dažas radošās darbības ir labas, lai veicinātu radošo valodas lietošanu, tātad hipotēžu izveidošanu un pārbaudi. Citas dod iespēju strādāt ar valodas pilnveidošanu, bet citas darbības veicina nepieciešamu automatizāciju tā, lai valodas lietotājs pakāpeniski apgūtu šo valodu dzimtās valodas līmenī.

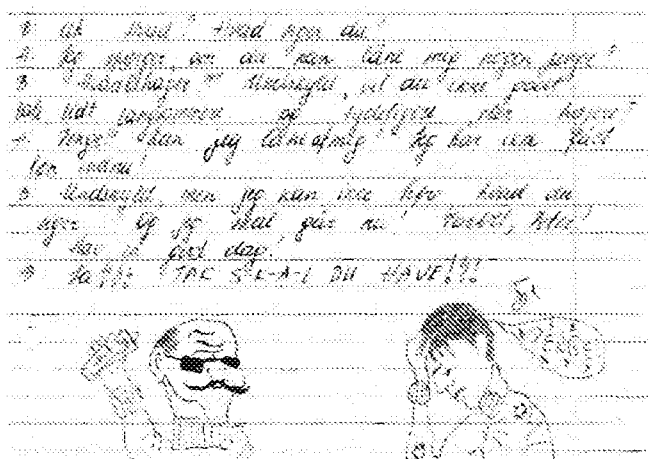
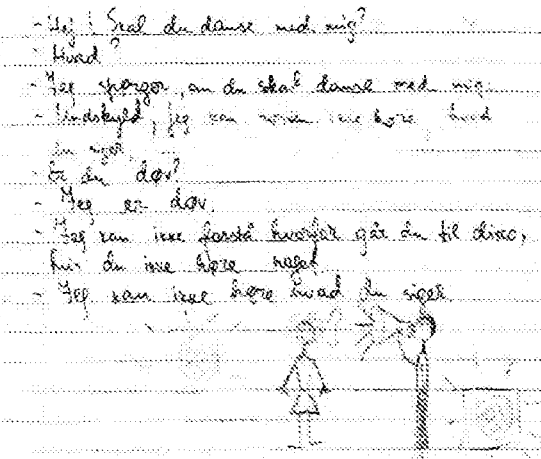
Svešvalodu nodarbībās novērojam, ka skolēni bieži uzvedas stundās kā "klienti", jautājot skolotājam, ko nozīmē viņiem nezināmais vārds. No skolotāja tiek prasīts zināt un sniegt atbildi, tas tiek uzskatīts par skolotāja "pienākumu". Taču skolotājam jautāta vai vārdnīcā atrasta jaunā vārda nozīme tiek tikpat ātri aizmirsta. Vienīgi, ja skolēns ir izjutis vārdu, izpratis to vairākos kontekstos un lietojis dažādās situācijās, ir iespējams runāt par vārda iegaumēšanu un prasmī to aktīvi lietot. Tātad varētu apgalvot, ka arī vārdu krājums apgūstams visu četru valodas prasmju integrētā izkopšanā. Tātad jaunie vārdi apgūstami visvieglāk un vislabāk:

- ja tie iekļauti kontekstā ar jau zināmiem vārdiem;
- ja tie atklājas kontekstā, kurā var saprast vārda nozīmi;
- ja tie tiek prezentēti un lietoti kontekstos, kuri rāda iespējamus sintaktiskus un morfoloģiskus sakarus;
- ja tie tiek atkārtoti un atkārtojumi tiek veikti vairākkārt ilgākā laika posmā;
- ja tie atkārtojas daudzveidīgos vizuālos un valodiskos kontekstos, kuros ir tāds veids, kurš vislabāk atbalsta kognitīvo, mentālo, detalizēto apstrādi; viena "papagaiļa metode" neko nelīdz (*Beheydt, 1985, 12-14*).

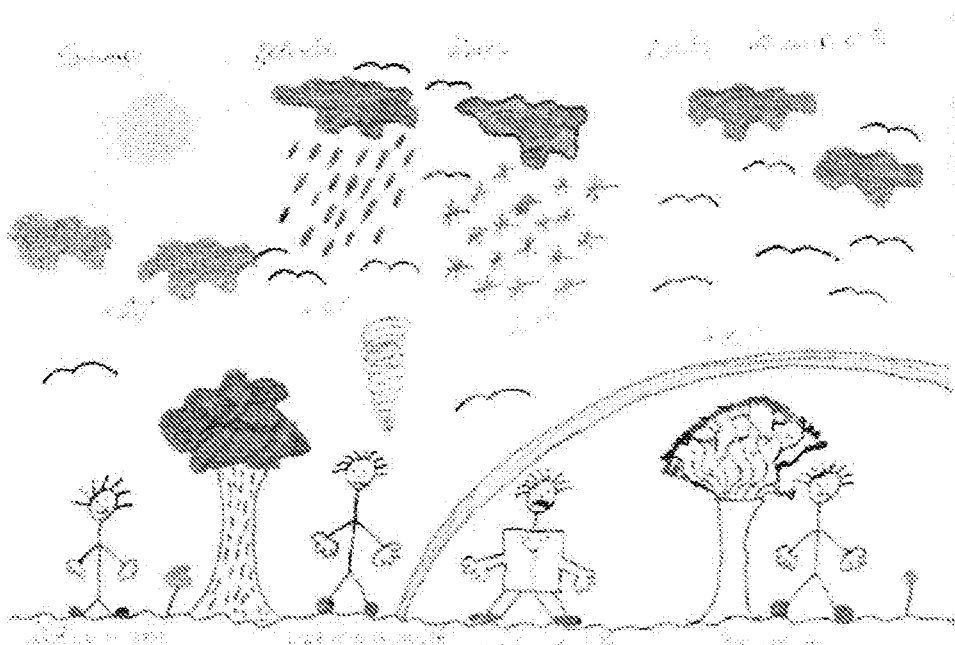


Vārdu apguves sākumstadijā ieteicams lietot arī vizuālo atbalstu – kā vārda un attēla kompozīciju, tā arī citus vizuālus uzdevumus, kā, piemēram, kolāžas ar vārdu un attēlu kombinēšanu. Šādi uzdevumi sagādā skolēniem prieku, un, kā jau minēts, emocionāli iekrāsotas mācības dod vislabāko rezultātu. Tas, ka

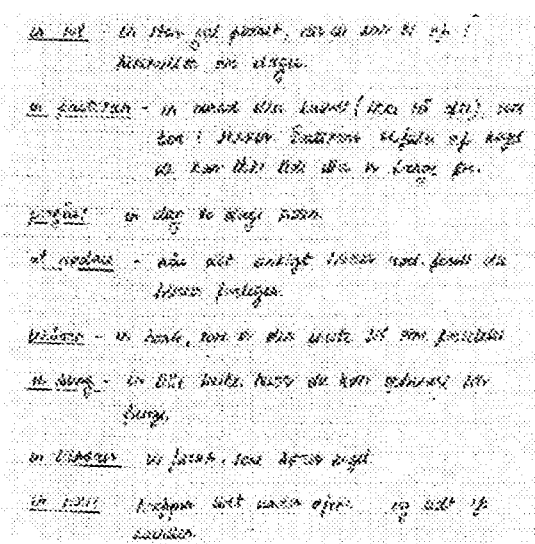
skolēniem vizuālā palīdzība ir ļoti nozīmīga, parāda arī viņu pašu darbi.



Lielākai daļai skolēnu patīk radošie darbi, kaut vai vienkārši pārmaiņas pēc. Turklāt šos darbus var izmantot tematisku izstāžu veidošanā uz sienām klases telpās. Jebkura vecuma skolēniem sagādā gandarījumu redzēt, ka viņa darbu sabiedrība novērtē un atzīst. Ja mēs runājam par skolēniem, kuriem nav tradicionāli pieņemtas apzinātas attieksmes pret mācībām, tad viņiem šāda veida darbi ir viens no nedaudzajiem veidiem, kā iesaistīties klases darbā, piemēram, kāda skolēna, kurš gandrīz nepiedalījās dāņu valodas mācībās, darbs. Radošs uzdevums, acīmredzot, piesaistīja viņa interesi. Var ar pilnu pārliecību apgalvot, ka tagad, kad viņš jau ir beidzis skolu, viņš atceras vārdu krājumu tēmai "Laika apstākļi un gadalaiki".



Tikai daļa vārdu, ar kuriem sastopas skolēns, kļūst par viņa aktīvo vārdu krājumu. Psihologs Niks Elliss (*Nick Ellis*) argumentē, ka vārdu krājums tiek apgūts neapzināti automātiskajos, implicitajos mācīšanās procesos, kurus ietekmē tas, cik bieži skolēns sastop un lieto vārdus (*Ellis, 1994*). Savukārt, apgūstot vārda nozīmi, proti, veidojot saikni starp vārda formu un tā nozīmi, ir runa par eksplīcitu mācīšanās procesu, kurā nepieciešams, lai skolēns dziļāk strādātu ar vārda nozīmi. Mācīties valodu, protams, nenozīmē mācīties valodas izteiksmes elementus bez satura, bet gan prast savienot kopā vārdu un izteiciena saturu, lai rastos lietojama valodas zīme. Te svarīga loma ir skolēna spējai strādāt ar jēdzieniem, vārdu un citiem vārdiem vārdu krājumā. Domāšanas procesos, kuros skolēns pats atklāj vārda nozīmes, piemēram, no konteksta, vārds paliks atmiņā uz visu mūžu. Tātad runa ir par hipotēžu izveidošanu, kura pamatojas uz ieguldījumu (*input*) un jau esošām zināšanām, vispārīgām zināšanām, valodas zināšanām, valodas apzināšanu, stratēģisko kompetenci (tāpēc diez vai jaunākā vecumā vieglāk mācīties valodas). Hipotēzes tiek izmēģinātas un vai nu akceptētas, vai noraidītas. Tai gadījumā, ja hipotēze tiek akceptēta, tā tiek atzīta par zināšanām. Atmiņā tiek veidoti sakari, kas var attiekties uz pavisam atšķirīgiem aspektiem un skart atšķirīgas jomas:



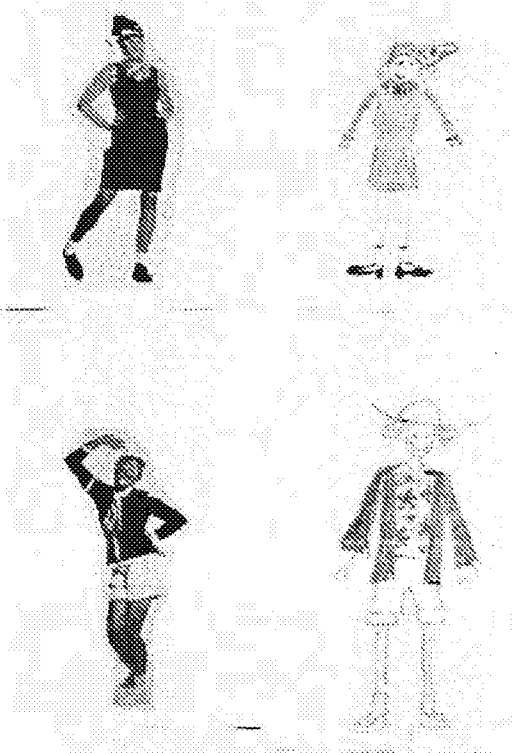
- tiek veidotas attiecības starp vārdiem mērķa valodā un vārdiem dzimtajā valodā (vai tajā valodā, kura ir aktīvā);
- aktivizēta pieredze par vārdiem noteiktajās situācijās un tipiskajās darbības sakarībās;
- vārds attiecas uz kādu noteiktu vārda lauciņu vai noteiktu vārdu ģimeni;
- vārdi tiek iekļauti noteiktajos vārdu savienojumos;
- tiek savienots abstraktais (burti, zilbes) ar konkrēto (piemēram, bilžu priekšstatiem);
- jaunie vārdi tiek iestrādāti jau apgūto vārdu mentālajā sistēmā (*Neuner/Hufeisen, 2001a, Teil 5.1., 10*).

Neloģiski liekas skolēnu izteicieni, ka viņiem: "PATĪK VISU PIERAKSTĪT, LAI ES TO NEAIZMIRSTU UN LABĀK ATĢERĒTOS", "PIERAKSTĪT JAUNUS VĀRDIŅUS", "MĀCĪTIES VĀRDUS NO GALVAS UN RAKSTĪT PĒC TIEM KONTROLDARBUS". Protams, tam ir sakars ar skolēnu pieredzi, mācoties svešvalodu. Salīdzinot ar savu pieredzi citās svešvalodās, daudziem skolēniem dāņu valodas stundas liekas kā spēle, jo ir viegli mācīties. Viņi nav pieraduši pie tā, ka var būt viegli mācīties svešvalodu.

Tāpēc skolotājam pastāvīgi jāpalīdz skolēniem apzināties, kā notiek reālais mācīšanās process. Lai padarītu mācīšanos vieglāku, vārdu krājuma apguvei tiek lietoti, piemēram, instrukciju uzdevumi (tādi kā parādīt ceļu plānā), uzdevumi ar vizuālu palīdzību (attēli, skices, tēzes), uzdevumi ar sajūtu un jūtu iesaisti (redze, dzirde, emocijas u.c.), uzdevumi, kas prasa radošo pieeju, spēlveida uzdevumi (piemēram, minēt), kā arī strukturēšanas, klasificēšanas, iedalīšanas uzdevumi un daudzi, daudzi citi, ko vien var izdomāt. Piemēram, tēma par apģērbiem,

kurā tradicionāli tiek lietota tā saucamā *drill* (iekalšanas) mācīšanās metode, var pārvērsties par aizraujošu spēli, kurā viens skolēns apraksta apģērbu personai attēlā. Otrs skolēns zīmē šo apģērbto personu. Jaunie vārdi, kas tiek izjusti, paliek atmiņā bez īpašas piepūles.

Gramatikas loma valodas apgūvē tiek izprasta dažādi, gan dažādu valodas mācīšanās metožu atšķirībā, gan vienas metodes ietvērumā. Lielas diskusijas šī tēma izraisa komunikatīvo metožu jomā, jo galvenais mērķis ir valodas lietošana. Cik daudz gramatikas jāapgūst skolēniem, vai tā ir vienkārši "jāautomatizē", jāieviegrina gramatiski pareiza runa? Valodas gramatika, protams, ir nepieciešama, lai sasniegtu komunikatīvo kompetenci, lai vispār apgūtu valodu un līdz ar to būtu spējīgs saprasties. Valoda ir uzbūvēta sintakses un morfoloģijas sistēmās, kuras savieno kopā atsevišķus vārdus un izteicienus un uz kuras pamata tiek veidoti dažādi tekstu tipi un žanri. Bet komunikatīvā



didaktika operē ar jēdzienu “funkcionālā gramatika” (Harder, 1997, 12), kas saista gramatikas mācīšanos ar mērķi lietot valodu, ko nedrīkst sajaukt ar deskriptīvo gramatiku, kuru lieto lingvistiskajās zinātnēs valodas aprakstīšanai. Kā atzinis Vagners, praktiskajās mācībās tiek sajauktas gramatikas jēdziena nozīmes. Gramatika ir saprotama abstraktā nozīmē, t.i. tādā, kurā lingvisti analizē valodu (piemēram, deskriptīvā gramatika), kā arī gramatika, ar kuras palīdzību jāpaskaidro valodas sistematika, kognitīvais lielums, par kuru mēs maz ko zinām (Wagner, 1997, 59). Šis mentālais lielums ir ārkārtīgi komplicēts: valodas produkcija darbojas citādāk nekā valodas saprašana. Un skolēnu galvās noteikti nav deskriptīvie likumi.

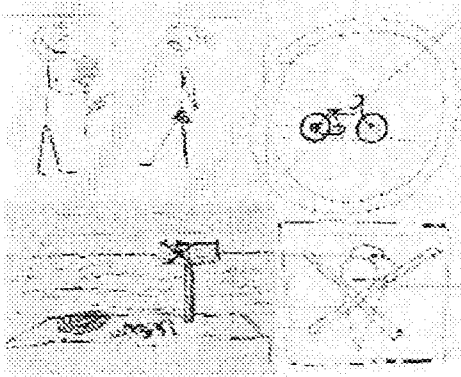
Tāpat kā citi valodas aspekti, arī gramatikas mācīšanās ir radošs konstruktīvs process, kurā notiek mijiedarbība starp zināšanām, kuras jau ir skolēnam (priekšzināšanām) un jaunām zināšanām, kuras viņš vēlas apgūt (vai arī viņam ir dots uzdevums tās apgūt). Slavenais izteiciens “*language learning is language use*” (valodas mācīšanās ir valodas lietošana) (Legenhausen, 1991) visciešāk tiek lietots diskusijās par gramatikas apguvi svešvalodu mācībās. Leni Dama piedāvā šādus principus darbam ar gramatiku autonomajās mācībās:

- valoda ir arī tās gramatika (gramatika ir valodas daļa);
- valodas gramatika tiek apgūta, lietojot valodu;
- skolēni attīsta intuitīvas zināšanas par gramatiskajām struktūrām, kad viņi lieto valodu, strādā ar to;
- skolēni konstruē viņu pašu svešvalodas struktūru, uzbūvi, likumu paketi, īpatnības, daļēji izejot no viņu esošām zināšanām un zināšanām par dzimtās valodas vai/un citu apgūto svešvalodu gramatiku, daļēji no viņu vispārīgām zināšanām par valodu (universālie principi);
- skolotājs var atbalstīt šo “konstrukciju” ar metodisko priekšlikumu darbam ar valodu palīdzību un līdz ar to arī ar gramatiku;
- skolotājs var riskēt darboties pret skolēna personīgo un individuālo procesu, uzbūvējot gramatisku modeli, vispārīgi ievadot gramatiskus likumus, kā tas pieņemts vairāku mācību grāmatu sistēmās” (Dam, 1997, 19).

Neapšaubāmi, gramatiku vieglāk atcerēties salīdzinot un – vēl svarīgāk – domājot! Ja skolēns, redzot piemērus, pats formulēs gramatisko likumu, tad viņam tas vairs nav jāmacās, viņš pats to ir izgudrojis. Izņēmumi diemžēl tomēr

ir jāmācās. Un, protams, gramatikas lietošana, uzdevumi, dažādi teikumi, dažādu uzdevumu struktūra utt. Veicot aptauju skolēniem, kā viņiem vieglāk mācīties gramatiku, vairākums atbildēja - "pildot uzdevumus" vai "iesaistot gramatiku tekstā", bet daži tomēr - "vieglāk iemācīties, ja pieraksta burtnīcā". Atkal sastopamies ar veco stereotipu laušanu.

Gramatika ir jāmācās domājot, salīdzinot, analizējot un izgudrojot. Tāda pieeja prasa no skolēna patstāvīgu un atbildīgu darbu. Bet tas arī dod katram



skolēnam lielāku brīvību valodas mācībās. Un rezultāti parasti pārsteidz, jo skolēnam bieži vien izdodas izdomāt tādas gramatiska satura paskaidrojumus, kādus nevarēja izdomāt neviens gramatikas rokasgrāmatas autors, kas attiecas uz paskaidrojumu loģiku un uzskatāmību. Svešvalodas mācīšanās mērķis

nav prast gramatikas likumus. Bet tas var būt viens no līdzekļiem, kas ir nepieciešams, lai sasniegtu mērķi - lietot valodu kā instrumentu saskarsmei un mijiedarbībai visdažādākajos kontekstos, saprast citus cilvēkus un tikt saprastam.

Jautājums par to, cik lielā mērā skolēni var apgūt un lietot praksē gramatiskās struktūras, tika diskutēts kopš seniem laikiem, taču īpaši aktīvi 20. gadsimta 70. un 80. gados. 80. gados parādījās pētījumi, kas pierādīja, ka skolēni nespēj internalizēt jaunās gramatiskās struktūras tādā veidā, lai viņiem dotu iespēju lietot tās praksē (Ellis, 1984, 1989; Pienemann, 1984, 1989). Diskusijās galvenā uzmanība tika pievērsta valodas mācībām par produktīvās vai receptīvās (izpratnes) metodes lietderību. Tradicionālās svešvalodu mācībās tika lietotas uz produktu orientētas metodes, mācīšanās process noritēja no apzināšanas (teorētiski) līdz automatizācijai, tātad valodas struktūras trenēšanai ierobežotajos vai atvērtajos uzdevumos, kuru procesā zināšanām bija jāklūst par implicitām (neapzinātām) zināšanām. Taču nav iespējams konvertēt eksplīcītās, kontrolētās zināšanas par implicitām, automatizētām zināšanām. Ar to var paskaidrot tās problēmas, kas rodas skolēniem, mācoties gramatiku tradicionālajās svešvalodu mācībās. Ilgu laiku mācību grāmatas vairākumā valstu bija strukturētas tā, ka gramatika un vārdu krājums tika vispirms

kognitīvi prezentēti, savukārt šo jaunu zināšanu lietošana noritēja tikai vēlāk. Bet jāvirzās pa pretējo ceļu. Arī, labojot skolēnu kļūdas, gan rakstos, gan mutiskajā runā, nevajadzētu pateikt skolēnam priekšā pareizo variantu, bet rosināt skolēnu domāt un pašam izlabot savas kļūdas. Arī skolēnu pašu veidotiem gramatiskiem uzdevumiem ir liela nozīme gramatikas mācīšanās procesā. Pašam izstrādājot kādu gramatisku uzdevumu, skolēnam ir pamatīgi jāpārdomā tā gramatiskā problēma, pie kuras viņš strādā.

Arī lasīšanas prasmes izkopšanai svešvalodu mācībās mūsdienas informācijas laikmetā ir liela nozīme. Svešvalodu mācībās lasīšanas laikā jāapzinās lasīšanas mērķis – vai tas ir vispārīgas informācijas ieguve, vai kādas noteiktas informācijas meklēšana. Lai padarītu lasīšanas procesu svešvalodā vieglāku, tiek izstrādāti dažādi palīgīdzekļi lasīšanai – jautājumi, attēli un tamlīdzīgi. Arī lasīšanu skaļi kā labu izrunas trenēšanas metodi nedrīkst atstāt novārtā. Savus domrakstus skolēni lasa klasei priekšā, kas dod viņiem darba pabeigtības izjūtu.

Vajadzētu lietot pēc iespējas autentiskus tekstus un nebaidīties no grūtībām to izprātne. Skolēnu svešvalodu mācīšanās pieredze, kā arī vispārīgā dzīves pieredze ir pietiekoši liela, lai skolēni varētu minēt raksta saturu. Viena problēma ir tā, ka vairākums skolēnu pieraduši, ka šāda “minēšana” ir aizliegta.

Taču skolēni ātri apgūst šo neparasto mācīšanās veidu. Viņi iemācās saskatīt tās detaļas, kuras palīdz izprast teksta saturu, piemēram, attēls, nosaukums, datums utt., piemēram, lasīšanas uzdevums, kad skolēni lasa tekstu (jau pašā mācību sākumā) un cenšas saprast to. Pēc satura prezentācijas dzimtajā valodā skolēni saņem īsu kopsavilkumu angļu valodā un salīdzina savu versiju ar teksta saturu. No vienas puses, darbības rada jautrības nokrāsu, kad skolēni pārprot teksta saturu.



Protest mod canadisk asbest

Protest mod canadisk asbest. The image shows a group of people holding a banner with the text 'LIVE WITH BEASTS' and 'WATER ASBESTOS'. The banner is held up by several individuals, and the background shows a crowd of people. The text on the banner is written in large, bold letters. The overall scene suggests a protest or demonstration related to asbestos in water.

Bet, tā kā gandrīz visiem skolēniem izdodas pareizi atminēt saturu, tas rada skolēniem nepieciešamo pašapziņu, ka viņi var un var daudz vairāk, nekā viņiem pašiem likās. Uzdevuma sākumā skolēni negrib ticēt, ka spēs saprast raksta saturu. Pēc tam paši brīnās. Tiek izmantoti raksti no avīzes *Politiken Weekly*, kas ir Dānijas lielākā laikraksta *Politiken* nedēļas kopsavilkums ārzemēs dzīvojošiem dāņiem. Līdz ar to šī avīze atšķiras no citām ar rakstu mazo apjomu. Tādēļ šos rakstus lietderīgi izmantot iesācēju mācīšanās situācijā. Katram rakstam ir attēls, kurš palīdz labāk izprast teksta saturu.

Tekstu izvēlē jāņem vērā skolēnu intereses, kas vislabāk paveicams, iesaistot skolēnus tekstu izvēlē.

Arī lasīšanas process var būt interesants un aizraujošs. Uzdevumu daudzums ir nebeidzams, piemēram, papildināt teksta daļu, uzrakstīt teksta



nobeigumu, iesākt tekstu, salikt sagrieztu tekstu, aizpildīt izlaidumus tekstā un tamlīdzīgi. Uzdevumi,



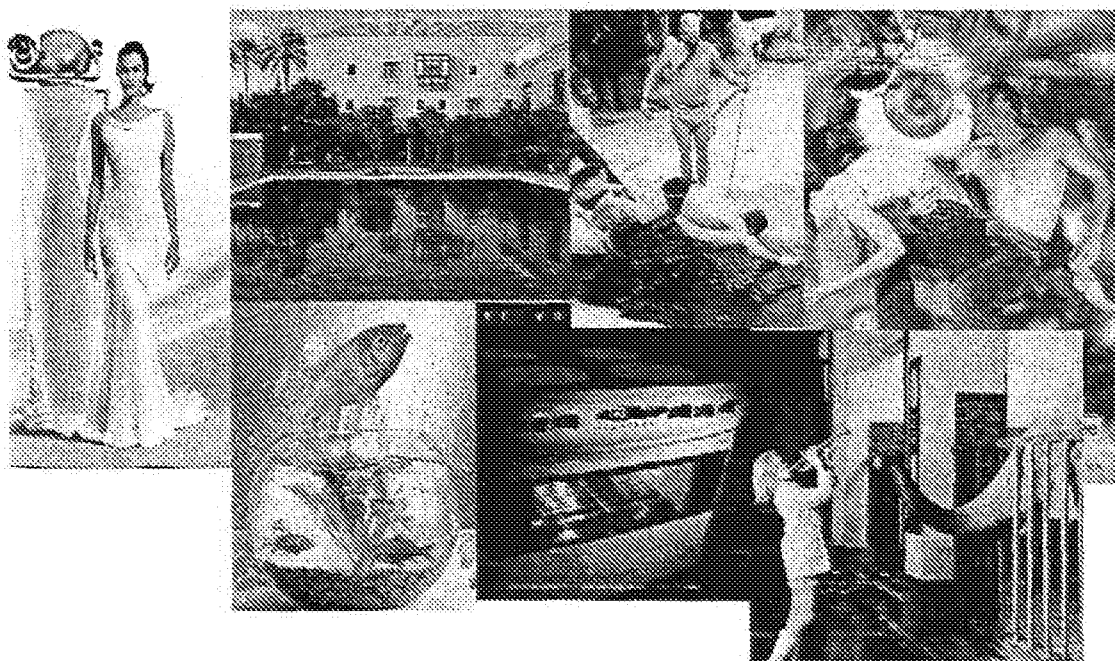
kuros tiek izkoptas vairākas valodas prasmes vienlaicīgi, gan sagādā prieku skolēniem, gan dod labus valodas mācīšanās panākumus, piemēram, skolēniem tiek izdalīts raksta nosaukums. Skolēnu uzdevums ir izdomāt, par ko varētu būt runa tekstā. Kaut arī skolēni nav pieraduši izmantot savu iztēli svešvalodu mācībās, izjutot tās iespējas, šāda veida brīvie uzdevumi skolēniem patīk. It īpaši interesanti ir salīdzināt savas prognozes ar reālu tekstu.

Un, beidzot, ceturtā valodas prasme, rakstīšana, kuru tradicionāli uzskata par pamata prasmi svešvalodu mācībās, jo tās izkopšanai tiek veltīts visvairāk laika mācībās. Iemesls tam ir liels skolēnu skaits klasēs, kas nedod iespēju skolotājam uzklaut katru skolēnu mutiski. Tādējādi arī pārbaudes galvenokārt ir rakstiskas. Rakstīšanas lomu valodas apgūvē nevar noliegt. Nepiekritīsim arī tam, ka iesācēju mācībām jābūt mutiskām. Skolēniem, kas sāk mācīties dāņu valodu, ir daudz vieglāk lasīt un rakstīt dāņu valodā, nekā runāt, jo dāņu valodas rakstu veids ir ļoti līdzīgs citām ģermāņu valodām. Tāpēc vajadzētu sākt tieši ar to.

Dāņu valodas mācībās rakstiskie uzdevumi vienmēr tiek veikti patstāvīgi. Skolēni paši meklē vārdus vārdnīcā, paši saliek teikumus, jo valodu var iemācīties, tikai domājot pašam. Tāpēc katrs dāņu valodas mācību kurss sākas ar vispārīgu dāņu valodas struktūras prezentāciju un lielāko īpatnību izskaidrošanu. Gandrīz visos gadījumos skolēni labi tiek galā jau ar savu pirmo rakstisko uzdevumu.

Ļoti liela uzmanība tiek pievērsta radošai pieejai rakstīšanā. Daļēji tāpēc, ka skolēni nav pieraduši mācīties radoši un daudzi skolēni kautrējas izteikt savas domas mutiski klases priekšā, rakstiskajos uzdevumos skolēniem ir vieglāk atklāt savas spējas radoši lietot jaunu valodu. Dialogā ar skolēniem tiek izdomātas interesantas tēmas domrakstiem, tātad tādas tēmas, kas interesē pašus skolēnus, nevis skolotāju. Ļoti populāri ir tā saucamie "brīvās tēmas" domraksti. Taču skolēniem ir grūti izdomāt, par ko rakstīt.

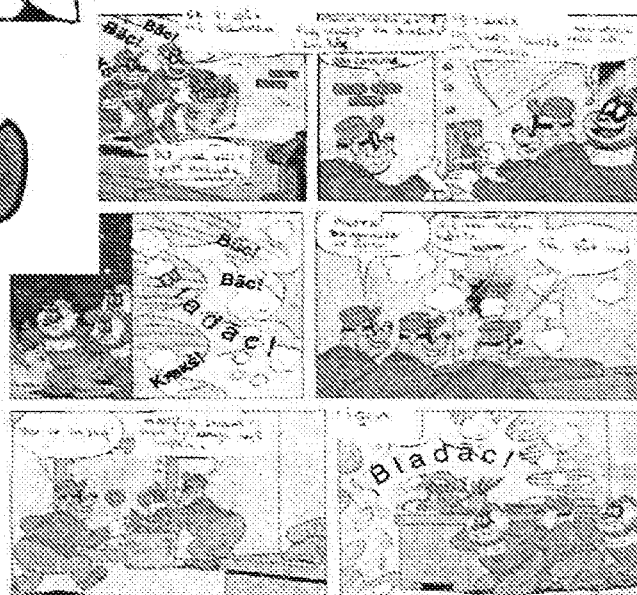
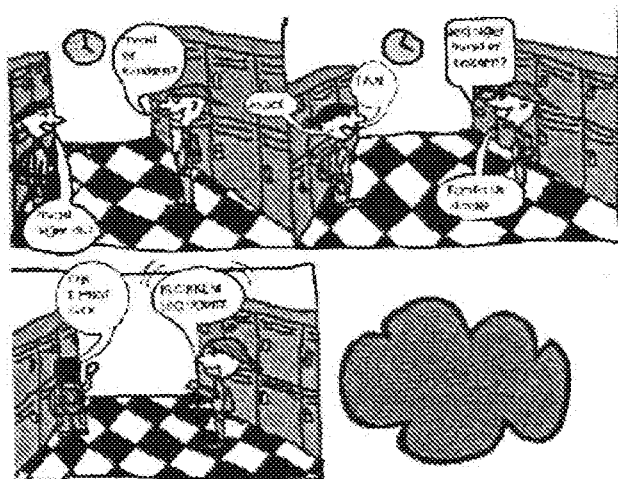
Attēli kā iedvesma rakstīšanai tiek bieži lietoti dāņu valodas mācībās. Ar to palīdzību rodas domraksti kā emocionālo stāvokļu izteiksmes formas.



Jāatzīmē, ka rakstiskie uzdevumi arī ir komunikatīvi un tajos ir iespēja izpausties skolēnu autonomijai. Veicot komunikatīvas darbības, skolēniem ir iespēja attīstīt savas mācīšanās stratēģijas, viņiem labāk padodas sava mērķa un uzdevumu izvirzīšana. Tātad skolēni tiek rosināti uzņemties lielāku atbildību

par viņu pašu mācīšanās procesiem (Lund, 1999, 33). Tāpēc mācībās vairāk aizvērtu, skolotāja definētu uzdevumu tipu vietā skolēniem jāveic vairāk atvērtas, pašdefinētas darbības. Tāds mācību veids jāmācās ne tikai skolēnam, bet arī skolotājam. Tiem skolēniem, kuri pieraduši, ka skolotājs vada mācības, ir jāiemācās pašam vadīt savas mācības. Tas ir ļoti ilgs process, un, cenšoties to paātrināt, pastāv risks iegūt neapmierinātus skolēnus, kuri grib atgriezties pie vecās labās autoritārās pasniegšanas formas.

Mācību prakse parāda, ka tādas mācības labāk piemērotas tiem skolēniem, kuri netiek līdz tradicionālajās mācībās, tātad mācībās, kurās ir jāiemācās un jāatbild skolotājam noteikts jaunu vārdu skaits, jāatstāsta skolotājam izlasītais teksts, bet nedrīkst izteikt savas personīgās domas. Ja skolēns labi tiek galā ar tādām mācībām, viņam var likties, ka neko nevajadzētu mainīt. Taču pastāv grupa skolēnu, kurus vairāki skolotāji raksturo kā "bezcerīgus". Arī dāņu valodas grupā ģimnāzijā bija viena daļa skolēnu, kuri negribēja iesaistīties dāņu valodas mācībās. Tādos gadījumos pedagogi iesaka sākt lēnām no pašiem pamatiem, varētu mēģināt rakstīt attēlu stāstus, pašiem zīmēt vai aizpildīt komiksus, piemēram, kāda skolniece, kura vispār negribēja mācīties dāņu valodu, labprāt iesaistījās komiksu zīmēšanā.



Citi skolēni nezīmēja paši, bet pārtaisīja savu mīļāko komiksu par komiksu dāņu valodā. Uzdevumam rodas jēga, tas kļūst vajadzīgs un

nozīmīgs pašam skolēnam, kas ir uzskatāms par uzdevuma veikšanas stimulu.

Tātad skolēnu mācīšanās panākumi atkarīgi no viņu mācīšanās spējām, vai skolēni pārvalda dažādas mācīšanās stratēģijas un tehnikas, vai viņi prot izvēlēties sev piemērotu mācīšanās veidu. Mācīšanās stratēģijas tiek izprastas kā mācīšanās norises, ar kuru palīdzību tiek sasniegts definētais mērķis. Angļu pedagoge A. U. Čamota (*A. U. Chamot*) pētīja, kuras stratēģijas lieto cilvēks, kas mācās svešvalodu (*Chamot, 1995*). Viņa atšķir metakognitīvās, kognitīvās, kā arī sociālās un afektīvās stratēģijas. Metakognitīvās ir pakārtotas stratēģijas, kuras tiek lietotas uzdevuma risināšanas plānošanā, vadīšanā un paškontrolē un darba formas izvērtēšanā pēc uzdevuma atrisināšanas. Kognitīvās stratēģijas ir problēmas risināšanas stratēģijas, kuras pielieto pašā darbības procesā, piemēram, klausīšanās laikā kā palīdzību uztveršanai. Tās ir stratēģijas, kuras skolēnam nav obligāti jāapzinās. Viņš tās var lietot arī neapzināti. Sociālās un afektīvās stratēģijas ir saistītas ar skaidrojošo jautājumu izvirzīšanu, sadarbošanos ar citiem uzdevuma atrisināšanā, kā arī ar pozitīvu emociju radīšanu darba laikā.

Sākot mācīties svešvalodu, ļoti liela nozīme ir tam, lai skolēni saprastu, ka ir spējīgi visaugstākā pakāpē apgūt šo valodu. Skolotājam tas ir jāpierāda skolēniem dažādos veidos. Tomēr var būt sarežģīti piesaistīt nemotivētus skolēnus mācību darbībai. Jāizmanto skolēna aktuālā interese, lai ieinteresētu viņu, kaut arī nedrīkst pārspīlēt un uzskatīt darbību par pašmērķi. Nedrīkst aizmirst, ka darbību dažādība ir personības attīstības līdzeklis. Dažādiem skolēniem ir nepieciešami dažādi mācību darbības tipi attīstībai, bet katru skolēnu vajadzētu pieņemt tādu, kāds viņš ir. Ir arī svarīgi apzināties, ka skolēnam skolas laikā jāpastāda savs "metožu komplekts", kurš palīdzēs viņam turpināt mācības pēc skolas pabeigšanas (*Кларин, 1998, 56*).

Mācīšanās stratēģiju funkcijas ir mācīšanās efektivitāte, motivācija un ticība saviem spēkiem, neatkarība, iespēja tālāk mācīties, izmantot apgūtās stratēģijas arī citās jomās (*Rampillon/Bimmel, 1996, 81*). Tām ir labas iespējas kombinēšanai, kā arī kompensācijas iespējas. Klarins piedāvā šādus kritērijus lietderīgu mācīšanās veidu atlasei:

- 1) atbilst skolēnu interesēm un vajadzībām, ļauj viņiem veikt pārdomātu, apzinātu savas darbības veidu izvēli un novērtēt tādas izvēles sekas;
- 2) tajos skolēns ir aktīvs;
- 3) iesaista skolēnus ideju un jēdzienu pētišanas procesā, prasa pētnieciskās pieejas lietošanu;
- 4) pievērš skolēnus realitātei;
- 5) vienlaicīgi var piedalīties skolēni ar dažādu mācīšanās sagatavotības līmeni, dažādām interesēm un tieksmēm, spējām;
- 6) skolēni lieto agrāk apgūtus jēdzienus, prasmes, pieejas problēmu atrisināšanai jaunajos apstākļos;
- 7) skolēni pievēršas sabiedriski svarīgiem jautājumiem (arī tiem, kuriem netiek pievērsta atbilstoša uzmanība plašsaziņas līdzekļos);
- 8) satur sevī zināmu risku attiecībā uz skolēnu darbību veiksmi vai neveiksmi;
- 9) skolēni tiek veicināti pilnveidot un attīstīt jau esošās iemaņas un prasmes;
- 10) skolēni apgūst un lieto apzinātus un viņiem nozīmīgus likumus, normas, darbības, kas dod skolēniem iespēju piedalīties darba kolektīvajā plānošanā, darba izpildīšanā, kopīgi pārdomāt un pārzdīvot sava darba rezultātus
(*Кларин, 1999, 99ff*).

Tādā veidā mācīšanās kļūst par izzīņu, zināšanas par pieredzi un personīgu attīstību. Apzināt savas stiprās un vājās puses un līdz ar to labāk apzināt savus paša mācīšanās un attīstības potenciālus nozīmē, ka skolēnam ir arī iespēja integrēt zināšanas savās darbībās un arī citiem parādīt, ko viņš var. Ja no skolēna sagaida, ka viņš nevarēs, tad viņš arī nevarēs un tāds paliks gandrīz jebkurā gadījumā. "Mēs mācāmies no savas apkārtnes un savā apkārtne" (*Gotenborg, 1999, 36*). Attīstība lielā mērā atkarīga no tā, kādas iespējas dod mācīšanās.

Mācīšanās process nav iespējams bez mijiedarbības un skolēnu kopīgā darba. Tā, piemēram, dāņu valodas klasē pie sienas novietotie darbi nepārtraukti atgādina skolēniem, cik svarīgs ir viņu kopīgais darbs.

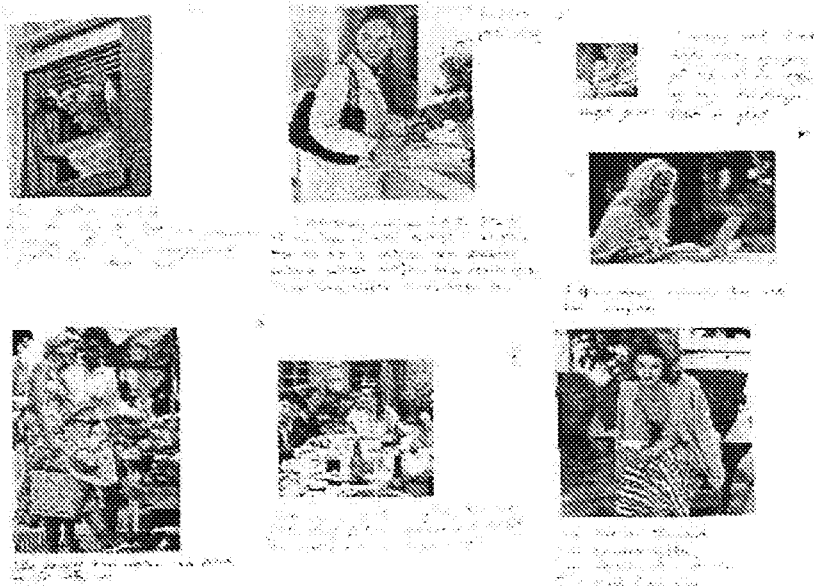


Mijiedarbība valodas apguves procesā (visā mācību procesā) darbojas kā afektīvais filtrs (emocionālā joma), kas ietver gan atmosfēru klasē, gan skolēna emocionālo stāvokli, gan skolēna/skolotāja personīgās īpatnības. Mūsdienu pedagogiskie meklējumi balstās uz aktīvu, emocionālu saskarsmi starp skolēniem savstarpēji un ar skolotāju. Skolotājam jāprot ātri orientēties mācību procesa mainīgajos apstākļos, viņam jābūt pacietīgam ar katru skolēnu, jābūt fleksiblām un iecietīgam, jāizrāda patiesa interese par savu mācību priekšmetu un par skolēnu darbu, jābūt konstruktīvam un jāpieiet katrai mācību darbībai radoši. Labvēlība, skolēna personības pieņemšana un aktīva, līdztiesīga sadarbības pozīcija mācību procesā ir būtiski priekšnosacījumi veiksmīgai sadarbībai starp skolēnu un skolotāju.

Pie tam jāpiebilst, ka mūsdienu sabiedrības darba tirgū lielākas iespējas ir cilvēkiem, kuri prot patstāvīgi organizēt savu darba procesu saskarsmē ar citiem cilvēkiem. Nekādā gadījumā ne tāpēc, ka "kolektīvais" būtu labāks nekā "individuālais", bet cilvēks ir sociāla būtne, kura vislabāk strādā komandā, kur viens otram palīdz un mācās viens no otra. Mēs gribam labas mācības, tāpēc jāizmanto viss labākais, arī darbs grupās, kaut arī, nepareizi to lietojot, skolēniem var rasties antipātijas pret šo mācību darba formu. Darbs grupās skolēniem bieži asociējas ar disciplīnas trūkumu, darba pārskata trūkumu, troksni, strīdiem. Iemesls varētu būt tas, ka bieži skolotāji lieto šo darba veidu vienkārši sevis atslodzei, neapzinot tā īstos mērķus. Lai organizētu tādu darbu, kur skolēnam būtu interesanti strādāt un kas dotu labus mācīšanās rezultātus, grupu darbs ir jāpārdomā, sākot ar sagatavošanu un beidzot ar rezultāta izvērtēšanu. Ļoti reti skolēnu grupa var paveikt darba norisi bez skolotāja padoma. Darbs grupā ir ļoti sarežģīts, ir grūti iekļauties citu vidē, pielāgoties, pieņemt citu uzskatus. Arī skolotājam grūti, jo ir jāakceptē, jāpārdomā visu

skolēnu viedokļi, jāargumentē savs. Vienojoties ar kādu, izsakot un aizstāvot savu viedokli, skolēni savukārt sāk daudz labāk apzināties mācību saturu. Tiek sasniegts arī mācīšanās galvenais mērķis – svešvaloda tiek lietota. Grupu darbs dod iespēju atrast vairākus problēmas risinājumus, strādāt ar apjomīgām problēmām, kuras vienam grūti atrisināt, strādāt ar emocionālām tēmām, var izmantot dažādākas pieejas problēmas atrisināšanai (pēc tam interesanti salīdzināt), tiek veicināta kreativitāte, proti, radošā un inovatīvā domāšana.

Pedagoģe T. Koķe uzsver, ka grupu darbā ir sadarbība, nevis sacensība, kā daži skolēni to uztver. “Kooperatīvi mācoties, dod iespēju mācīties vienam no otra, apvienot savas pūles dialogā, savstarpējā apmaiņā ar idejām un nodarbības mērķim atbilstošu informāciju” (Koķe, 1998, 63), tiek apmierinātas skolēnu un studentu izziņas vajadzības, paaugstināta studentu atbildība par studiju darba organizēšanu, piemēram, skolēnu izveidots kopīgs stāsts pēc 10 mācību stundām (!!!). Skolēniem tika izdalīti attēli, apvienojoties grupās, viņiem bija jāizveido vienots stāsts par sievietes dienu. Rezultāts bija apbrīnojams.



Mācīties jaunu valodu ir ilgs, eksperimentāls process, kurā tiek veidotas un pārbaudītas hipotēzes par attiecībām starp valodisko saturu un valodiskām formām. Mācīties jaunu valodu vienlaicīgi ir process, kas prasa iespēju lietot valodu daudziem dažādiem mērķiem. Bez atkārtošanas nav iedomājama jaunas valodas automatizācija. Savukārt izvēle un daudzveidība ir atslēgas interesantām mācībām.

3.3.3. Jauniešu mācīšanās spēju un iespēju pilnveides pedagoģiskie nosacījumi

Jauniešu mācīšanās spēju pilnveidošanās procesā vislielākā loma ir mācībām kā patstāvīgam procesam, kuru veic pats skolēns un kurā tiek ievērota prāta, jūtu, gribas harmonija, iekšējā psiholoģiskā, fizioloģiskā un ārējā mijiedarbība. Tādējādi varētu apgalvot, ka galvenie nosacījumi jauniešu mācīšanās spēju pilnveidošanai un līdz ar to panākumiem bagātām, vieglām un interesantām svešvalodu mācībām ir

- motivācijas jautājums,
- savu iespēju apzināšana,
- spēja izveidot saiknes starp jaunām un jau esošām zināšanām,
- spēja apzināties priekšmeta nozīmi savā dzīvē,
- prasme pašam organizēt un vadīt savu mācību procesu,
- spēja veikt sava mācīšanās darba patstāvīgu pārbaudi un izvērtēšanu,
- prasme sadarboties un sadzīvot ar citiem cilvēkiem.

Viens no svarīgākiem nosacījumiem jauniešu mācīšanās spēju veiksmīgai attīstībai ir tas, vai skolēns izjūt mācīšanos kā personīgi nozīmīgu. Skolā sastopamies ar gadījumiem, kad skolēnam ir jāmacās, piemēram, eksāmenam, arī negribot to darīt. Iepriekš tika atzīts, ja skolēns nav pieņēmis mācību saturu kā personīgi nozīmīgu, tad mācīšanās nevar notikt. Taču cilvēka prāta neierobežoto iespēju dēļ cilvēks ir spējīgs atrast pašmotivāciju arī tajās darbībās, kuras viņam pirmajā brīdī liekas neinteresantas. Lai skolēnam rastos prieks mācīties, jāatslogo skolēni no panākumu sasniegšanas stresa un psiholoģiskā spiediena, jāpalīdz viņiem ticēt saviem spēkiem. Tas notiek īpaši labi, ja "vienlaicīgi uzrunā skolēna sirdi, galvu un rokas" (*Bimmel, 1996*). Tāda veida mācīšanās dod katram skolēnam iespēju atrast sev piemērotu mācīšanās ceļu, atbilstoši izvēlēties mācīšanās stratēģijas un tehnikas. "Skolēniem, kas grib mācīties autonomi, ir nepieciešams "gaiss mācībām", viņiem vajadzīgas brīvas telpas, lai viņi paši varētu izlemt, vai viņi grib mācīties un ko, kad, kam un kā viņi grib mācīties" (*Rampillon, 1994, 460*), proti, dot iespēju pašiem veidot savu mērķu sistēmu.

Tātad kā otrs nosacījums veiksmīgai jauniešu mācīšanās spēju attīstībai minama iespēja un prasme patstāvīgi noteikt savus mācīšanās mērķus, kuri cieši saistīti ar nākamo nosacījumu, proti, mācīšanās pašregulāciju. Kāda ir skolēna attieksme pret mācībām, lielā mērā atkarīgs no viņa mācīšanās biogrāfijas. Bērns atnāk uz skolu ar tiem priekšstatiem, kurus vecāki viņam ir ieaudzinājuši. Mācoties svešvalodu jauniešu vecumā, jaunajam cilvēkam jau ir priekšstats par to, kā ir jāmācās svešvaloda un kas ir laba mācīšanās. Šī pieredze lielā mērā ietekmē skolēna motivāciju. Ja skolēnam, piemēram, nav veicies pirmās svešvalodas apguvē, tad pilnīgi dabiski skolēns izvairīsies no līdzīgas situācijas, proti, no svešvalodas apguves. Jaunajam cilvēkam ir arī sava skolas un ārpusskolas vispārīgā un mācīšanās pieredze, kura ne vienmēr ir pozitīva. Atklājot problēmas un pārvarot tās pakāpeniski, mazos soļos, skolēnam ir iespēja atgūt mācīšanās prieku. Savu iespēju apzināšana ir ārkārtīgi sarežģīts psiholoģisks process, kurā norit visu cilvēka psiholoģisko, kā arī fizioloģisko un sociālo īpatnību mijiedarbība.

Svešvalodu mācīšanās process, kā arī jebkuras mācīšanās organizēšana ir tādu apstākļu izveidošana, kuros jaunajam cilvēkam būtu iespēja izmēģināt sevi dažādās lomās, izpētīt sevi pašu un atklāt savu inteligences daudzveidību. Apzinoties savas mācīšanās īpatnības, skolēnam ir vieglāk izvēlēties tādas mācīšanās stratēģijas un tehnikas, ar kuru palīdzību viņš varēs sasniegt labus mācīšanās rezultātus. Kā viens no labu mācību nosacījumiem tika atzīta spēja izveidot saiknes starp priekšzināšanām un jaunajām zināšanām, jo skolēna pieredze tiek uzskatīta par galveno mācīšanās procesa avotu un rezultātu. Mūsdienās, kad skolēns tikai vienu trešdaļu informācijas iegūst skolā, bet divas trešdaļas – ārpus skolas, nav iespējams iztikt bez kritiskās domāšanas un prasmes izvēlēties. Lai nenoslūktu informācijas plūsmā, skolēnam ir svarīgi apzināties, ko viņš jau zina, "lai skolēns iemācītos radīt sakarus starp to, ko viņš jau zina, un jaunajām zināšanām, bet tas ir izdarāms vienīgi skolēnam pašam" (*Barnes, 1976*). Sakaru veidošanās starp priekšzināšanām un jaunajām zināšanām principā ir psiholoģiska atziņa, ka jaunās zināšanas tiek saprastas un cilvēks tās atceras tikai tad, ja ir spējīgs saistīt tās ar iepriekš iegūtām zināšanām. Lai mācību satura apguve pārvērstos par personīgi vajadzīgām un dzīvē nepieciešamām un lietojamām zināšanām, skolēnam jāapzinās priekšmeta

nozīme savā dzīvē. Mācībām ir jāpamatojas arī uz citiem nosacījumiem, kā skolēnu dzīves un mācīšanās pieredzi, valodas līmeņiem un izglītības un mācīšanās mērķiem. Tas, kā zināšanas tiek lietotas, nosaka mācīšanās procesa panākumus, jo šodien gandrīz nemaz nav homogēnas klases. Skolēnu izcelsme, audzināšana un dzīvesveids atšķiras arvien vairāk.

Skolā nereti sastopamies ar situācijām, kurās, piemēram, eksāmenam "iekaltas" zināšanas tikpat ātri pazūd pēc eksāmena veiksmīgas nolikšanas. Šādu prasību mērķis nav pieņemams mūsdienu pedagoģiskajā skatījumā. "Vai mēs mācāmies labāk, ja zinām, kā labāk iemācīties?" (*Reusser, 1995, 170*) – sens jautājums, pie kura atgriežas katra paaudze. "Vienīgais audzinātājs, kas spēj izveidot jaunās reakcijas cilvēka organismā, ir organisma pašpiederze" (*Вьготский, 1991, 82*). Jebkuru mācību pamatā ir skolēna pašaktivitāte sociālajā vidē, kuras lomu nevar atstāt bez uzmanības.

Ir svarīgi izveidot saiknes ne tikai starp vecām un jaunām zināšanām, bet arī starp mācību priekšmetiem. Mūsdienās mācīšanās vairs nav jautājums par kādu atsevišķu priekšmetu kā tādu, "ir jāstrādā ar priekšmetiem to pašizpratnē un jāredz priekšmeti vertikālajā perspektīvā, kurā kopīgais ietver vairāk nekā tā daļas" (*Andersen, 1995, 450*). Pēdējos gados izglītības reformas ietvaros mūsu valsts pedagogi mēģināja izveidot saiknes starp dažiem priekšmetiem mācību plānos. Nedrīkst pieļaut, lai skolēni mācītos vienu un to pašu tēmu izolēti katrā atsevišķā priekšmetā un atkārtotu to neskaitāmas reizes, piemēram, ģimnāzijā labi pazīstama problēma, kad viena un tā paša tēma, piemēram "ģimene", tiek apgūta visās svešvalodās (kuru skaits vidusskolā var sasniegt trīs). Reālajā mācību procesā notiek tā, ka skolēnam mācību semestra laikā sanāk līdz trim reizēm mācīties vienu un to pašu tēmu dažādās valodās, pie tam tās seko tieši viena pēc otras. Rezultātā skolēnam nepatīk tēma, jo tā viņam jau ir apnikusi. Protams, skolēnam jāzina tie vārdi, kas attiecas uz tēmu "ģimene" visās mācītajās svešvalodās, bet, ja skolotājiem būtu iespēja strādāt vienoti, tad šo tēmu varētu mācīties vienā laikā paralēli visās valodās. Mēs uzskatām par loģisku, ka skolēniem jābūt iespējai lietot apgūtās zināšanas dažādos kontekstos, bet aizmirstam, ka tādas iespējas jau ir skolā. Viens no iemesliem, kāpēc dažiem skolēniem ir garlaicīgi mācīties svešvalodas, ir tas, ka viņi nejūt, kā varētu reāli ietekmēt mācīšanās procesu. Ja skolēnam nav iespēju ieguldīt darbības procesā

kaut ko nozīmīgu, ko viņš pārzina un ar ko lepojas, ja no viņa tiek sagaidītas banālas lietas, kaut arī svešvalodā, tad viņam ir tiesības garlaikoties. Sadarbība starp priekšmetiem dod katram skolēnam iespēju vismaz dažreiz nodarboties ar tikai viņu interesējošo saturu. Ja skolēnam ir interesanti, ja viņam ir iespēja ieguldīt mācīšanās procesā savas zināšanas, tad arī svešvalodu mācīšanās panākumi būs atbilstoši labi. Mēs nedrīkstam aizmirst, ka izglītības mērķis nav kāda noteikta mācību priekšmeta apguve, bet gan visiem priekšmetu skolotājiem ir kopīgs mērķis, proti, brīvas, radošas, atbildīgas personības attīstība, personības, kura spējīga kritiski uztvert un izvērtēt pasauli, spēj mainīties tai līdzī, radoši strādāt un mācīties visas dzīves garumā. Tāds mērķis ir sasniedzams vienīgi skolēnu un skolotāju sadarbībā, veidojot mācību priekšmetu saturu, mācību stundu sarakstus utt.

Lai mācīšanās būtu panākumiem bagātas, skolēnam (*pētījuma definīcijā: persona, kas mācās*) jāprot pašam plānot, kontrolēt un izvērtēt savu mācīšanos. Tādā dinamiskā metakognitīvā aspektā jārunā par mācīšanās procesu adaptīvo regulēšanu un pielāgošanas prasībām. Pašam mācību procesam un mācīšanās panākumu "monitoringam" jābūt ļoti konkrētam un jāattiecas uz konkrētu situāciju. Lai mācīšanās process kļūtu par personīgi nozīmīgu un attiecīgi interesantu skolēnam, mācībām ir "jādzīvo šodienā", proti, mācīšanās procesā jāizmanto skolēna šodienas intereses. Tas prasa no skolotāja papildu enerģiju, liek skolotājam "iedzīvoties" skolēna lomā. Lai tiktu galā ar tādu situāciju, skolotājam jāiesaista mācību darba plānošanā paši skolēni.

Apzinoties savas priekšzināšanas un sastādot savu paša mācību plānu, ir jāmaina arī izglītības tradīcijas. Tai vietā, lai censtos izzināt, ko skolēns nezina, kā tas ir tradicionāli pieņemts skolā, vajadzētu jautāt skolēnam, ko viņš zina. Jo, ja skolēns pierod pie tā, ka no viņa sagaida mācību satura reproducēšanu, skolēna domāšana tiek virzīta tikai uz to, lai būtu spējīgs atcerēties to, ko prasa skolotājs, nemaz nedomājot par to, kā varētu pielietot savas zināšanas reālajā dzīvē. Tāda mācīšanās rada vienīgi stresu, negatīvas emocijas un frustrāciju, tātad jūtas, kuras nav iedomājamas "labajās" svešvalodu mācībās. Protams, tāda mācīšanās prasa skolotājam būt fleksiblām, prast "pielāgoties mainīgajām situācijām, jauniem uzvedības veidiem, pieņemt citu viedokli un citādākas problēmas risināšanas iespējas, uzdrošināties uz klausīt daudzveidīgas prasības"

(*Böhm, 2000*). Jautājumi par mācīšanās motivāciju un mācīšanās organizāciju ir cieši saistīti. Pie tiem pieder arī pārdomas par mācīšanās plānošanu. Plānota mācīšanās nozīmē arī pašorganizētu mācīšanos: atklāt svarīgāko, izvirzīt mācīšanās mērķus, izvēlēties mācīšanās saturu, strukturēt to. Tādējādi plašs mācību saturs būs pārskatāmāks. Bez tam, sadalot mācību saturu mazajos mācību soļos, vieglāk gūt labākus mācību panākumus. Patstāvīgā mācīšanās ir uz skolēnu, nevis uz skolotāju orientēta, tātad tas ir skolēns, kas izvēlas tēmas, vārdus, mācīšanās darbības ilgumu, citus dalībniekus, izmantojamus plašsaziņas līdzekļus utt. Skolotājs, plānojot stundu, domā nevis par to, ko viņš stundā darīs ar skolēniem, bet ko skolēni darīs attiecīgajā stundā. Jaunrades elementi nav aizstājami ne skolotāja, ne skolēna mācību darbā. Tāda veida mācīšanās darbības kļūst par pilnīgi dabiskām cilvēka darbībām.

Runājot par mācīšanās procesa vērtēšanu, jāapzinās, ka vērtējuma forma atspoguļo priekšstatus par to, ko nozīmē mācīties valodu un kas ir valoda. Modernā pedagoģiskā skatījumā mēs runājam par pašvērtējumu, uzsverot skolēna aktīvo piedalīšanos sava mācīšanās procesa izvērtēšanā. Ikdienas svešvalodu mācībās novērojam tradicionālo vērtēšanas formu neadekvātu lietošanu. Piemēram, valodas komunikatīvās funkcijas bieži tiek novērtētas ar tādu testu palīdzību, kuri paredz valodas sistemātisku izpratni. Testu autori ne vienmēr pilnībā apzinās, tieši kādus valodas aspektus testam ir jāvērtē. Pie tam visiem skolēniem tiek piedāvāti viena un tā paša veida testi tai laikā, kad skolēni ir tik dažādi. Dāņu mācību grāmatu autori Suzanne Rensholta (*Susanne Rønsholt*) un Pērs Pinholts (*Per Pinholt*) izstrādājuši alternatīvu vērtēšanas sistēmu un citādāku vērtējumu izmantošanas veidu, proti, regulāro pašvērtējumu sistēmu. Tai vietā, lai lietotu līmeņa noteikšanas pārbaudījumus, viņi uzskata par daudz lietderīgāku veidu veikt nepārtrauktus (vēlams, katru mēnesi) diagnostiskus skolēnu pašvērtējumus, kuri atspoguļotu attiecīgo mācīšanās mērķi, saturu un metodiku (*Rønsholt/Pinholt, 1998*). Tādā pašvērtējuma procesā skolēni paši varētu noteikt savu līmeni un izmantot šo vērtējumu turpmākajā darbā. Skolotāji varētu saņemt sava darba vērtējumu un attiecīgi plānot turpmākās mācības. Šo vērtēšanas principu sauc par pētniecisku, kas pilnībā atbilst jauniešu vecuma īpatnībām.

Lai veicinātu jauniešu mācīšanās spēju attīstību, mācīšanās procesam jābūt refleksīvam. Ikdienas mācībās skolēni mācās kontrolēt mācīšanās procesa dabu un attīstību, kā arī pieņemt pamatotus un mērķtiecīgus lēmumus par mācīšanās metodēm, formām un mērķiem. Skolēni pakāpeniski izveido personīgo uzskatu par to, kā jāmacās. Satura izprašanai seko arī procesa izpratne – skolēni apgūst zināšanas par to, kad, kādēļ un kā viņi mācās, kļūst apzinīgāki un spēj kontrolēt savu mācīšanos. Izjust īsto mācību satura izpratni ir visvērtīgākā balva mācīšanās procesā, jo beigu beigās tieši tas izraisa gandarījuma izjūtas. Izpratnes trūkums vai nu rada atklātu frustrāciju, vai pasīvu rezignāciju. Abas traucē turpmākām mācībām. Ja skolēns nesaprot to, ko viņš mācās, tad rodas visai tradicionālā skolu problēma, ka skolēni jūtas atkarīgi, nedroši, neapmierināti un līdz ar to nelaimīgi. Tāpēc mācībās lielāka uzmanība jāpievērš tam, lai skolēni iemācītos mācīties. Tas iekļauj kā mācīšanās procesa apzināšanu, kurā skolēns atrodas, tā arī kontroli pār savu mācīšanos.

Lai palīdzētu skolēniem palielināt savu motivāciju un spēju pārvaldīt un kontrolēt savu mācīšanos, pedagogijā lieto divas pretējas metodes, kā var mēģināt mainīt personas nostāju pret problēmas risināšanu un mācībām kā tādām. Viena no metodēm: palīdzēt skolēnam iemācīties lietot mācīšanās pamatstratēģijas un tehnikas, ar kuru palīdzību vieglāk paveikt mācību darbu. Šādu metodi argumentē Edvards de Bono. Viņš teicis, ka skolēnam tiešā nozīmē jātrenē savu domāšanas prasmju lietošana un ka tāds treniņš jānorobežo no pārējām mācībām (*De Bono, 1969*). Tāda veida treniņš reālajā mācību procesā var ar laiku ietekmēt skolēnu apzinātības mazināšanos, un, kaut arī treniņš pilnveido skolēna spējas, skolēnam ir grūti izmantot jaunās prasmes savā ikdienā. Tas notiek tāpēc, ka “mācīšanās ir kaut kas daudz vairāk un citādāks nekā tikai prasmju pielietošana” (*Baird/Northfield, 1997, 17*). “Mācīšanās ar izpratni kombinē skolēna paša ieguldījumu procesā (kā, piemēram, uzskatus un spējas) ar pašu mācīšanās situāciju (piemēram, to, kas ir jāmacās, un kur, kad un saskarsmē ar ko noritēs mācīšanās).

Mācīšanās spēju attīstība ir ilgstošs un pakāpenisks process, kurā skolēni lēnām kļūst aizvien patstāvīgāki, sāk paši redzēt, ka viņiem ir ietekme uz savām mācībām, un attiecīgi pilnīgi noteikti sasniedz labāku mācību satura izpratni un iemācās domāt, jo domājot mācīšanās norit pilnīgi dabiski. Zināšanu

konstrukcija un rekonstrukcija iekļauj sevī dažādas satura, zināšanu un pieredzes saistības formas. Arī mācīšanās mērķis mēdz būt dažāds. Konstrukcijas mērķis ir zināšanu uzņemšana, sistematizēšana un bagātināšana, saistot to ar priekšzināšanām. Rekonstrukcijas mērķis ir augstākā līmenī: skolēns identificē, pārbauda un, ja nepieciešams, maina savu personīgo mācīšanās stilu.

Dāņu valodas mācībās mēģinājām uzlabot skolēnu mācīšanās kvalitāti, iedvesmojot skolēnus veikt savas mācīšanās izpēti. No iepriekšējās darbības tas atšķirās ar to, ka, pirmkārt, ierosināja skolēnus saprast mācīšanās procesu un atļāva skolēniem izjust, ka viņi var ietekmēt savu mācīšanās procesu, lai gūtu sev vairāk atbilstošu derīgumu no mācībām. Atšķirībā no citiem modeļiem galvenā nozīme bija mērķa un uzdevumu izvirzīšanai mācībās, to sasniegšanas procesa analīze (refleksija) un jaunizvirzīšana. Mācīšanās ieradumu maiņa ir atkarīga no personīgās attieksmes, uztveres un prasmēm – tām īpašībām, kas ietekmē personības individualitāti un pašizjūtu. Kad šīs īpašības mainās, arī personība mainās. Tādas izmaiņas prasa ilgstošu un individuālu ieguldījumu un attiecīgu piepūli, laiku un personisko atbalstu. Kad mēģina izmainīt kaut ko sevī, parasti vispirms jūtam neapmierinātību par notikušo, bet tikai vēlāk saskatām tā lietderību. Tās izmaiņas, kas seko izmainītiem mācību ieradumiem, prasa uzmanīgu vadīšanu.

Lai mainītu skolēnu mācību ieradumus, skolotājam noderētu šādi padomi:

- regulāri izmantot metodes, ar kuru palīdzību skolēns varētu izjust kvalitatīvu mācīšanos,
- izvēlēties un plānot mācību saturu kopā ar skolēniem,
- regulāri pārrunāt mācīšanās metodes ar skolēniem,
- izmantot skolēna šodienas intereses,
- apspriest mācību saturu ar skolēniem,
- ļaut skolēnam pēc iespējas vairāk brīvības viņa mācīšanās norisēs, taču neatstāt viņu bez palīdzības un atbalsta,
- neaizmirst refleksiju par mācību procesa norisi.

Ja skolēnam ir radies *pārskats* un *izpratne* par personīgajiem panākumiem, ja skolēns prot *integrēt* jauno informāciju jau esošajās zināšanās, ja skolēns prot *paplašināt* šo informāciju un tās lietošanas iespējas savienot ar

citiem darbības uzdevumiem vai pieredzi, tad viņam mācīšanās norit dabiski un attiecīgi arī viegli.

Noslēgumā ir vēlreiz jāatzīst, lai cik ļoti gribētos gan skolotājiem, gan arī skolēniem "labas mācīšanās receptes", tās nav iespējams izstrādāt. Mācīšanās ir atklāts, dinamisks process, un katra mācību stunda ir dzīvs eksperiments. Turklāt stundu nedrīkst saukt par neizdevušos, ja stundā noticis kaut kas cits, nekā tas, ko sagaidīja skolotājs un skolēni. Vai stunda izdevusies, ir atkarīgs no tā, vai skolotājs prot izmantot skolēnu interesi mācību priekšmetā un ieinteresēt viņus patstāvīgi strādāt. Ja notiek ieinteresēts un patstāvīgs pētnieciskais darbs stundā, tad skolēniem izdodas sasniegt labus rezultātus mācību priekšmetā, kā arī sasniegt augstāku vispārējās attīstības kvalitātes līmeni.

NOBEIGUMS

Veicot pedagoģiskās un psiholoģiskās literatūras teorētisko analīzi, darbā tika noskaidrots, ka spēju attīstīšanā svarīgs ir gan cilvēka iedzimtais potenciāls, gan vide, audzināšana un attiecīgi mācīšanās paņēmieni, kas tiek izmantoti spēju attīstīšanai. Spējas tiek uzskatītas par cilvēka potenciālu, labiem priekšnosacījumiem, bet ne par pašiem panākumiem. Šo skolēnu iespēju atklāšana ir pedagoga uzdevums. Taču darbības rezultāts nenorāda uz spēju esamību. Spējas ir cilvēka iespēju attīstība, prāta radošās attīstības rezultāts, nevis tikai zināšanu uzkrāšana, tātad šo zināšanu izmantošana, paša cilvēka novatoriskā attieksme pret tām zināšanām, kuras viņš apgūst, patstāvība un apzinātība. Savukārt, skolēna spējas tiek attīstītas tik tālu, cik mācīšanās dod viņam iespēju attīstīties un parādīt savas spējas.

Darba teorētiskajā pētījumā tika atzīts, ka spēju jēdziens ir dinamisks un pastāv tikai attīstībā un kustībā. Spējas rodas un veidojas tikai patstāvīgajā, personīgi nozīmīgajā darbībā, jo tas, cik lielā mērā īpatnības un to kombinācijas, kas piemīt katram cilvēkam, ir labvēlīgas tādu vai citādu spēju izkopšanai, izpaužas tikai ar vienu nosacījumu, proti, ja radīti labvēlīgi apstākļi atbilstoši darbībai. Spēju attīstība ir nebeidzams process, kas norit koncentriskā attīstībā. Spēju attīstībā novērojama cilvēka iekšējo prāta, jūtu un gribas komponentu mijiedarbība kā savstarpēji, tā arī mijiedarbībā ar citiem cilvēkiem un savu apkārtni. Spēju attīstības komponenti nav iedomājami izolēti, taču nav iespējams noteikt kvalitatīvās attiecības starp šiem komponentiem, jo katram cilvēkam prāta, jūtu, gribas vai sociālo faktoru ietekme uz spēju attīstību ir ļoti dažāda.

Inteliģences jēdziena izpratne, ka tā ir indivīda vispārēja spēja apzināti pielāgoties jaunajām prasībām, vispārēja garīgā spēja pielāgoties jauniem uzdevumiem un nosacījumiem, dod iespēju runāt par kādu universālo spēju, kura ir katrā cilvēkā, no kuras ir atkarīga visu citu (speciālo) spēju attīstība. Tādējādi pētījumā spējas tiek izprastas kā spējas attīstīties, kas piemīt katram cilvēkam. Bet tās turpmākā attīstība ir atkarīga no paša indivīda un viņa mācīšanās: vai viņš grib mācīties un attīstīt savas spējas, vai viņam interesanti mācīties, vai viņš izjūt vajadzību un vēlmi mācīties, proti, par viņa mācīšanās spēju.

Mācīšanās pētījumā tiek izprasta kā cilvēku dzīvesdarbības universālā forma, kas nodrošina mācīšanās spēju attīstību kā cilvēka mūžizglītības pamatu viņa personības potenciāla attīstībā. Mācīšanās kā patstāvīgs process norit cikliskajā progresijā, kurā mācīšanās procesa dalībnieki (skolēni un skolotāji) aktīvi piedalās, analizējot, pētot un uzlabojot savas mācīšanās iespējas.

Promocijas pētījumā tika atzīts, ka jauniešiem mācīšanās norit sekojošā veidā: skolēnam ir personīgi nozīmīgs mērķis, kuru viņš vēlas sasniegt. Mācīšanās mērķis ir vajadzīgs skolēnam, viņam ir interesanti, skolēns izjūt, pārdzīvo, mācīšanās dod skolēnam gandarījumu, tās tiek izbaudītas kā personības pašrealizācijas un pilnveidošanās process. Ja skolēns vēlas sasniegt savu mācīšanās mērķi, tad pilnīgi dabiski norit viņa gribas procesi. Spēju attīstības mijiedarbība parādās prāta, jūtu un gribas mijiedarbībā, jo kad kaut kas tiek sasniegts ar gribas piepūli, tad cilvēks gūst emocionālo gandarījumu, attiecīgi, gūstot gandarījumi, gribas procesi norit vieglāk, skolēns arī neizjūt prāta attīstības procesus kā apgrūtinošus. Vissvarīgākais priekšnosacījums mācīšanās spēju attīstības procesu veiksmīgai norisei ir tas, ka šo procesu var īstenot tikai patstāvīgi organizējot personiski nozīmīgā uzkrāšanas sistēmu, meklējot sakarus starp sev zināmo un savas attīstības personiski nozīmīgo nezināmo.

Atbilstoši jauniešu patstāvīgās mācīšanās organizācijas pašvadības modelim tika atzīts, ka jauniešu mācīšanās spēju pilnveides kritēriji ir: 1). patstāvība mācīšanās mērķu noteikšanā, 2). mācīšanās personiskā nozīmība, 3). mācīšanās pašregulācija un 4). mācīšanās refleksīvais raksturs, kuru rādītāju noteikšana bija iespējama tikai ciešā mijsakarībā ar tām iespējām, ko viņam rada mācīšanās vide, proti, ar mācīšanās iespējām, ko dotā gadījumā nodrošina skolotājs.

Analizējot mācīšanās teorijas un modeļus, darbā tika atzīts, ja tiek ņemts vērā ka cilvēki ir tik dažādi, "pareizs" modelis mācībām nav iedomājams. Mācīšanās psiholoģijas teorijas var uzskatīt par ideju nesējām, vērtēšanas mērogu vai vadlīnijām praktiskiem pētījumiem, nevis pieņemt tās par absolūti patieso faktu aprakstiem. Skolotājam un skolēniem jāatrod savai konkrētai

situācijai atbilstošās teoriju atziņas, no kurām var pieņemt labāko un kombinēt, iedvesmojoties savu teoriju radīšanai katrā konkrētajā situācijā.

Promocijas darbā tika atzīts, ka mācīšanās spēju pilnveide ir iespējama, ja dāņu valodas apguves procesā jauniešiem tiek radīta iespēja apgūt sevis attīstības kognitīvos, psihodinamiskos un sociālos procesus, kas ļauj viņiem atklāt gan informācijas apstrādes, gan jau zināmā sakarus ar nezināmo, gan personisko iespēju attīstības pieredzi, proti, iespēju pilnveidot savus mācīšanās procesus. Pilnveidojot vācu lingvistes Brīttas Hufeizenas lingvistisko svešvalodu mācīšanās modeli, pētījumā radās patstāvīgās mācīšanās modelis kā savas mācīšanās konstruēšana. Patstāvīgā mācīšanās norit spirālveidā, jo kā jebkurš pētīšanas process, tas nav iespējams bez hipotēžu izvirzīšanas, to pārbaudes un rezultātu izvērtēšanas. Skolēns izvirza sev mērķi, kas viņam ir personīgi nozīmīgs un interesants, skolēns vēlas sasniegt šo mērķi, ja viņam ir interesanti. Dažos gadījumos skolēnam ir jāapzinās, kāpēc mērķis tiek izvirzīts, lai tas skolēnam būtu personīgi nozīmīgs. Skolotāja uzdevums ir palīdzēt skolēnam mērķu izvirzīšanā, mācīšanos īstenošanā, rezultātu izvērtēšanā un sevis motivēšanā mācībām. Īstenojot mācīšanos skolēnam ir jāatrod sev piemērotais mācīšanās ceļš. Savukārt, izvērtējot rezultātus, jāapzinās, ka tie ir domāti pašam skolēnam, skolēns pašnovērtē savus mācīšanās rezultātus, atklāj jaunas problēmas, viņam rodas vēlēšanās uzlabot savus mācīšanās rezultātus. Mācīšanās cikls atkārtojas un ir nebeidzams process. Mācīšanās ir daudzdimensionāls process: 1) personiski nozīmīgās mērķu sistēmas konstruēšanas (psihodinamisks) process, salīdzinot zināmo ar nezināmo un nosakot sev nezināmo; 2) savām mācīšanās īpatnībām atbilstošu mācīšanās ceļu meklējumi, mācīšanās satura un metožu izvēles kritiskā refleksija mācīšanās pašorganizācijā kā problēmu risināšanas process (kognitīvais), kurš, savukārt, noris skolēnu un skolotāju sadarbībā – komunikācijas process (sociālais). Šie mācīšanās spēju struktūrai atbilstošie procesi veido kopumā darbīgu, humānas sadarbības sociālo vidi klasē, kuri tika izmantoti jauniešu mācīšanās spēju attīstības izpētei darba praktiskajā daļā.

Mācīšanās procesa modelēšana un izpēte promocijas pētījumā tika izveidota atbilstoši darbības izpētes metodei (*action research*). Tā ir

raksturojama ar spirālveidīgiem problēmu identificēšanas cikliem, sistemātisku datu vākšanu, refleksiju un analīzi. Savākto datu analīze nosaka turpmākās darbības un problēmas jaundefinēšanu. Metodes būtība: nepārtraukti tiek analizēti jaunie dati, rezultāti ņemti vērā, lai uzlabotu mācīšanos un analizētu tos atkal un atkal. Šī metode tika lietota pētījumā, jo tika izvērtēta pieredze ne ar vienu vienīgu grupu, bet šī pieredze refleksēta arī uz citām grupām. Tātad pētījuma metodiku veidoja vairāku jauniešu grupu mācīšanās izpēte, kura tika veidota pētošā pedagoģiskā eksperimenta veidā: novērošana → analīze → konstrukcija → kritiskā izvērtēšana. Mācīšanās kvalitatīvajā pētījumā tika iesaistīti eksperimenta dalībnieki, kuri paši bija sava mācīšanās procesa pētnieki. Tika veikta mācīšanās izpēte ar mērķi pilnveidot mācīšanās spējas, uzlabojot savu mācīšanos. Darbības izpēte ir pētniecisko metodoloģiju kopa, kurā vienlaicīgi norit pakāpenisku mācīšanās izmaiņu un pētniecības (to izprašanas) procesi. Process norit spirālveidā starp darbībām un to kritisko refleksiju, vēlākajos ciklos, ņemot vērā jau iegūtos datus un to interpretāciju, tika uzlabota iepriekšējo ciklu darbība. Veidojot mācīšanās aprakstus un teorijas par prakses kontekstu un pārbaudot tos, tika veikti “iesaistīšanas” eksperimenti – eksperimenti, kas nes dubulto slodzi – testējot hipotēzes un veicinot dažas (nosacītas) vēlamas izmaiņas situācijā. Mācīšanās izpētes procesā tika izmantotas: fenomenoloģijas, biogrāfiskā un gadījumu studiju pētnieciskās metodes: dalībnieku pedagoģiskā novērošana, kā globālā, tā arī mērķtiecīgi sagatavotā; intervijas, pieraksti, sarunas un dokumentu (sacerējumu, sekmju, pašnovērtējumu) analīze, kā arī kvantitatīvās – aptaujas, un mācīšanās rezultātu kvalitatīvā izpēte (refleksija), analīze un sintēze, mācīšanās situāciju pedagoģiskā modelēšana.

Pētījums veikts divās atšķirīgās grupās: Latvijas Universitātes Moderno valodu fakultātes angļu–dāņu filoloģijas grupā pirmajā studiju laikā, tātad 2 semestrus, un Ziemeļvalstu ģimnāzijas dāņu valodas grupā visā dāņu valodas mācīšanās laikā, tātad trīs gadus. Ņemot vērā atšķirīgo stundu skaitu un mācīšanās ātruma atšķirības, kā arī dažu citu faktoru atšķirības, tādas attiecības uzskatāmas par atbilstošām (tātad 1 gads universitātē un trīs gadi

ģimnāzijā). Jaunieši piedalījās pētījuma procesā ar mērķi uzlabot savu mācīšanos.

Pētījuma pirmajā posmā tika veikta darbības analīze, lai varētu apzināt esošās problēmas, izvirzīt darba hipotēzes un noteikt mācīšanās spēju pilnveidojošos mācīšanās kritērijus, radītājus un indikatorus, kā arī atlasīt tos pedagoģiskos līdzekļus, kuri jauniešu skatījumā paplašina viņu mācīšanās iespējas. Lai noteiktu mācīšanās spēju attīstības līmeni reālajā dāņu valodas mācīšanās procesā, mācīšanās spēju pilnveidošanos, kā arī pats dāņu valodas mācīšanās process tika skatīts kopumā dāņu valodas mācīšanās situācijā.

Pētošā eksperimenta 1. posma pētīšanas pirmajā ciklā tika meklētas mījsakarības starp valodas mācīšanās personisko nozīmīgumu un mācīšanās spēju pilnveidošanos. Pētījuma cikls tika veikts Moderno valodu fakultātes studentu grupā pirmajā semestrī (1998./99. m.g.). Tika veikta to studentu sacerējumu analīze, kuriem bija labākie panākumi, ar mērķi noskaidrot, kāpēc rodas tik lielas atšķirības, kāpēc dažiem studentiem ir interesanti veļtīt sacerējumam vairāk pūles nekā minimāli tiek prasīts, kāpēc daži iegaumē savas kļūdas, bet citi izpilda prasīto un nemaz nedomā par valodu. Kā papildus metodes tika izmantotas intervijas un aptaujas, skolotāju novērojums. Tika atklāts, ka pastāv sakarība starp studentu panākumiem svešvalodu mācīšanās procesā un viņu adekvāto pašvērtējumu, kas apstiprināja teorētiskās analīzes gaitā gūto atziņu par mācīšanās kritiskās refleksijas iespēju nodrošināšanas nepieciešamību. Analīzes gaitā tika atklāti mācīšanās spēju pilnveides kritēriji jauniešu pašnovērtējumā.

Pētošā eksperimenta 1. posma pētīšanas otrajā ciklā tika veikts mēģinājums noteikt vidusskolēnu mācīšanās spēju attīstības izpausmi pēc kritēriju izstrādāšanas mēģinājuma. Pētījuma cikls veikts Ziemeļvalstu valodu un kultūras ģimnāzijā 10. klases skolēniem otrajā mācību semestrī (1998./99. m.g.). Pēc izstrādātajiem kritērijiem tika turpināts darbs ar grupām Ziemeļvalstu ģimnāzijā ar mērķi noskaidrot jauniešu mācīšanās spēju attīstības indikatorus, kas jauniešu pašnovērtējumā nodrošināja viņiem mācīšanās iespējas. Tika atklāts, ka kritēriji un rādītāji nav pilnvērtīgi, jo netika panākta iegūto datu paralelitāte, kas liecinātu par pedagoģisko līdzekļu un mācīšanās

spēju realizācijas mijsakarību. Kritēriji un rādītāji tika papildināti. Vidusskolēnu spēju attīstības līmenis tika noteikts pēc šiem jaunajiem kritērijiem Tātad, pētošā eksperimenta 2. posma pētīšanās pirmajā ciklā notika vidusskolēnu mācīšanās spēju attīstības izpausmes noteikšana pēc pilnveidotajiem kritērijiem (1998./99. m.g.). Savukārt, pētošā eksperimenta 2. posma pētīšanās otrajā ciklā notika studentu mācīšanās spēju attīstības izpausmes izvērtēšana pēc pilnveidotajiem kritērijiem (1998./99. m.g.). Katrs kritērijs tika sadalīts vairākos rādītājos, kuriem, savukārt, tika noteikti indikatori. Datu uzkrāšanā tika ņemta vērā datu objektivitāte. Tas balstījās ne tikai uz skolotājas subjektīvajiem novērojumiem, bet gan vairāku skolotāju novērojumiem, gan skolēnu pašvērtējumu (aptaujas un intervijas), sabalansējot tos.

Pēc pilnveidotiem kritērijiem tika turpināts darbs ar studentu grupu un vidusskolēnu grupu. Tika noteikti pedagoģiskie līdzekļi, kuri sekmē jauniešu mācīšanās spēju pilnveidi, proti, tie pedagoģiskie līdzekļi, kas veido mācīšanos par personīgi nozīmīgu, kas māca skolēniem izvirzīt mācīšanās mērķi, pašiem regulēt mācīšanos un kritiski reflektēt savu mācīšanos.

Mācību darbības norisē, kurā tika izmantoti šie pedagoģiskie līdzekļi, tika veikts otrais salīdzinošais mērījums, kuram bija jāatklāj izmaiņas jauniešu mācīšanās spēju attīstībā, studentiem pēc gada, taču vidusskolēniem pēc trim gadiem. Tātad pētījuma 3. posma pirmajā ciklā tika veikts otrais mērījums vidusskolēniem (2000./2001. m.g.). Savāktie dati tika salīdzināti ar studentu 2. mērījumu, kurš tika veikts 1999./2000. mācību gadā un tika pētītas mijsakarības starp jauniešu mācīšanās spēju pilnveidošanos un skolotāju izmantotajiem pedagoģiskajiem līdzekļiem.

Pēc pētījuma praktiskās norises turpinājās darbs pie datu kvalitatīvās analīzes un atziņu veikšanas. Mācīšanās spēju un mācīšanās teorētiskā analīze un dāņu valodas mācīšanās darbības pētījuma rezultātu analīze ļauj secināt:

- 1) atlasītie jauniešu mācīšanos pilnveidojošie pedagoģiskie līdzekļi rada jauniešiem iespējas mācīties, apzinoties savu subjektīvo mācīšanās mērķu sistēmu, jo mācīšanās kļūst personīgi nozīmīga, sniedz motivācijai nepieciešamo gandarījumu un paplašina jauniešu pieredzi;
- 2) jauniešu mācīšanās spēju pilnveides galvenie pedagoģiskie nosacījumi ir:

- jauniešu mācīšanās spēju pilnveidi veicinošās mācīšanās izriet no mācīšanās subjekta, viņa spējām pašam vadīt savu mācīšanos un darboties pašatbildīgi, organizējot mācīšanos, tātad skolēnam ir jānodrošina iespēja pašiem regulēt savu mācīšanos.
- jauniešu mācīšanās spēju pilnveidi veicinošās mācīšanās norit kā darbības pašizpētes process, kurā skolēni un skolotāji nepārtraukti kritiski reflektē mācīšanās organizāciju mācību procesa un rezultātu pašnovērtējumā.

Tēzes

Pētījuma gaitā atklātas likumsakarības, kuras izvirzītas kā tēzes aizstāvēšanai:

1. tēze: Mācīšanās ir daudzdimensionāls process, kurā novērojama cilvēka prāta, jūtu un gribas komponentu mijiedarbība, kā arī mijiedarbība ar citiem cilvēkiem un vidi. Mācīšanās spēju attīstības mijiedarbība parādās trīsstūra (prāts – jūtas – griba) funkcionēšanā: kad rezultāts tiek sasniegts ar gribas piepūli, cilvēks gūst emocionālo gandarījumu, attiecīgi, gūstot gandarījumu, gribas procesi norit vieglāk, skolēns neizjūt prāta attīstības procesus kā apgrūtinošus. Mācīšanās spēju attīstības process norit veiksmīgi, ja šo procesu īsteno, patstāvīgi organizējot personīgi nozīmīgu pieredzes uzkrāšanas sistēmu, meklējot sakarus starp sev zināmo un savas attīstības personīgi nozīmīgo nezināmo.

2. tēze: Mācīšanās spējas ir cilvēka dotumu un iespēju radošas attīstības rezultāts: nevis tikai zināšanu uzkrāšana, bet šo zināšanu kā personīgi nozīmīgo vērtību mērķtiecīga izmantošana, paša cilvēka attieksme pret tām zināšanām, kuras viņš apgūst. Skolēna mācīšanās spējas tiek attīstītas tik tālu, cik mācīšanās dod viņam iespēju attīstīties un parādīt tās. Mācīšanās spējas izpaužas patstāvīgas mācīšanās pašvadībā, tātad pašorganizācijā, pašnovērtējumā un pašregulācijā.

Jauniešu mācīšanās spēju pilnveides kritēriji un to rādītāji ir:

Kritērijs	Rādītāji
1. Patstāvība mācīšanās mērķu noteikšanā	1.1. Patstāvība sava mācīšanās mērķa tālākās perspektīvas noteikšanā
	1.2. Patstāvība sava mācīšanās mērķa vidējās perspektīvas noteikšanā
	1.3. Patstāvība sava mācīšanās mērķa tuvākās perspektīvas noteikšanā
2. Personīgi nozīmīga mācīšanās	2.1. Pašizteikšanās vajadzības apmierināšana
	2.2. Uzdevumu risināšanas pašpieredzes pilnveide
	2.3. Pieredzes pilnveide apgūto mācīšanās metožu un paņēmieni lietošanā mainīgajās situācijās

3. Mācīšanās pašregulācija	3.1. Patstāvība savas mācīšanās organizācijā atbilstoši saviem mācīšanās mērķiem 3.2. Atbildības uzņemšanās par saviem mācīšanās rezultātiem 3.3. Patstāvība savu mācīšanās procesu un rezultātu izvērtēšanā
4. Mācīšanās refleksīvais raksturs	4.1. Patstāvība mācību materiālu variatīvā izvēlē savas mācīšanās pilnveidē 4.2. Daudzveidīgu uzdevumu risināšanas paņēmieni patstāvīgā un atbildīgā lietošanā savas mācīšanās pilnveidē 4.3. Patstāvība savu mācīšanās mērķu, uzdevumu un norises korekcijā mainīgajās situācijās savas mācīšanās pilnveidē

3. tēze: Jauniešu mācīšanās spēju pilnveidi nodrošina teorētiski pamatotie un eksperimentāli pārbaudītie pedagoģiskie līdzekļi un nosacījumi:

- skolēnam tiek nodrošināta iespēja patstāvīgi noteikt mācīšanās mērķus, kuri ir personīgi nozīmīgi, tātad apmierina skolēna šodienas intereses un vajadzības: mācības norit kā mācīšanās pašizpētes process, kas nodrošina nepārtrauktu mācīšanās mērķu izvirzīšanu, to sasniegšanu un rezultātu izvērtēšanu;
- mācībās tiek ņemta vērā skolēna pašpieredze, kuras pamatā ir skolēnam nozīmīga pašaktivitāte sociālajā vidē: mācības tiek izveidotas kā kognitīvs, komunikatīvs un sadarbības process, ievērojot prāta-jūtu-gribas mijdarbību tās iekšējā psiholoģiskā un fizioloģiskā, un ārējā mijiedarbībā;
- mācībās tiek izveidoti tādi apstākļi, kur skolēnam būtu iespēja atklāt savas iespējas, izmēģināt sevi dažādās lomās, izpētīt sevi pašu un atklāt savu mācīšanās spēju daudzveidību: skolēnam ir iespēja pašvadīt savu mācīšanos, kas ietver patstāvīgu mācīšanās saturu un metožu variatīvu izvēli, kā arī zināšanas par mācīšanos. Adevkāta mācīšanās procesa un rezultātu pašvērtēšana nodrošina jauniešu refleksiju par savu mācīšanās procesu un rezultātu;
- mācībās ir nodrošināts skolotāja/docētāja atbalsts un palīdzība skolēnam mācīšanās pašvadības procesā.

Literatūras saraksts

1. ALIJEVS R. (1998): Vecāko klašu skolēnu radošo spēju attīstība mācību procesā. *Disertācija*. – Rīga.
 2. ALIJEVS R. (1999): Vidusskolēnu jaunrade mācībās. – Rīga: Raka.
 3. BIRKERTS P. (1921): Psiholoģija. – R.: "Kultūras Balss".
 4. BIRKERTS P. (1923): Pedagoģiskā psiholoģija. – Jelgava: L. Neimaņa izdevums.
 5. ČEHLOVA Z. (2002): Izziņas aktivitāte mācībās. – Rīga: Raka.
 6. DĒKENS K. (1919): Rokas grāmata pedagoģijā. – R.
 7. GARLEJA R. / VIDNERE M. (2001): Psiholoģijas un sociālās uzvedības aspekti ekonomikā: testi. – Rīga: RaKa.
 8. GOULMENS D. (2001): Tava emocionālā inteliģence. – Rīga: Jumava. (*Tulkojums no angļu valodas.*)
 9. INDRIKSONS, M. (1997): Intervija ar Rikke Helms. *Aprīļa Ekspresis*, 13.10.1997.
 10. KARPOVA Ā. (1994): Personība un individuālais stils. *Monogrāfija*. – Rīga: LU.
 11. KARPOVA Ā. (1998): Personība. Teorijas un to radītāji. – Rīga: Zvaigzne ABC.
 12. KOĶE T. (1998): Sadarbība, ne sacensība. / *Mācīsimies sadarbojoties*. – Rīga: "Mācību grāmata". 62–63.
 13. KOĶE T. (1999): Pieaugušo mācīšanās sociāli pedagoģiskie pamati. *Habilitācijas darba kopsavilkums*. – Rīga: Latvijas Universitāte.
 14. KOĶE T. (1999): Pieaugušo izglītības attīstība: raksturīgākās iezīmes. – Rīga: Mācību apgāds.
 15. LIEGENIECE D. (2001): Kopveseluma pieeja audzināšanā. – Rīga: RaKa.
 16. MASLO I. (1995): Skolas pedagoģiskā procesa diferenciacija un individualizācija. – Rīga: Raka.
 17. MEIKŠĀNE Dz. (1998): Psiholoģija mums pašiem. – Rīga: Raka.
 18. NAKOTNES IZGLĪTĪBAS METI UNESKO starptautiskās komisijas "Izglītība divdesmit pirmajam gadsimtam" ziņojumā. (1998). – Rīga: Vārti.
 19. PĀRSKATS par svešvalodu mācīšanu Latvijas Republikas vispārīgizglītojošās skolās. LR Izglītības un zinātnes ministrija. Informātikas un saimnieciskās vadības departaments. Informācijas un analīzes nodala. 1999./2000. gada sākumā. IV. Krājums Rīga, 2000. gads.
 20. PĒTERS, J. (1997): Atmoda, kas uzplauka arī Baltijas jūras otrā krastā. *Diena* 20.08.1997.
 21. PLOTNIEKS I. (1982): Spējas, to diagnosticēšana un attīstība. – Rīga.
 22. SPĒJU ATTĪSTĪTĀJS (1927): Modernās praktiskās psiholoģijas uzdevumu un vingrinājumu kurss apdāvinātības tipa noteikšanai un garīgo spēju attīstīšanai pēc ievērojamo zinātnieku pārbaudītām metodēm. 2. izd. – Rīga: Psihe.
 23. ŠPONA A. (2001): Audzināšanas teorija un prakse. – Rīga: Raka.
 24. ŽOGLA I. (2001): Didaktikas teorētiskie pamati. – Rīga: RaKa.
 25. VALSTS PAMATIZGLĪTĪBAS STANDARTS (1998). LR Izglītības un Zinātnes Ministrija Izglītības satura un eksaminācijas centrs.
 26. VINKALNE, I. (1998): Studentu svešvalodu spēju sekmēšana augstskolas pedagoģiskajā procesā. *Promocijas darbs*. – R.
 27. VULFA A. (2001): Zināšanu pārbaudes paņēmieni literatūrā. – Rīga: Pētergailis.
 28. Zinātniski praktiskā konference "Vispārējās izglītības reforma Latvijas Republikā" (1993. gada 5. Un 6. Jūlijs). Tēzu krājums. Lielvārds.
-
29. AKTIVT DANSK. En lærebog i dansk for udlænginge af Lise Bostrup.
 30. ANDERSEN, A. A. (1995): Tværgående emner og problemstillinger – eller "tværfaglighed"? // *Uddannelse. Undervisningsministeriets tidsskrift*. 9/1995. København, 449-454.
 31. BAIRD, J. R. / NORTHFIELD, J. R. (red.) (1997): Erfaringer fra Peel-projektet - et australisk læringsforsøg. Klim: Århus.
 32. BRUNER, J. (1998): Uddannelseskulturen. København: Hans Reitzel.
 33. DAM, L. / THOMSEN, H. (1995): Undervisningsdifferentiering i fremmedsprog. Forlag Mallings Beck.
 34. DAM, L. (1997): Grammatikken i en autonom klasse. // *Sprogforum. Fra Grammatik til systemtilegnelse*. 7/1997, 18-23.

35. DAM, E.U. (1999): Læring og konstruktivisme. // *Sprogforum. Læring og læreoplevelser. 15/1999*, 34-38.
36. DAMBERG, E. (Red.) (1996): Pædagogik og perspektiv. En gymnasial didaktik. Munksgaard.
37. ERIKSON, E. H. (1971): Barnet og samfundet. København: Reitzel. (*Original: Childhood and Society, 1950*)
38. ETTEREN. Et undervisningssystem af Mikael Køneke og Lone Nielsen.
39. FRIEDRICHSEN, S. (1997): Kontrastiv grammatik i dansk som andetsprog. // *Sprogforum. Fra Grammatik til systemtilegnelse. 7/1997*, 55-57.
40. FÆRCH, C. (1989): Tommelfingerregler og andre lærerformulerede regler i fremmedsprogsundervisningen. // *KASPER, G. / WAGNER, J. (Red.) (1992): Grundbog i Fremmedsprogs-pædagogik*. Gyldendal: København.
41. GLAHN, E. / JENSEN, K. A. / JENSEN, L. R. (1988): Modeller i fremmed-sprogstilegnelsen 1. // *Skifter om anvendt og matematisk lingvistik – 13*, Københavns Universitet, 129-164.
42. GOTENBORG, B. (1999): Kan svaghed smitte? – et epidemiologisk perspektiv. // *Uddannelse, 2/1999*, 32-37.
43. HAASTRUP, K. / PEDERSEN, M. S. (1998): Input – output – interaktion. // *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik. 10/1998*, 7-13.
44. HANSEN, J. (1999): Særlige behov – i det danske uddannelsessystem. // *Uddannelse. 2/1999*, 27-32.
45. HARDER, P. (1997): Hvad er funktionel grammatik? // *Sprogforum. Fra Grammatik til systemtilegnelse. 7/1997*, 12-17.
46. HARTELIUS, G. oa. (Red.)(1999): Kompetence. // *Uddannelse. Undervisningsministeriets Tidsskrift. 9/1999*, 1-2.
47. HENRIKSEN, B. (1998): At lære i helheder. // *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik. 10/1998*, 24-31.
48. HENRIKSEN, B. (1999): Mundtlighed. // *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik. 14/1999*, 8-15.
49. HOLM, L. / LAURSEN, H. P. (2000): Andetsprogsdidaktik. Danklærerforeningen.
50. HOLMEN, A. (1999): Dansk som andetsprog – udvikling af et fagområde. // *Uddannelse. 10/1999*, 11-16.
51. HOLMEN, A. / LUND, K. (Red.) (1999): Studier i dansk som andetsprog. København: Akademisk Forlag.
52. ILLERIS, K. (2000): Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx.
53. CAUDERY, T.(1998): Portfolio-bedømmelse – en mulighed i Danmark? // *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik. 11/1998*, 51-54.
54. GLAHN, E. (1991/92): Indlæringsstrategier i fremmedsprogstilegnelsen. // *Sprogvidensabelige Arbejdsrapporter fra Københavns Universitet*, årg. 1, 25-36.
55. HARDER, P. (1997): Hvad er funktionel grammatik? // *Sprogforum. 7/1997*, 12-17.
56. HOLMEN, A. (1990): Udviklingslinier i tilegnelsen af dansk som andetsprog. København: DLH.
57. JACOBSEN, I. (1999): Læreren som forsker – den reflekterende praktiker. // *HOLMEN, A. / LUND, K. (Red.) (1999): Studier i dansk som andetsprog*. København: Akademisk Forlag. 197-205.
58. JØRGENSEN, P. S. (1999): Hvad er kompetence? Og hvorfor er det nødvendigt med et nyt begreb? // *Uddannelse. Uddannelsesministeriets Tidsskrift. 9/1999*. 4-13.
59. KASPER, G. / WAGNER, J. (Red.) (1992): Grundbog i Fremmedsprogs-pædagogik. Gyldendal: København.
60. KNOOP, H. H. (2001): Livslang læring – menneskeret eller politisk krav. // *Uddannelse. Undervisningsministeriets Tidsskrift. 9/2001*. 11-17.
61. LAMMERS, H.(1998): Åbne prøver for kreativ sprogundervisning. // *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik. 11/1998*, 46-50.
62. LUND, K. (1996): Rosa – en lamsom lørner. Hvordan ser den langsomme lørners sprog og hvorfor? // *SKOVHOLM (ed.): Hvorfor er det så svært at lære dansk? En antologi om langsom indlæring af dansk som andetsprog*. Specialpædagogisk forlag.
63. LUND, K. (1997): Lærer alle dansk på samme måde? *En længdeundersøgelse af voksnes tilegnelse af dansk som andetsprog*. Specialpædagogisk forlag.
64. LUND, K. (1997): Giv grammatikken indhold. // *Sprogforum. Fra Grammatik til systemtilegnelse. 7/1997*. 6-11.

65. LUND, K. (1999): Er kommunikativ undervisning kommunikativ? // *Sprogforum*. 14/1999. 26-33.
66. LUND, K. / PEDERSEN, M. S. (2001): Hvad er god sprogundervisning? // *Sprogforum*. 19/2001. 62- 65.
67. PEDERSEN, M. S. (1996): What does you have in your "Task" today? // *Sprogforum*. 4/1996. 20-27.
68. PEDERSEN, M. S. (2001): Task Force. Et bud på kommunikativ sprogundervisning. // *Sprogforum*, 20/2001. 7-19.
69. POULSEN, E. (1998): Intern evaluering af elevernes kommunikative færdigheder. // *Sprogforum*. 11/1998, 33-37.
70. PRINDS, E. (1995): Verdens bedste gymnasium? // *Uddannelse*. 5/1995. 247-251.
71. ROMMERDAHL, K. (1999): Nu gælder det de svage – inddrag alle 7 intelligenser. // *Uddannelse*. 2/1999, 19-27.
72. RØNSHOLT, S. / PINHOLT, P. (1998): Løbende evaluering af muntlig sprogfærdighed i dansk som andetsprog. // *Sprogforum*. 11/1998, 19-25.
73. SKOV, P. (1999): Uddannelsesvalg – for unge med svage skolemæssige forudsætninger. // *Uddannelse*. 2/1999, 46-51.
74. TRIM, J. L. M. (2001): Den Fælles Europæiske Referenceramme. // *Sprogforum*. 19/2001. 9-15.
75. UNDERVISNINGSMINISTERIET (1999): Danmarks strategi for uddannelse.
76. UNDERVISNINGSMINISTERIET (2001): Danmarks strategi for uddannelse, læring og IT. Vi skal videre... 2001. Online, 16.9.01: www.it-strategi.uvm.dk
77. VESTAGER, M (1999): Der er plads til alle. // *Uddannelse*. 7/1999, 77-78.
78. WAGNER, J. (1996): Tidssvarende undervisningsmateriale. // *Sprogforum*, 4/1996, 58-62.
79. WAGNER, J. (1997): Grammatik, sproglig viden, bevidsthed og lidt til. // *Sprogforum*. 7/1997. 58-60.
80. WAGNER, J. (1998): Udviklingssekvenser i fremmedsprogstilegnelsen. // *Sprogforum*, 10/1998, 14 - 17.
81. WAGNER, J. (1999): Faglige identitet og faglig udvikling i dansk som andetsprog. // *HOLMEN, A. / LUND, K. (Red.) (1999): Studier i dansk som andetsprog*. København: Akademisk Forlag. 167-196.
82. Årsrapport. Det Danske Kultursinstitut. 1995.
-
83. ACHTENHAGEN, F. / LEMPERT, W. (1999): Entwurf zu einem Modellversuchsprogramm "lebenslanges Lernen". Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
84. ADAM, Christa (1989): Zur Rolle individueller Besonderheiten für die innere Differenzierung im Sinne von Begabungsförderung. // *Begabungsförderung in der Schule* (Hrsg. H. Drewelow). Potsdam, 61-75.
85. AEBLI, H. (1976): Grundlagen des Lernens. Stuttgart.
86. ARNOLD, W. (1975): Der Pauli-Test. München: Barth.
87. BAAKE, D. (1995): Die 6 - bis 12 jährigen: Einführung in Probleme des Kindesalters. Weinheim und Basel.
88. BANDURA, A. (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart. (Original: 1971. *Social Learning Theory*. New York).
89. BAUMGÄRTEL, F. (1979): Hamburger Erziehungsverhaltenliste für Mütter (HAMEL). Göttingen: Hogrefe.
90. BECK, E. / GULDIMANN, T. / ZUTAVERN, M. (1991): Eigenständig Lernende Schülerinnen und Schüler. // *Zeitschrift für Pädagogik* 37, 735-768.
91. BIMMEL, P. / RAMPILLON, U. (1996): Lernerautonomie und Lernstrategien. Langenscheidt.
92. BIMMEL, P. / RAMPILLON, U. (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23, München: Langenscheidt.
93. BLANKERTZ, H. (1975): Theorien und Modelle der Didaktik. 9. Aufl. München.
94. BÖHM, W. (2000): Wörterbuch der Pädagogik. 15., überarbeitete Aufl. Stuttgart: Kröner.
95. BÖRSCH, S. / KRUMM, H.-J. (1984): Fremdsprachenunterricht an der Hochschule. Bericht über ein Forschungsprojekt zur Evaluation von Sprachenlehrveranstaltungen am Zentralen Fremdspracheninstitut der Universität Hamburg. Alsbach: Leuchtturm-Verlag.
96. BOWER, G.H. / HILGARD, E.R. (1984). Theorien des Lernens II. Stuttgart: Klett.

97. BREDEKAMP, K. und J. (1974): Was ist Lernen? // F. E. Weinert, C. F. Graumann, H. Heckhausen, M. Hofer u.a. (Hg.): *Pädagogische Psychologie 2*. Frankfurt/Main.
98. BREDEKAMP, J. / WIPPICH, W. (1977): Lern- und Gedächtnispsychologie 2. Frankfurt/Main. 605-630.
99. BRICKENKAMP, R. (1981): Aufmerksamkeitsbelastungstest. Göttingen: Hogrefe.
100. BUDDRUS, V. (1995): Humanistische Paedagogik. Bad Heilbrunn.
101. BUTZKAMM, W. (1993): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. 2. Auflage. Francke Verlag Tuebingen und Basel.
102. CATTELL, R. B. (1973): Die wissenschaftliche Erforschung der Persönlichkeit. Weinheim: Beltz.
103. CLAHSSEN, H. / MEISEL, J. / PIENEMANN, M. (1983): Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter. Tübingen: Narr.
104. CONRAD, W. / BAUMANN, E. / MOHR, V. (1980): Mannheimer Test zur Erfassung des physikalisch-technischen Problemlösens (MTP). Göttingen: Hogrefe.
105. DOHMEN, G. (1998): Das "selbstgesteuerte Lernen" und die Notwendigkeit seiner Förderung. / K. DERICHS-KUNSTMANN ua. (Hrsg.): *Beiheft zum Report. Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung*. Frankfurt a.M., 64-69.
106. DRECHSEL, B. (2001): Subjektive Lernbegriffe und Interesse am Thema Lernen bei angehenden Lehrpersonen. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
107. DREWELOW, H. (1974): Didaktische Aspekte der Gestaltung der schöpferischen Lernfähigkeit. Mitteilungen der Sektion Schulbiologie der Biologischen Gesellschaft der DDR. 14, Teil I, 26-33.
108. DREWELOW, H. uva. (Hrsg.) (1989): Begabungsförderung in der Schule. Potsdam.
109. DÜKER, H./ LIENERT, G. (1965): Konzentrations-Leistungs-Test (KLT). Göttingen: Hogrefe.
110. EDELMAN, W. (1986): Lernpsychologie. Eine Einführung. 2. Aufl. Weinheim: Urban & Schwarzenberg.
111. EINSIEDLER, W. / NEBER, H. / WAGNER, A. C. (1978): Selbstgesteuertes Lernen im Unterricht – Einleitung und Überblick. // H. Neber, A. C. Wagner, W. Einsiedler (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen*. Weinheim/Basel: Beltz. 12-32.
112. ENGELMAYER, O. / STRUNZ, K. (1964): Zur Theorie der Schulbegabung. // K. Strunz (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie für Höhere Schulen*. München/Basel, 3. Aufl.
113. FISCHER-BREHM, K. (1989): Litteraturdidaktik und Hochbegabung. In: Begabungsförderung in der Schule (Hrsg. H. Drewelow). Potsdam, 77-98.
114. FRIEDRICH, H. F. / MANDL H. (1995): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. // F. E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie der Erwachsenenbildung (Band D/1/4 der Enzyklopädie der Psychologie)*. (237-295).
115. FUHR, R. / M. GREMLER (1988): Faszination Lernen. Köln.
116. GARDNER, H. (1991): Abschied vom IQ. Stuttgart: Klett Cotta.
117. GARDNER, H. (1996): Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken. Stuttgart: Klett-Cotta.
118. GOETHE-INSTITUT INTER NATIONES/ KMK/ EDK/ BMBWK (Hrsg., 2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin et al., Langenscheidt.
119. GLASERSFELD, Ernst von (1992): Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. // Carl Friedrich von Siemens Stiftung (Hg.) : *Einführung in den Konstruktivismus*. München.
120. GLÖCKEL, H. (1992): Vom Unterricht. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
121. GNAHS, D. u.a. (Hrsg.)(1997): „Selbstgesteuertes Lernen“ – Möglichkeiten, Beispiele, Lösungsansätze, Probleme. (IES-Projektbericht) Hannover.
122. GOTTSCHALDT, K. (1953): Der Aufbau der Begabung. Ber. 17./18. Kongress Dt. Ges. Psych, Göttingen.
123. GUDJONS, H. (1997): Pädagogisches Grundwissen.
124. HACH, C. / AARØ, K. (1996): Gesprächsfähigkeit. Intention einer Unterrichtsreform. // *Fremdsprache Deutsch* 1/1996.
125. HANY, E. A. (1999): Aktuelle Konzeptionen von Hochbegabung. // *Vortrag auf dem Kongreß Hochbegabtenförderung*, 15./16. Juli 1998 in München.
126. HEID, H. (1991): "Selbständigkeit". // *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 87, 267-269.
127. HELLER, K. A. (1991) (Hrsg.): Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung. Bern, Göttingen, Toronto: Verlag Hans Huber.

128. HIERDEIS, H. / HUG, T. (Hrsg.) (1997): Taschenbuch der Pädagogik. Schneider Verlag Hohengehren.
129. HOLZKAMP, K. (1989): Die "kognitive Wende" in der Psychologie zwischen neuer Sprachmode und wissenschaftlicher Neuorientierung. // *Forum Kritische Psychologie*, 23, 67-85.
130. HOLZKAMP, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
131. HORN, W. (1983): Leistungsprüfsystem. Göttingen: Hogrefe.
132. HUBER, G. L. / KRAPP, A. / MANDL, H. (1984): Pädagogische Psychologie als Grundlage pädagogischen Handelns. München: Urban & Schwarzenberg.
133. HUFEISEN, B. / NEUNER, G. (Koord.) (2001): Mehr als eine Fremdsprache effizient lernen: Tertiärsprachen lehren und lernen in Europa. Beispiel: Deutsch als Folgesprache nach Englisch. Workshop Bericht Nr. 11/2000. Graz, 28. November – 2. Dezember 2000.
134. HUTH, M. (1997): Eigenverantwortliches Arbeiten (EVA) im Bereich Deutsch als Fremdsprache. // *EVA Eigenverantwortliches Arbeiten im DaF-Unterricht. Handreichung für die Seminararbeit des DaF-Fachberaters in Spanien*. Madrid 1997.
135. IRLE, M. / ALLENHOFF, W. (1984): Berufs-Interessen. Test II (BIT II). Göttingen: Hogrefe.
136. JANICH, P. (1992): Die methodische Ordnung von Konstruktionen. Der Radikale Konstruktivismus aus der Sicht des Erlanger Konstruktivismus. // Siegfried J. Schmidt (Hg.): *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2*. Frankfurt/Main. 24-41.
137. KALLENBACH, CH. (1997): Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenunterricht denken. Tübingen.
138. KELLER, Josef A. & F. NOVAK (1993): Kleines Pädagogisches Wörterbuch. Herder: Spektrum.
139. KELLMER-PRINGLER, M. (1979): Was Kinder brauchen. Stuttgart.
140. KLAFKI, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim-Basel.
141. KÖCK, P. / OTT, H. (1997): Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Auer Verlag GmbH.
142. KÖSEL, E. (1997): Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch der Subjektiven Didaktik. 3. Auflage. Verlag Laub. 411.
143. KRAFT, S. (1999): Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis. // *Zeitschrift für Pädagogik*. Heft 6/99, Beltz., 833-846.
144. KRAPP, A. (1992): Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. // A. Krapp, M. Prenzel (Eds.): *Interesse, Lernen, Leistung*. Münster: Aschendorff.
145. KRAPP, A. (1998): Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. // *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45, 185-201.
146. KRAPP, A. (1999): Intrinsische Lernmotivation und Interesse. // *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(3), 387-406.
147. KRON, F. W. (2001): Grundwissen Didaktik. München: Ernst reinhardt.
148. KRUMM, H.-J. (1997): Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht. // *Fremdsprache Deutsch. Sondernummer 11/1997*. 11-16.
149. KUBINGER, K. D. & E. WURST (1988): Adaptives Intelligenz Diagnostikum (AID). Weinheim: Beltz.
150. LAMNEK, S. (1995): Qualitative Sozialforschung, Band 2. Methoden und Techniken. 3., korrigierte Auflage. Beltz Psychologie Verlags Union, Weinheim.
151. LEGENHAUSEN, L. / WOLFF, D. (1991): Der Micro-Computer als Hilfsmittel beim Sprachlernen: Schreiben als Gruppenaktivität. PRAXIS des neusprachlichen Unterrichts; Bd. 38, nr. 4., 346-356.
152. LENZEN, D. (Hg.) (1989): Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek.
153. LENZEN, D. (Hrsg.) (1994): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Rowohlt's Enzyklopädie. 656.
154. LIENERT, G. A. (1970): Mechanisch-technischer Verständnistest (MTVT). Göttingen: Hogrefe.
155. LUHMANN, N. (1988): Erkenntnis als Konstruktion. Bern. 1-14.
156. MAINBERGER, U. (1977): Test zum divergenten Denken für 4.-6. Klassen (TDK 4-6). Weinheim: Beltz.

157. MANDL, H. / REINMANN-ROTHMEIER, G. / KROSCHER, E. (1995): Lerngeschichten – Lernerfahrungen als Grundlage für den Einstieg in die Lernpsychologie. Lengerich: Pabst Science Publishers.
158. MASENDORF, F. / TÜCKE, M. / KRETSCHMANN, R. / BARTRAM, M. (1976): Dortmunder Skala zur Erfassung von Lehrerverhalten durch Schüler (DSL). Braunschweig: Westermann.
159. MATORANA, H. R., VARELA, F. J. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Berlin/ München/ Wien.
160. MEIXNER, J. (1997): Konstruktivismus und die Vermittlung produktiven Wissens. Neuwied u.a.
161. MILLER, R. (1993): Lehrer lernen. Weinheim, Basel: Beltz
162. MITSCHIAN, H. (2000): Vom Behaviorismus zum Konstruktivismus: Das Problem der Übertragbarkeit lernpsychologischer und – philosophischer Erkenntnisse in die Fremdsprachendidaktik. // *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/ejournal.html>
163. MÖNKS, F. J. (1992): Ein interaktionales Modell der Hochbegabung. // E. A. Hany & H. Nickel (Hrsg.): *Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte, empirische Befunde, praktische Konsequenzen*. Bern: Huber. 17-22.
164. MÖNKS, F. J. / KNOERS, A. M. P. (1996): Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. München: Reinhardt.
165. MÖNKS, F.J. (2000): Hochbegabung: Spiel der Natur. Referat am Kongress.
166. NEUNER, G. / HUNFELD, H. (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. München. Kap. 6, 7.
167. NEUNER, G. / HUFSEISEN, B. (2001): Tertiärsprachen lehren und lernen. Teil 4: Prüfungen und Lernkontrollen in Tertiärsprachenunterricht. S. 14, Abbildung 4: Rat für kulturelle Zusammenarbeit/Bildungsausschluss "Sprachen fuer europaeische Buerger" 2001, kap. 3.
168. NEUNER, G. / HUFSEISEN, B. (Mai 2001): Tertiärsprachen lehren und lernen. Beispiel Deutsch nach Englisch (unter Mitarbeit von Ute Koithan, Anta Kursiša und Nicole Marx), Darmstadt Erprobungsfassung.
169. NEUNER, G. / HUFSEISEN, B. (Hrsg.) (2001): Vorläufige Arbeitsmaterialien zum Thema Tertiärsprachen lehren und lernen. Beispiel: Deutsch nach Englisch. Seminar: Grundlagen des Tertiärsprachenlernens in Kooperation von ECML und Goethe Institut Inter Nationales 05.-08.07.2001 in München.
170. NODARI, C. (1996): Autonomes Lernen. // *Fremdsprache Deutsch, Sondernummer 1996*.
171. Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen (1997). Goethe Institut. (*18 valstu zinātnieku pedagoģiskā pieeja svešvalodu mācībām agrīnajā bērnu vecumā*).
172. OERTER, R. (1977): Entwicklung und Erziehung. Donauwörth.
173. OSWALD, W. D./ ROTH, E. (1987): Der Zahlen-Verbindungs-Test (ZVT). *Ein sprachfreier Intelligenz-Test zur Messung der "kognitiven Leistungsgeschwindigkeit"*. Göttingen: Hogrefe.
174. Pädagogisches Wörterbuch. Berlin: Volk und Wissen. (1987)
175. PERLETH, CH. & SIERWALD, W. (1991): Entwicklungs- und Leistungsanalysen zur Hochbegabung. // K.A. Heller (Hrsg.): *Formen der Hochbegabung bei Kindern und Jugendlichen (Teil III)*. Göttingen: Hogrefe, 37.
176. PRENZEL, M. (1993a): Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener. // *Zeitschrift für Pädagogik* 39, 239-137.
177. PRENZEL, M. (1993b): Autodidaktisches Lernen. Regensburg. (*Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript*)
178. RAMPILLON, U. (1994): Von Lehrstrategien und Lernstrategien. Vorschläge für ein mehr lernergesteuertes Fremdsprachenlernen. // *Zielsprache Deutsch, Heft 2*.
179. RAMPILLON, U. (1995): Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache. Max Hueber Verlag.
180. REICHEL, H. (1998): Selbstgesteuertes Lernen. // *Pädagogisches Zentrum/Nachrichten* 2, 8-9.
181. REISCHMANN, J. (1997): Self-directed learning - die amerikanische Diskussion. // *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 39 (1997), 125-137.
182. ROLLETT, B./ BARTRAM, M. (1981): Anstrengungsvermeidungstest (AVT). Braunschweig: Westermann.
183. REINHARDT, E. (1997): Definitionen von Lernen. // *SCHAUBE, W. (Hrsg.): Lernkompetenz entwickeln. Anregungen für eine dynamische Unterrichtspraxis*. Winklers Verlag Gebrüder Grimm: Darmstadt. 19-21.

184. REINMANN-ROTHMEIER G. / MANDL, H. (1997): Lernen neu denken. // *Schulverwaltung NRW* 3/97, 76.
185. REUSSER, K. (1995): Lehr-Lern-Kultur im Wandel: Zur Neuorientierung der kognitiven Lernforschung. // R. Dubs/R. Dörig (eds.): *Dialog Wissenschaft und Praxis*. St. Gallen: IWP, Universität St. Gallen. 164-190.
186. ROLLETT, B. / BARTRAM, M. (1981): Anstrengungsvermeidungstest.
187. ROTH, G. (1987): Erkenntnis und Realität: Das reale Gehirn und seine Wirklichkeit. // Schmidt, S. (Hrsg.): *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (stw 636), 229-255.
188. ROTH, L. (Hrsg.) (2001): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. 2. Auflage. München: Oldenbourg.
189. SALDERN, M. / LITTIG, K. E. (1987): Landauer Skalen zum Socialklima 4. Bis 13. Klassen (LASSO 4-13). Weinheim: Beltz.
190. SARGES, W. / FRICKE, R. (Hrsg.) (1986): Psychologie für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Ein Handbuch in Grundbegriffen, Göttingen.
191. SCHAUB, H. / ZENKE, K.G. (2000): Wörterbuch Pädagogik. Deutscher Taschenbuch Verlag: München.
192. SCHAUBE, W. (Hrsg.) (1997): Lernkompetenz entwickeln. Anregungen für eine dynamische Unterrichtspraxis. Winklers Verlag Gebrüder Grimm: Darmstadt.
193. SCHENK-DANZINGER, L. (1959): Begabung und Entwicklung. // *Handbuch der Psychologie, Bd. 3*, Göttingen.
194. SCHIEFELE, U. / PERKUN, R. (1993): Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. // *Gelbe Reihe. Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogische Psychologie. Nr. 30*. München: Neubiberg.
195. SCHMIDT, S. J. (1992): Radikaler Konstruktivismus. Forschungs-perpektiven für die 90er Jahre. // Schmidt, S.J. (Hg.): *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2*, 7-23.
196. SCHOPPE, K. J. (1975): Verbaler Kreativitäts-Test (VKT). Göttingen: Hogrefe.
197. SCHULZ, D. (1979): Curriculum für Schulpraktische Studien. Empfehlungen zur Handlungsbefähigung. 1. Aufl. Bochum: Kamp.
198. SCHULZ, D. / WOLLERSHEIM, H.-W. (Hrsg.) (1999): Universitäre Lehrerbildung in der öffentlichen Diskussion. Neuwied: Luchterhand.
199. SCHUTT, H. (1974): Fremdsprachenbegabung und Fremdsprachen-leistung. Frankfurt/M.: Diesterweg.
200. SEITZ, W. / RAUSCHE, A. (1991): Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 (PFK 9-14), Braunschweig: Westermann.
201. STEINER, I. (1983): Interessengeleitetes Lernen. Theorie und Praxis eines tätigkeitsspezifischen Motivationsmodells. München: Ehrenwirth.
202. STERN, W. (1912): Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung und deren Anwendung an Schulkindern. Berlin: 5. Kongress der Experimentalen Psychologie, 3.
203. STERNBERG, R.J. (1998): Erfolgsintelligenz. Warum wir mehr brauchen als EQ+IQ. München: Lichtenberg.
204. TESCH, R. (1992): Kvalitative Forschung. // G. I. Huber (Hrsg.): *Kvalitative Analyse. Computerabsatz in der kvalitativen Forschung*. Obenburg.
205. TERHART, E. (Ed.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
206. TILLMANN, K.J. (1994): Sozialisierungstheorien. Reinbek.
207. WATZLAWICK, P. (1984): Die erfundene Wirklichkeit.
208. WEBER, K. (1996): Selbstgesteuertes Lernen. Ein Konzept macht Karriere. // *Grundlagen der Weiterbildung 7 (1996)*, 178-182.
209. WEBER, K. (1996): Selbstgesteuertes Lernen – zeitgemäß? Einige Anmerkungen. // K. Derichs-Kunstmann u.a. (Hrsg.): *Beiheft zum Report selbstgesteuertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.* 35-39.
210. WECHSLER, D. (1961): Die Messung der Intelligenz Erwachsener. Bern: Huber.
211. WEIBLE, K./ BETHÄUSER, H. (1986): Testverfahren für Interessen: Beruf-Schule (TIBS 1). Weinheim: Beltz.
212. WEIDENMANN, B. / KRAPP, A. / HOFER, M. / HUBER, G.L. / MANDL, H. (1986): Pädagogische Psychologie. München: PVU.

213. WEIDENMANN, B. (1989): Lernen – Lerntheorie. // D. Lenzen (Hg.): *Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 2*, Reinbek, 996-1010.
214. WEINERT, F.E. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. // *Unterrichtswissenschaft 10*, 99-110.
215. WEINERT, F.E. (1994): Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. // K. Reusser / M. Reusser-Weyeneth (Eds.): *Verstehen*. Bern: Hans Huber.
216. WENDT, M. (1996): Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht. Tübingen.
217. WERTENSCHLAG, L. (1997): Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht. // *Fremdsprache Deutsch* Langenscheidt.
218. WIDDEL, H. (1977): Fragebogen zur Erfassung des schulischen Leistungsmotivs für 5. Bis 7. Klassen (FSL 5-7). Weinheim: Beltz.
219. WIECZERKOWSKI, W./ NICKEL, H./ JANOWSKI, A./ FITTKAU, B./ RAUER, W. (1981): Angstfragebogen für Schüler (AFS). Braunschweig: Westermann.
220. WOLFF, D. (1994): Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? *Die Neueren Sprachen 93 (5)*, 407-429.
221. ZIEBELL, B. (1999): Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten. *Fernstudieneinheit 32. Erprobungsfassung 5/99*. Langenscheidt.
-
222. ARGYRIS, C. / SCHÖN, D. (1974): *Theory in Practice - Increasing Professional Effectiveness*. Jossey-Bass, San Francisco.
223. ATKINSON, R. C. / SCHIFFRIN, R. M. (1968): Human memory: a proposed system and its control processes. // W. K. Spence & J. T. Spence (eds.): *The Psychology of Learning and Motivation: advances in research and theory*. New York: Academic Press.
224. BATESON, G. (1972): *Steps to ecology of mind*. San Francisco: Chandler.
225. BEHEYDT, L. (1985): *The Semantisation of Vocabulary in Foreign Language Learning*. Barcelona: Stencil at.
226. BELANGER, J. (1992). Teacher as researcher: Roles and expectations. An annotated bibliography. ED, 342-751.
227. BIALYSTOCK, E. (1981): Some evidence for the integrity and interaction of two knowledge sources. // Anderson, R.W. (ed.): *New Dimensions in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House: 62-74.
228. BINET, A. / SIMON, T. (1911): The development of intelligence. *Annee Psychologique*, 14, 1.
229. BLOOM, B.S. (1982): *Developing talent in young people*. New York: Ballenting Books.
230. BLOOM, B.S. & SOSNIAK, L. (1981): Talent development vs. schooling. *Educational Leadership*, 39(2), 86-94.
231. BRUNER, J.S. (1960): *The Process of Education*. Cambridge, Mas.: Harvard University Press.
232. BURGMEISTER, B. / BLOOM, L./ LORGE, I. (1972): *Columbia Mental Maturity Scale*. (3rd Ed.). New York: Harcourt Brace Jovanovich.
233. CATTELL, J. McK. (1890): Mental tests and measurements. // *Mind*, 15, 373-381. Emanated avoidance performances in the rat. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 57, 123-126.
234. CHAMOT, A. U. (1995): Learning Strategies and Listening Comprehension. // MENDELSON, D. J. / RUBIN, J. (eds.): *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*.
235. CHOMSKY, N. (1959): Review of Verbal Behavior by B.F. Skinner. // *Language 35*. 26-58.
236. CHOMSKY, N. (1988): *Language and Problems of Knowledge*. Cambridge, Mass: MIT Press.
237. COREY, S. (1953). Action research to improve school practice. New York: Teachers College, Columbia University.
238. CORDER, S. (1971): Idiosyncratic dialects and error analysis. // *IRAL 9*: 147 –159.
239. COUNCIL OF EUROPE: Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, assessments and certification. (Report of Symposium held in Rüschlikon, Switzerland, 10-16 November 1991). Strasbourg, Council of Europe, 1992 (a).
240. COUNCIL OF EUROPE: European Charter for Regional or Minority languages. Strasbourg, 5.XI.1992. European Treaty Series 148. Strasbourg, Council of Europe, 1992 (b).
241. COUNCIL OF EUROPE: Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Cambridge. CUP, 2001.
242. COX, C. (1926): *The early mental traits of three hundreds geniuses*. Stanford: University Press.

243. DAM, L. (1989): Developing Awareness of Learning in an Autonomous Language Learning Context. // DUDA, R. / RILEY, P. (des.): Learning Styles. Presses Universitaire de Nancy, Nancy.
244. D'AMATO, M.R. & SCHIFF, D. (1964): Long term discriminated avoidance performance in the rat. // *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 57, 123-126.
245. DECI, E.L. / RYAN, R. M. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.
246. DEWEY, J. (1928): Progressive education and the science of education. Wash. 13.
247. DULAY, H. / BURT, M. (1973): Should we teach children syntax? // *Language Learning* 23, 245-258.
248. ELLIS, N. C. (1994): Implicit and explicit language learning – an overview. // *ELLIS, N. (red.): Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press. 1-32.
249. ELLIS, R. (1984): "Can syntax be taught? A study of the effects of formal instruction on the acquisition of WH-questions by children" // *Applied Linguistics*, 5, 138-155.
250. ELLIS, R. (1986): Understanding Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
251. ELLIS, R. (1989): "Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules". // *Studies in second Language Acquisition*, 11, 305-328.
252. ERICSSON, K.A., KRAMPE R.T. & TESCH-ROEMER, C. (1993): The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363-406.
253. FELDHUSEN, J. F. (1986): A conception of giftedness. // *R. J. Sternberg / J. E. Davidson (Eds.): Conceptions of giftedness (112-127)*. New York: Cambridge University Press.
254. FELDMAN, D.H. (1992): The theory of co-incidence: How giftedness develops in extreme and less extreme cases. // *Moenks, F.J. & W.A.M. Peters (Eds.): Talent for the future. Social and personality development of gifted children. (10-22)*. Assen, The Netherlands: Gorcum.
255. FRENCH, J. (1964): Pectoral Test of Intelligence. Boston: Houghton Mifflin.
256. FURTH, H.G. (1987): Knowledge As Desire. New York: Columbia University Press.
257. FÆRCH, C. / KASPER, G. (1980): Processes and Strategies in Foreign Language Learning and Communication. // *Interlanguage Studies Bulletin, Vol. 5,1*: 47-118.
258. FÆRCH, C. / KASPER, G. (eds.) (1983): Strategies in Interlanguage Communication. Longman, 175-195.
259. FÆRCH, C. / HAASTRUP, K. / PHILLIPSON, R. (1984): Learner Language and Language Learning. Gyldendal.
260. GAGE, N. L., / BERLINER, D. C. (1984). Educational psychology (3rd ed.). Boston: Houghton Mifflin.
261. GALTON, F. (1869): Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences. London: Mc Millan & Co.
262. GALTON, F. (1974): English men of science, their nature and nurture. L.
263. GARCIA, J. / ERVON, F. E. / KOELING, R.A. (1966): Learning with prolonged delay of reinforcement. // *Psychonomic Science*, 5, 121-122.
264. GARDNER, H. (1983): Frames of Mind. New York: Basic Books. Dt.
265. GARDNER, H. / HATCH, TH. (1989): Multiple Intelligences Go to School // *Educational Researcher. No. 18(8)*.
266. GARDNER, H. (1993): Multiple Intelligences: The Theory in Practice. New York: Basic Books.
267. GARDNER, H. (1995): Cracking Open the IQ Box // *The American Prospect*. Winter.
268. GIVON, T. (1995): Functionalism and Grammar. Amsterdam: John Benjamin's.
269. GLASERSFELD, Ernst von (1995): Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning.
270. GOULMEN, D. (1986): Rethinking the Value of Intelligence Tests (The interview with Howard Gardner). // *The New York Times Education Supplement*. Nov. 3.
271. GOWAN, J.C. / TORRANCE, E.P. (1971): Educating the ablest. Ithaca, IL: Peacock.
272. GUILFORD, J. (1967): The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill.
273. HAMACHEK, D.E. (1977): Humanistic Psychology: theoretical-philosophical framework and implications for teaching. // D. J. Treffinger / J. Davis / R.E. Ripple (eds.) *Handbook on Teaching Educational Psychology*. New York: Academic Press.
274. HATCH, E. (1983): Psycholinguistics. Rowley, Mass: Newbury House.
275. HAVIGHURST, R.J. (1976): A cross-cultural View. // J. F. Adams (Ed.): *Understanding Adolescence. Current Developments in Adolescent Psychology*. Boston: Allyn & Bacon, Inc.
276. HERRIOT, P. (1970): An Introduction to the Psychology of Language. Methuen and Co. Ltd.

277. HILL, J. P. / MOENKS, F. J. (Ed.): *Adolescence and youth in prospect*. Guilford: IPC Science and Technology Press.
278. HOLLY, P. / SOUTHWORTH, G. (1990). *The developing school*. London: The Falmer Press.
279. JACULLO-NOTO, J. (1992, April): Action research and school restructuring: The lessons learned. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
280. JOHNSON, B. (1993): *Teacher-As-Researcher*. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Teacher Education Washington DC.
281. KEMMIS, S. / MCTAGGART, R. (1982): *The action research planner*. Victoria, Australia: Deakin University Press. // Kemmis, S. / McTaggart, R. (1988) *The action research planner* (3rd edition), Deakin University.
282. KERNAN, M. C. (1988): The effects of participative versus assigned goals and feedback in multi-trial task. // *Motivation and emotion* 13, 75-86.
283. KOLB, D. A. (1984): *Experiential Learning. Experience as a Source of Learning and Development*. Hall, Englewood Cliffs; New Jersey.
284. KRASHEN, S. (1985): *The Input Hypothesis*. Longman.
285. KRASHEN, S. / SCARCELLA, R. (1978): On routines and patterns in language acquisition and performance. // *Language learning, Vol. 28,2*, 283-300.
286. KRASHEN, S. / TERELL, T. (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
287. LADO, R. (1957): *Linguistics Across Cultures*. Michigan : Ann Arbor.
288. LARSEN-FREEMAN, D. / LONG, M. H. (1991): *An introduction to Second Language Acquisition Research*. London & New York: Longman.
289. LEWIN, K. (1946): Action research and minority problems. // *Journal of Social Issues, 2*, 34-36.
290. LIEBERMAN, A. (Ed.). (1988). *Building a professional culture in schools*. New York: Teachers College Press. ED 300 877
291. LIGHNBOWN, P. / SPADA, N. (1993): *How Language are Learned*. Oxford: Oxford Handbooks for Language Teachers. Oxford University Press.
292. LOHMAN, D. F. (1989): Human Intelligence. An Introduction to Advances in theory and Research. *Rev. Ed. Res. 59* (4), 333-373.
293. LONG, M. (1983): Native speaker / non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. // *Applied Linguistics, Vol. 4,2*: 126-141.
294. LORTIE, D. (1975): *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Instruction designs. *Unterrichtswissenschaft, 19*, 218-237.
295. MANDL, H. / FRIEDRICH, H. F. (1990). Teaching-learning models for guided self-instruction. // E. Belardinelli (Hrsg.): *Imola conference on university and research* Bologna: Marcello. 341-352.
296. MARLAND, S.P. (1972): *Education of the gifted and talented, Vol. 1. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington, D.C., U.S. Government Printing Office.
297. MARTON, F. / BEATY, S. / DALL'ALBA, G. (1993): Conceptions of learning. // *International Journal of Educational Research, 19*, 277-300.
298. MCDONOUGH, J. / MCDONOUGH, S. (1997): *Research methods for English language teachers*. London: Arnold.
299. MCLAUGHLIN, B. (1987): *Theories of Second Language Learning*. London: Arnold.
300. MCTAGGART (1987): Pedagogical principles for Aboriginal teacher education. // *The Aboriginal Child at School, 15* (4), 21-33.
301. NUNAN, D. (1992): *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press.
302. O'DONNELL, A. M. / KING, A. (Eds.) (1999): *Cognitive perspectives on peer learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
303. OJA, S. N. / SMULYAN, L. (1989). *Collaborative action research: A developmental approach*. Philadelphia: The Falmer Press.
304. PIATELLI-PALMARINI, M. (ed.) (1980): *Language and Learning. The Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
305. PIAGET, J. (1970): *Science of Educating and the Psychology of the Child*. New York: Orion.
306. PIAGET, J. (1972): Intellectual evolution from adolescence to adulthood. // *Human Development, 15*, 1-12.

- 307.PIENEMANN, M. (1984): Psychological constraints on the teach ability of languages. // *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 186-214.
- 308.PIENEMANN, M. (1989): Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. // *Applied Linguistics*, 10, 52-79.
- 309.RAVEN, J. C. (1965): Standard Progressive Matrices. London: Lewis.
- 310.RENZULLI, J.S. (1976): The enrichments triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted talented. *Gifted Child Quarterly*, 20, 303-326.
- 311.RENZULLI, J.S. (1978): What makes giftedness? Reexamine a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184, 21, 501-516.
- 312.ROE, A. (1953): Psychologists examine 64 eminent scientists. *Scientific American*, 187, 21-25.
- 313.ROGERS, C. R. (1969): Freedom to Learn. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- 314.ROSCOE, B. \ PETERSON, K.L. (1984): Older Adolescents. A Self-Report of Engagement in Developmental Tasks. // *Adolescence*, XIX, 74, 391-396.
- 315.ROTH, D. (1996): On the Hardness of Approximate Reasoning. // *Artificial Intelligence*, 82/1-2, 273-302.
- 316.ROZIN, P. / KALAT, J.W. (1972): Learning as situation-specific adoption. // *M. E. P. Seligman & J. L. Hager (eds.): Biological Boundaries of learning*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- 317.RUBIN/STERN (1993): Resting in latent class models using a posterior predictive... (context).
- 318.RUDDUCK, J. (1988). Changing the world of the classroom by understanding it: A review of some aspects of the work of Lawrence Stenhouse. // *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(1), 30-42. EJ 378 725.
- 319.SAGOR, R. D. (1992, April). Collaborative action research: A cultural mechanism for school development and professional restructuring. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.*
- 320.SÄLJÖ, R. (1979): Learning in the learner's perspective. // *Some common sense conceptions (Reports from the Department of Education 76)*. Göteborg: University of Göteborg.
- 321.SALOVEY, P. / MAYER, J. D. (1990): Emotional Intelligence // *Imagination, Cognition and Personality*, No. 9, 185-211.
- 322.SATO, Ch. (1988): Origins of complex syntax in interlanguage development. // *Studies in Second Language Acquisition* 10/3: 371-395.
- 323.SCARR, S. (1997): Behavior genetic and socialization theories of intelligence: Truce and recognition. // *R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (eds.): Intelligence: Heredity and environment (pp.3-41)*. New York: Cambridge University Press.
- 324.SCHIEFELE, H. / KRAPP, A. / PRENZEL, M., HEILAND, A. / KASTEN, H. (1983, July). Principles of an educational theory of interest. Paper presented at the 7th Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development, Munich, July 31. - Aug. 4.
- 325.SCHÖN, D. (1998): The reflective practitioner. Aldershot, Basic Books.
- 326.SCHUMANN, J. (1976): Second language acquisition research: The pidginization hypothesis. // *Language Learning* 26/2: 391-408.
- 327.SCHUMANN, J. (1978): The Pidginization Process: A model for second language acquisition. Rowley, Mass: Newbury House.
- 328.SELINKER, L. (1972): Interlanguage. *IRAL* 10: 209-31.
- 329.SKINNER, B.F. (1953): Science and human behavior. New York: Macmillan.
- 330.SLOSSON, R. (1981): Slosson Intelligence Tests for Children and Adults. East Aurora NY: Slosson Educational Publications.
- 331.SMITH, D.M. (1972): Some implications for the social status of pidgin languages. // D. M. Smith / R. Shue (eds.): *Sociolinguistics in Cross-cultural Analyses*. Washington D. C.: Georgetown University Press.
- 332.STANSFIELD, Charles W. (1999): Language Aptitude Reconsidered. Eric Digest. <http://ericae.net>. 18.06.99.
- 333.SWAIN, M. (1985): Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. // GASS, S.M. / MADDEN, C.G. (eds.): *Input in second language acquisition*. Cambridge, Mass.: Newbury House.
- 334.TERMAN, L. (Ed.) (1925). Genetic studies of genius. (Vol. D). California: Stanford University Press.
- 335.TERMAN, L./ MERRIL, M. (1973): Stanford-Binet Intelligence Scale (From L=M, 1972 norms ed.) Boston: Houghton Mifflin.
- 336.TORRANCE, E. P. (1966): Torrance Tests of Creative Thinking. Bensenville IL: Scholastic Testing Service.1-14.

337. VARONIS, E. / GASS, S. M. (1985): Native / non-native conversations: A model for negotiation of meaning. // *Applied Linguistics, Vol. 6, 1*: 71-90.
338. WADSWORTH, Y. (1998): What is Participatory Action Research? *Action research international, Paper 2. Available on-line: http://www.scu.edu.au.*
339. WATSON, J. B. / RAYNER, R. (1920): Conditioned emotional reactions. // *Journal of Experimental Psychology, 3.*
340. WEISBERG, R.W. (1993): Creativity. Beyond the myth of genius. New York: W. H. Freeman.
341. WILLIAMS, M. / BURDEN, R. L. (1997): Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach. Cambridge University Press.
342. WILLIS, J. (1996): A Framework for Task-Based Learning. Harlow, Longman (*Longman handbooks for language teachers*).
343. ZIMMERMANN, B. J. (1989): Models of self-regulated learning and academic achievement. // *B. J. Zimmermann / D. H. Schunk (Eds.): Self regulated learning and academic achievement. New York: Springer.* 1-25.
-
344. АЙЗЕНК Г. Ю. (1992): Проверьте свои интеллектуальные способности. – Р.
345. АНАНЬЕВ Б. Т. (1945): Очерки психологии. – Л. с. 120-129.
346. АНАНЬЕВ Б. Т. (1962): Формирование одаренности. – Л.
347. БИНЕ А. (1923): Методы измерения умственной одаренности. *Сб. статей.* - Херсон.
348. БИНЕ А., СИМОН Т. (1911): Развитие интеллекта у детей. - М.: Издание В. М. Саблина.
349. ВЫГОТСКИЙ Л. С. (1960): Развитие высших психических функций. – Москва.
350. ВЫГОТСКИЙ Л. С. (1982): Детская психология. Т.4. – М.: Педагогика.
351. ВЫГОТСКИЙ Л. С. (1991): Педагогическая психология. – М.: Педагогика.
352. ГОЛУБЕВА Е. (1973): К диагностике способностей и темперамента. – М.
353. ДИСТЕРВЕГ Ф. А. В. (1913): Руководство для немецких учителей. – М.
354. КАВЕРИН С. Б. (1991): Потребности власти. – М.
355. КЛАРИН М. В. (1998): Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). – Рига, НИИ «Эксперимент».
356. КЛАРИН М. В. (1999): Технология обучения: идеал и реальность. – Рига: «Эксперимент».
357. КОВАЛЕВ А. Г. (1970): Психология личности. – М.: Просвещение.
358. КОН И. С. (1989): Психология ранней юности. – М.: Просвещение.
359. КРУТЕЦКИЙ В. А. (1959) : Опыт анализа способностей к усвоению математики у школьников. // *«Вопросы психологии»,* № 1. – М.
360. КРУТЕЦКИЙ В. А. и И. С. ЛУКИН (1965): Очерки психологии старшего школьника. – М.: Просвещение.
361. ЛЕВИТОВ Н. Д. (1962): Проблема экспериментального изучения способностей. // *Проблемы способностей.* – М., с.32-42.
362. ЛЕЙТЕС Н. С. (1961): Способности, труд, талант. – М.
363. ЛЕЙТЕС Н.С. (1984): Способности и одаренность в детские годы. – М.: Знание.
364. ЛЕОНТЬЕВ А. Н. (1960а): О формировании способностей. // *Вопросы психологии.* № 1., - М. с.7-16.
365. ЛЕОНТЬЕВ А. Н. (1960b): Биологическое и социальное в психике человека. // *Вопросы психологии.* № 6, – М. с. 23–38.
366. ЛЕОНТЬЕВ А. Н. (1963): Образ мира. // *Леонтьев, А. Н.: Избранные психологические произведения.* т.2, М., 254. – М.
367. МЕТЕЛЬСКИЙ Н. В. (1977): Психолого-педагогические основы дидактики математики. – Минск.
368. МИЛТС А. (1983): Гармоническое и дисгармоническое в личности. – Рига: Авотс.
369. МУДРИК А.В. (1981): О воспитании старшеклассников. – М.
370. НАВРУЗОВ С. (1990): Человеческие способности (*социально-философский аспект*). – Душанбе: Дониш.
371. ПИАЖЕ Ж. (1969): Избранные психологические труды. – М.
372. ПЛАТОНОВ К.К. (1972) : Проблемы способностей. – М.: Наука.
373. РУБИНШТЕЙН С.Л. (1959) : Принципы и пути развития психологии. – М.: Изд-во Академии наук СССР. с. 306.
374. РУБИНШТЕЙН С.Л. (1973): Проблемы общей психологии. – М.
375. ТЕПЛОВ Б.М. (1961): Проблемы индивидуальных различий. – М.
376. ТЕПЛОВ Б.М. (1985): Способности и одаренность. / *Избр. Тр./*, Т.1. – М.: Педагогика.

377. УШИНСКИЙ К.Д. (1959): Избранные педагогические сочинения. – М.
378. ЧЕХЛОВА З.Ф. (2000): Предмет педагогики. Педагогика в вузе: наука и учебный предмет. Материалы международной конференции. Ч II, Санкт Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, с. 17–27.
379. ЧАУРЕ А. (1988): Единство познавательной активности и общих способностей младшего подростка в учебно-познавательной деятельности. *Дисс.* – Рига.
380. ШАДРИКОВ В.Д. (1982): Проблемы профессиональных способностей. // *Психологический журнал*, т. 3 – №5 – с. 17.
381. ШУКИНА Г.И. (1998): Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.

PIELIKUMI

Anglistika - 4 kursi obligāti								
Angļu-skandināvu studiju virzienā - 2 kursi obligāti anglistikā un 3 kursi skandināvu valodniecībā								
Teorētiskā valodniecība								
II Angļu valodas vēsture				2				2
Angļu valodas teorētiskā gramatika				2				2
Angļu valodas stilistika				2				2
Skandināvu valodas vēsture					2			2
Skandin. valodas teorētiskā gramatika				2				2
Skandināvu valodas stilistika						2		2
III Angļu valodas leksikoloģija					2			2
Angļu valodas teorētiskā fonētika					2			2
Skandināvu valodas teorētiskā fonētika			2					2
Lietišķā valodniecība								
IV Sociolingvistika			2					2
Latviešu valodas stilistika			2					2
V Lietišķo tekstu tulkošana			2		2			4
Angļu valodas mācīšanas un mācīšanās metodika			2					2
Skandināvu valodas mācīšanas un mācīšanās metodika						2		2
Ārzemju literatūras vēsture (4 kursi obligāti) / skandināvu literatūras vēsture (4 kursi skandināvu literatūrā obligāti un 2 angļu/amerikāņu literatūrā)								
Viduslaiku un Renesanses literatūra			2					2
Angļu klasicisms un Apgaismības literatūra			2					2
Romantisms angļu literatūrā			2					2
Romantisms amerikāņu literatūrā			2					2
Angļu 19.gs. reālisma literatūra				2				2
Reālisms amerikāņu literatūrā				2				2
Literatūras teorija (obligātā izvēle modernisma un postmodernisma kursu klausītājiem)				2				2
Modernisms angļu un amerikāņu literatūrā					2			2
Postmodernisms						2		2
Skandināvu literatūrā līdz 1850. g.			2					2
Reālisms skandināvu literatūrā				2				2
Modernisms skandināvu literatūrā					2			2
Postmodernisms skandināvu literatūrā						2		2
Valstmācība (obligātā izvēle)								
Valstmācība I: Lielbritānijas ģeogrāfija	2							2
Valstmācība II: Lielbritānijas kultūra un vēsture		2						2
Skandināvu valstmācība								

Valstmācība III: Skandināvu ģeogrāfija		2							2
Valstmācība IV: Skandināvu vēsture				2					2
Kultūras studijas (1 kurss obligāts)									
ASV kultūras studijas			2						2
Britu ķeltu kultūras studijas							2		2
Ievads skandināvistikā	2								2
Vācu / skandināvu kultūras studijas	2	2							4
									110
C daļa (citu zinātņu nozaru kursi)		2	2	2	2	2			10
Kopā: 204 kredītpunkti, no tiem 160 nepieciešami bakalaura grāda iegūšanai.									

2. pielikums: **Pirmā kursa studentes pirmā sacerējuma
tulkojums latviešu valodā**

Det er en kvinde.

Tā ir sieviete.

Hun er omkring fem og tyve år gammel.

Viņai ir apmēram divdesmit pieci gadi.

Hun er smuk og ikke gift.

Viņa ir skaista un nav precējusies.

Jeg synes, hun bor på landet.

Es domāju, ka viņa dzīvo laukos.

Hun kan lide efterår og brun måske.

Viņai patīk rudens un brūns varbūt.

Hun har mange venner.

Viņai ir daudz draugu.

Hun er livsglad og meget sportlig.

Viņa ir dzīvespriecīga un ļoti sportiska.

Hun ser ud munter.

Viņa izskatās priecīga.

Jeg synes, hun kan lide rejse og slappe af.

Es domāju, viņai patīk ceļot un atpūsties.

3. pielikums: Latvijas Universitātes pirmā kursa studentēm 1998./99. mācību gadā piedāvātā anketa

I daļa

1. Lūdzu nosauciet, kādās skolās esat mācījies:

2. Kur atradās skolas?

- a) Pilsētā _____
 b) Ciemā _____
 c) Laukos _____
 d) Citā valstī _____

3. Kāda tipa skola tā bija?

- a) vidusskola
 b) ģimnāzija
 c) tehnikums
 d) arodvidusskola
 e) _____
 f) _____
 g) _____

4. Kur jūs esat dzimis?

- a) pilsētā
 b) ciemā
 c) laukos
 d) citā valstī

5. Kāda ir jūsu vecāku izglītība?

	Tēvs	Māte
Pamatzglītība	1	1
Vidējā (vidusskola)	2	2
Speciālā	3	3
Augstākā	5	5
Zinātniskie grādi	6	6

6. Cik valodas pārvalda jūsu vecāki (lūdzam nosaukt kādas)?

	Tēvs	Māte
Tikai dzimto valodu _____	1	1
Dzimto valodu un svešvalodas skolas programmas apjomā _____	2	2
Pilnībā pārvalda (saprot, runā, lasa, raksta) divas valodas _____	3	3
Pilnībā pārvalda (saprot, runā, lasa, raksta) trīs valodas _____	4	4
Pilnībā pārvalda (saprot, runā, lasa, raksta) četras un vairākas valodas _____	6	6

7. Kādai sociālai grupai pieder jūsu vecāki ?

	Tēvs	Māte
Strādnieks	1	1
Kalpotājs	2	2
Valsts ierēdnis	3	3
Privātuzņēmējs	4	4

Cits _____

5

5

8. Jūsu ģimenes stāvoklis.

- a) precējies
- b) neprecējies
- c) dzīvoju civillaulībā

9. Jūsu tautība.

- a) latvietis
- b) krievs
- c) baltkrievs
- d) ukraiņis
- e) polis
- f) ebrejs
- g) cita _____

10. Jūsu dzimšanas dati.

Gads _____ mēnesis _____ datums _____

II daļa

11. Kurā gadā iestājāties Latvijas Universitātē?

12. Kāpēc izvēlējies dāņu valodu?

	Galvenais	Arī tas
Nesvarīgi		
a) tā bija vienīga iespēja iegūt specialitāti	3	2
b) augsts mācības līmenis	3	2
c) valodas prestižs	3	2
d) bija sagatavošanas kursi	3	2
e) lielākas iespējas darba tirgū	3	2
f) mācījos dāņu valodu iepriekš	3	2
g) esmu bijis Dānijā (lūdzu nosauciēt programmu)	3	2
h) kaut kas cits _____	3	2

13. Kādu specialitāti vēlaties iegūt? _____
Kur vēlaties strādāt? _____

14. Kādas bija jūsu sekmes beidzot skolu?

- a) Biju labākais grupā
- b) Biju viens no labākajiem
- c) Viduvējas
- d) Zem vidēja
- e) Biju starp sliktākajiem

III daļa

15.

15.1. Kā jūs apmierina izglītība kopumā?

- a) pilnīgi
- b) daļēji apmierina
- c) vairāk neapmierina nekā apmierina
- d) pavisam neapmierina

15.2. Kā jūs apmierina pirmās svešvalodas mācīšana?

- e) pilnīgi
- f) daļēji apmierina
- g) vairāk neapmierina nekā apmierina
- h) pavisam neapmierina

15.3. Kā jūs apmierina otrās svešvalodas mācīšana?

- i) pilnīgi
- j) daļēji apmierina
- k) vairāk neapmierina nekā apmierina
- l) pavisam neapmierina

15.4. Kā jūs apmierina trešās svešvalodas mācīšana?

- m) pilnīgi
- n) daļēji apmierina
- o) vairāk neapmierina nekā apmierina
- p) pavisam neapmierina

16. Lūdzu izvērtējiet dažus aspektus

a) skolu mācības process kopumā	4	3	2
1			
b) mācību procesa organizācija	4	3	2
1			
c) izglītības līmenis	4	3	2
1			
d) valodas pasniegšanas līmenis	4	3	2
1			

IV daļa

17.

17.1. Mēģiniet atsaukt atmiņā un novērtēt kā mācību aktivitātes veicināja Jūsu mācību panākumus dāņu valodā (novērtējiet tikai tās mācību aktualitātes kas tika izmantotas mācībās, jā mācību aktivitāte Jums ir nepazīstama, ielieciet

domas zīmi [-])

Lūdzu ielieciet ciparus (1-4): tik daudz cik nepieciešams (4) pietiekami (3) par daudz (2) par maz (1)

- 1) darbs ar grāmatu
- 2) darbs grupās
- 3) detalizētā lasīšana
- 4) lomu spēle
- 5) globālā lasīšana
- 6) konspektēšana
- 7) asociogramma
- 8) semantiskais lauks
- 9) izziņas stacijas
- 10) simpoziji
- 11) darbs ar karti
- 12) zinātnisko rakstu krājums
- 13) notikuma stāstījums
- 14) darbs ar tabulām
- 15) aptauja
- 16) eksperimentālais darbs
- 17) novērošana
- 18) tematiskais projekts
- 19) zinātniskā darba dokumentācija
- 20) sienas avīze
- 21) paškontrolē

22) diktāts

- 23) piedalīšanas iedzīvotāju aktualitātēs
- 24) skolēna eksperiments
- 25) lekcija
- 26) komiksi
- 27) sacerējums
- 28) pašnovērtējums
- 29) grafiska attēla veidošana
- 30) mājas darbs
- 31) tests
- 32) ranžēšana
- 33) klašu korespondence
- 34) atkārtošana
- 35) videotrenings
- 36) darbs ar datoru
- 37) skolēna referāts
- 38) darbs ar attēlu
- 39) savstarpējs novērtējums
- 40) zinātniskais raksts
- 41) grāmatas rakstīšana
- 42) brauciens ar klasi
- 43) pārbaudījums
- 44) videofilmu uzņemšana
- 45) integrētās mācības
- 46) modelēšana
- 47) atstāstījums
- 48) studentu avīze / grāmata
- 49) micro-teaching
- 50) sintēze
- 51) analīze
- 52) mācību projekts
- 53) ekskursija
- 54) dzejošana
- 55) novērtējums
- 56) starppriekšmetu projekts
- 57) fotogrāfēšana
- 58) savstarpēja kontrole
- 59) jautājumi - atbildes
- 60) projektmedēja
- 61) miniprojekts
- 62) intervija
- 63) kolokvijs
- 64) darbs ar informatīvajiem avotiem
- 65) jautājumu rosināta saruna
- 66) multiimēdiji
- 67) filmēšana
- 68) projekta izstrāde
- 69) debātes
- 70) projekta pēcpusdiena
- 71) matemātiskā datu apstrāde
- 72) datorprogramma
- 73) uzdevums
- 74) brīvas spēles
- 75) darbs laboratorijā
- 76) internets
- 77) darbs ar vārdnīcu
- 78) salīdzināšana
- 79) plānošanas spēle
- 80) kursa darbs
- 81) teātra uzvedums
- 82) darbs informācijas centrā
- 83) mācību spēles

- 84) piedzīvojuma stāstīšana
- 85) izpētes darbs
- 86) meditācija
- 87) darbs ar informatīvajiem avotiem
- 88) karšu spēles
- 89) konference
- 90) piedalīšanas demonstrācijā
- 91) selektīvā lasīšana
- 92) izstāde
- 93) vingrinājums
- 94) darbs ar programmētiem
- 95) mācību līdzekļiem
- 96) diskusija
- 97) darbs ar darba lapām
- 98) muzikālais uzdevums
- 99) paneldiskusija
- 100) darbs ar mācību grāmatu
- 101) prakse
- 102) projekta diena
- 103) pašanalīze
- 104) seminārs
- 105) darbs pie tāfeles
- 106) skolotāja stāstījums
- 107) darbs ar tekstu
- 108) vizualizācija
- 109) darbs bibliotēkā
- 110) pārgājiens
- 111) interaktīvās metodes
- 112) prata vētra
- 113) mācīšanas no galvas
- 114) svētki
- 115) sapulce ar vecākiem
- 116) lietišķās spēles
- 117) skolotāja eksperiments
- 118) kolāža
- 119)
- 120)
- 121)
- 122)
- 123)
- 124)
- 125)
- 126)
- 127)
- 128)

17.2. sociālās mācīšanas formas

- a) sociālā forma - frontālā
- b) sociālā forma - individuālā
- c) sociālā forma - grupu darbs
- d) sociālā forma - pāru darbs
- e)

17.3. skolotāja loma

- a) skolotājs - konsultants
- b) skolotāja līdzdalība
- c) skolotājs - novērotājs
- d) skolotājs - mācību procesa organizators

- e) skolotājs - mācību procesa dalībnieks
- f) skolotājs - mācību procesa iniciators
- g) skolotājs - padomdevējs
- h)
- i)

17.4. savu lomu

- a) skolēns - padomdevējs
- b) skolēns - novērotājs
- c) skolēns - konsultants
- d) skolēns - mācību procesa iniciators
- e) skolēns - mācību procesa organizators
- f) skolēna līdzdalība
- g)
- h)

17.5. Vai dāņu valodas mācīšanas procesā

jums ir bijušas grūtības?

- a) nejutos labi
- b) nejutos brīvi
- c) bija bailes runāt
- d) netika dota iespēja runāt
- e) _____
- f) _____
- g) _____
- h) _____
- i) _____

17.6. No kā tas bija atkarīgs?

patelcamies par sadarbību

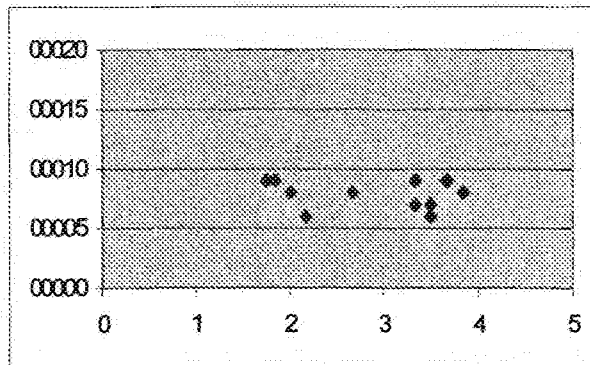
4. pielikums:

Anketas dati: mēģinājums atklāt korelāciju starp studentu panākumiem un viņu vecāku izcelsmi, sociālo statusu, izglītību, svešvalodu zināšanām

	5		6		7		Vidējais	Atzīme	Korelācija
	Tēvs	Māte	Tēvs	Māte	Tēvs	Māte			
A	3	5	3	3	4	4	3,6667	9	Nav
B	5	5	1	3	4	3	3,5	6	
C		3	1	2		1	1,75	9	
D	3	3	1	2	1	1	1,83	9	
E	3	3	3	3	4	4	3,3333	9	
F	2	5	2	4	5	5	3,8333	8	
G	3	3	2	2	1	1	2	8	
H	5	5	2	2	1	1	2,6667	8	
I	6	5	2	2	4	2	3,5	7	
J	5	3	2	1	4	5	3,3333	7	
K	3	3	2	3	1	1	2,1667	6	
L	5	3	2	2	4	5	3,5	6	

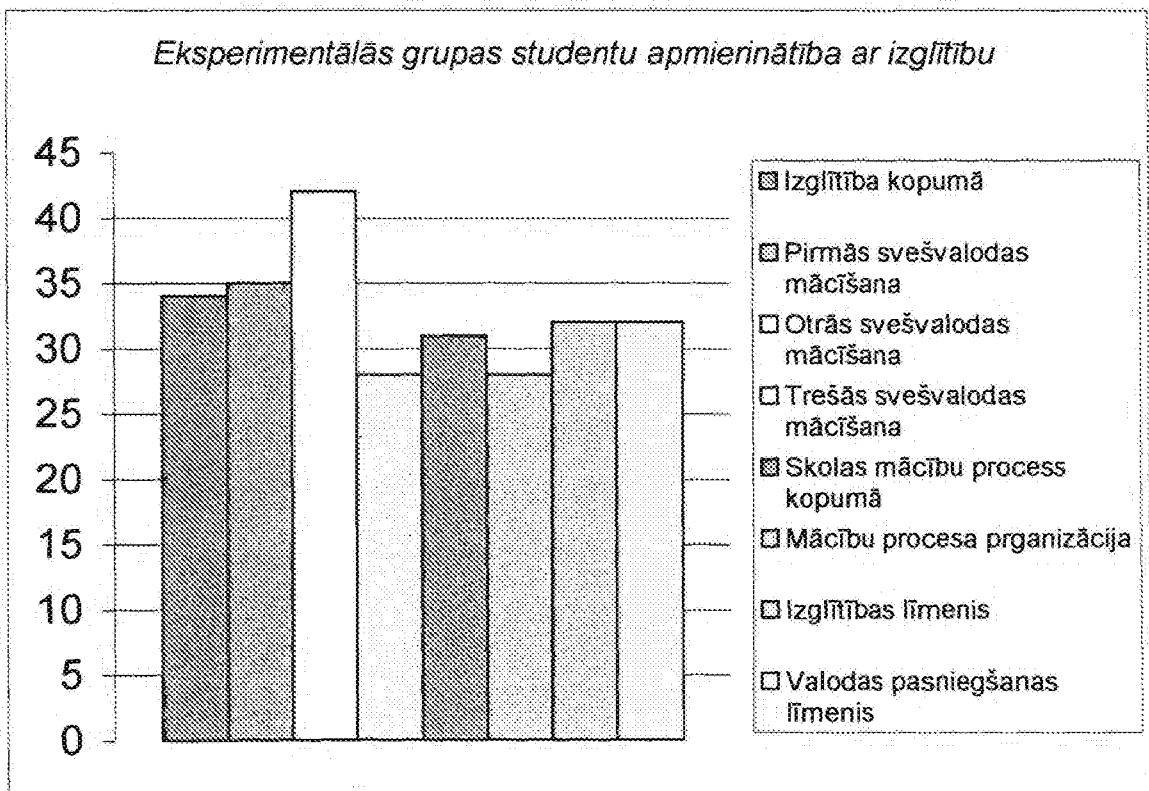
-0,27196

Korelācijas trūkums



5. pielikums: Anketas dati: Studentu grupas apmierinātība ar izglītību

	14	15.1	15.2	15.3	15.4	16				
m.5	m.4					a	b	c	d	
	4	2	3	3	4	4	3	3	2	2
	3	3	3	3	0	0	3	4	4	4
	4	3	3	4	0	0	2	2	3	2
	4	3	3	4	0	0	2	2	2	2
	4	3	4	4	1	1	2	2	3	3
	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4
	4	3	2	4	4	4	0	0	0	0
	4	1	1	2	3	3	3	2	3	3
	4	3	3	3	3	3	3	2	3	2
	4	3	2	4	3	3	4	2	3	3
	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3
	3	3	3	3	3	3	3	3	2	4
		34	35	42	28		31	28	32	32



6. pielikums:

Studentu interviju transkripcija

Latvijas Universitātes pirmā kursa studentes intervijas
1998. gada decembris, pēc pirmā semestra

M

- *Kā tev gāja ar dāņu valodu šo semesteru?*
- Man arī no sākuma bija šoks par to kad es viņu izdzirdēju, es biju dzirdējusi zviedru valodu un tur varēja saprast normāli, jā tu biji mācījies vācu valodu, tad tu varēji saprast dažus vārdus. Izdzirdot dāniski es vispār neko nesapratu, es domāju ārprāts, bet kad iemācījos, nu kā bija rakstīts, kādus 500 vārdus tad normāli var atšķirt vārdus un tagad jau var teikt kā man patīk. Un par cik es esmu mācījies vācu valodu, man ir nu vieglāk, es tā domāju, vārdi ir līdzīgi. Vienīgais ir tas kā tā izruna ir jāiemācās, vēl un vēl un vēl. Sākumā bija grūti, jo tā izruna atšķiras nekā zviedru valodā.
- *Vai tu esi iepriekš mācījies kādu ziemeļvalstu valodu?*
- Nē.
- *Kā tev izdodas rakstīt tik foršus sacerējumus, tik daudz jaunus vārdus izmantot?*
- Es nevaru izteikties ar tiem vārdiem, kas mums ir, un tad man ir jāraksta vienkāršiem teikumiem. Es nevaru tā, man liekas tā kā pirmā klasē. Man gribās tā normāli uzrakstīt. Tāpēc es meklēju kaut kādus jaunus vārdus. Varbūt viņi nepareizi, bet lai izskatās tā vismaz normāli.
- *Kā tev izdodas neatkārtot vecas kļūdas? Tu mācies gramatiku vai kā?*
- Jā, es tā pāršķirstu mājās tas kas izņemts. Tad man paliek atmiņā. Man ātri pielec it kā, valodas tieši. Es tā atceros, jā vienreiz ir izlabots.
- *Kādā veida jānotiek visam klasē?*
- Man patīk, kad nav jāsagatavojas, kas mums ir kaut kāds darbs, visi grib sagatavoties, tad atkal laiks novelkas, bet nekas labāks it kā nav, kad uzreiz ir jārunā, cik tu zini. Vēl man patīk gramatika, es nezinu, visādas spēlītes.
- *Kā tev labāk patīk, kad tev dod priekšā gramatisku likumu, vai kad tev pašai ir jāizdomā no piemēriem?*
- No piemēriem labāk, tad labāk paliek prātā. Vispirms piemēru, tad teoriju.
- *Kā labāk darīt, lai tie vārdi paliktu galvā, jā piemēram nav tik laba atmiņa?*
- Es domāju, ka viņus vajag katru stundu atkārtot kaut kādos piemēros, runāt par tam pašām tēmām, un atkal tie paši vārdi. Tad ir vieglāk atcerēties. Jo tikai kad uzraksta...

O

- *Kā tev gāja ar dāņu valodu šo semesteru?*
- No sākuma likās grūti, viss notika tik ātri. Bet tagad es kaut ko jau saprotu, kaut ko varu pateikt. Principā normāli. Bet vienīgais man liekas kā par maz palīgīdzekļu.
- *Kā iet ar klausīšanos?*
- Īsu teikumu es varu uztvert, bet kad viņi runā daudz, man jau ir grūti. Dzirdu tikai atsevišķus vārdus.
- *Sākumā tev gāja slikti ar sacerējumiem, bet pēkšņi kļuva tik forši, tik saprotami, ar ko tas ir saistīts?*
- Varbūt tāpēc ka sākuma vispār nesapratu gramatiku, kā veidot teikumu. Bet tagad pieleca.
- *Kas pielīdzēja?*
- Mācījos no savām kļūdām. Tu paskaidroji, es sapratu.
- *Kā iet citās svešvalodās?*
- Angļu valodā labi, bet itāļu valoda notiek itāļu valodā, tas ir pārāk grūti.

- *Kā tev patīk mācīties gramatiku? Kā tev labāk patīk, kad tev dod priekšā gramatisku likumu, vai kad tev pašai ir jāizdomā no piemēriem?*
- Praksē labāk.
- *Kā labāk darīt, lai tie vārdi paliktu galvā, jā piemēram nav tik laba atmiņa?*
- Spēlēt nelielu scēnu, tad tas paliek galvā pats par sevi.
- *Tev patīk runāt svešvalodā?*
- Jā.

N

- *Kā tev gāja ar dāņu valodu šo semestru?*
- Valoda liekas pagrūta, bet tajā pašā laikā tuva, jo mana pirmā svešvaloda bija vācu valoda, un vārdi un gramatiskie pamati atkārtojas, bet tajā pašā laikā gramatika ir gan līdzīga gan savādāka. Es vispār uzskatu, kā valodu ir jāmācas valodas vidē, ka skola, mācības grupā dod maz ko. Vai nu pašām ir jāsēž mājās un jāmācas, jāaizpilda uzdevumus, jālasa grāmatas, runāt un lasīt skaļi, un tad braukt un pilnveidoties, kā savādāk. Protams mācības kaut ko iedeva. Vārdu kārtība, dialogi. Es nevaru novērtēt savus panākumus, es nezinu kādi ir kritēriji lai novērtētu rezultātus pēc pus gada mācībām.
- *Kā iet ar klausīšanos?*
- Grūti, vēl pašlaik dzirdu atsevišķus vārdus. Uztveru tikai vienlaicīgi skatoties grāmatā. Neiet ar klausīšanos.
- *Vai patīk runāt dāniski?*
- Man vispār ļoti pati runāt svešvalodā. Bet es nevaru atbrīvoties, nepietiek vārdu, zināšanu, es no tā ciestu, nevaru mierīgi pateikt to ko gribu, sevi noklausītos. Es baudu kad runāju svešvalodā, patīkami, kad varu runāt jebkurā valodā jebkurā veidā. Sevi iekšā es daudz ko varu pateikt dāniski, bet skaļi nē. Kompleksi droši vien.
- *Pēc rezultātiem labi rezultāti klausīšanās.*
- Pārsteigums.
- *Kā tev patīk mācīties gramatiku? Kā tev labāk patīk, kad tev dod priekšā gramatisku likumu, vai kad tev pašai ir jāizdomā no piemēriem? Pēc analogijas ar citām svešvalodām?*
- Analogiju es neminētu. Liels sajukums ar vācu valodu. Piemēram darbības vārda vieta vācu un dāņu valodās. Jābūt individuālai pieejai katrai valodai. Es gribētu gan skaidrojumu, gan piemērus. Lai uz 100 procentiem ienāktu. Skaidrojumi, tad uzdevumu bloks. Ko mēs arī darām.
- *Sacerējumi.*
- Protams gribas izcēties ar kādu vārdu, tāpēc skatos vārdnīca. Tas mani nedaudz nomāca. Jo gribās jau mierīgi kaut ko uzrakstīt, nerakņāšoties pa vārdnīcu, neskatoties visas formas, kāds ir burts. Taisos pati, bet pagaidām nesanāk. Tāpēc protams lietoju vārdnīcu.
- *Tev bieži atkārtojas vecās kļūdas.*
- Pirmkārt neuzmanība, tad atmiņa.

E

- *Kā tev gāja ar dāņu valodu šo semestru? Vai esi apmierināta?*
- Principā esmu apmierināta. No sākuma viss liekas šausmīgi, nekas nebija skaidrs. Tagad jau ir vieglāk, ir izstrādājusies kaut kāda sistēma, kā to visu mācīties.
- *Kas bija grūti?*
- Visi tie klausāmie man ir visgrūtākais. Tā man ir visās valodās.
- *Kā tev patīk mācīties gramatiku? Kā tev labāk patīk, kad tev dod priekšā gramatisku likumu, vai kad tev pašai ir jāizdomā pēc piemēriem?*

- Man vispirms ir jāzina likums. Es pati neizdomāšu pēc piemēriem.
- *Vai tev patīk runāt?*
- Principā man vairāk patīk runāt nekā rakstīt.
- *Sacerējumi.*
- Parasti rakstu to, ko gribu pateikt.
- *Kāpēc atkārtojas kļūdas?*
- Neuzmanības dēļ galvenokārt.

D

- *Kā tev gāja ar dāņu valodu šo semestru? Vai bija kaut kādas grūtības? Vai esi apmierināta?*
- No sākuma bija vispār diezgan traki. Es neko nesapratu un tas ātrums bija šausmīgi liels, tad izruna man likās šausmīga. Bet tagad es sāku pamazām saprast. Sākums bija diezgan šausmīgs. Vismaz apmēram es sapratu valodas struktūru.
- *Tev ļoti labi iet ar klausīšanos? Kā tu to varētu paskaidrot? Tev tā ir visās valodās? Varbūt tev ir muzikālā dzirde?*
- Nē pasarga Dievs. Es nemaz nezinu. Mēs angļu valodā skolā diezgan bieži klausījāmies. Varbūt tāpēc. Mums gandrīz katru otru stundu bija klausīšanās. Citās valodās mums nemaz nebija klausīts.
- *Sacerējumi: kad tu raksti sacerējumus, vai tu izmanto zināmos vārdus, vai izej no sava satura, ko tu gribi pateikt?*
- No satura drīzāk, un tad es tos vārdus pielāgoju.
- *Tev vispār nav kļūdas vairāk, kad tu raksti.*
- Tagad juka vārdu kārtība.
- *Kā tev patīk mācīties gramatiku? Kā tev labāk patīk, kad tev dod priekšā gramatisku likumu, vai kad tev pašai ir jāizdomā pēc piemēriem?*
- Gandrīz izņemot, tad man vajag diezgan daudz piemērus, lai viņš man paliek galvā. Pliķu likumu es nekad neatcerēšos.
- *Kā tu domā ir jāmācās jaunie vārdi?*
- Es nezinu. Kad nāk jaunie vārdi, tos pēc iespējas vairāk jāizmanto. Tad tie paliek atmiņā. Es nemaz mājās tos nemācos, Cik man viņi paliek galvā tik paliek. Droši vien kaut kā no runāšanas.

B

- *Kā tev gāja ar dāņu valodu šo semestru? Vai bija kaut kādas grūtības? Vai esi apmierināta?*
- Nebija man grūtības. Vienīgais sākumam viņa likās tāda neparasta, jo es līdz šim ne biju mācījusies ne vienu no skandināvu valodām, un vācu valodu es arī neesmu mācījusies. Vienkārši viņa likās tāda savādāka, ļoti atšķiras gan no angļu, gan no franču valodām. Tādā ziņā.
- *Kā tev iet ar klausīšanos?*
- Es domāju tas ir pats grūtākais saprast. Vienkārši runā dažreiz ļoti ātri un izruna ir savādāka, teikumā vārdi saplūst.
- *Kā tev patīk mācīties gramatiku? Kā tev labāk patīk, kad tev dod priekšā gramatisku likumu, vai kad tev pašai ir jāizdomā pēc piemēriem?*
- Man sākumā patīk izlasīt to pašu likumu, un tad piemērus. Un arī, piemēram, lasot, ja tad daudzas reizes atkārtojas, tad labāk paliek atmiņā.
- *Kā tu domā ir jāmācās jaunie vārdi?*
- Labāk situācijās, rakstot tos pašus darbus, meklē vārdnīcā, jā vairākas reizes atkārtojas, tad paliek atmiņā.
- *Sacerējumi: kā tev izdodas, ka tev ir tik maz kļūdas un reti atkārtojas vecas kļūdas?*

- Es nezinu, es bieži vien pārlasu, kad ir laiks. Lasu vieglākus tekstus.
- *Un tev vienmēr ir ļoti ļoti daudz vārdus, no satura, vai no valodas?*
- No satura. Es esmu pieradusi, ka es latviski varu brīvi izteikties, vai angļiski. Tāpēc es nevaru, kad trūkst vārdi, es tāpat meklēju vārdnīcā. Tie vārdi ir vienkārši nepieciešami.
- *Kā tu domā, kāda loma ir uzmanībai stundās?*
- Protams, tam ir sava jēga, galvenais ir tas, lai būtu interesanti, ka visiem patīk. Tas ir ļoti svarīgi.
- *Kāds darbības veids tev labāk patīk?*
- Vislabāk dialogs patīk, tad mēs varam brīvi runāt, vārdnīcā neskatoties. Savādāk rakstot gribās visus vārdus vārdnīcā pārbaudīt. Bet kad runā, kad tev ir jāatbild, tad tu pats sāk domāt. Man liekas ka tas ir daudz labāk.

I

- *Kā tev gāja ar dāņu valodu šo semesteru? Vai bija kaut kādas grūtības? Vai esi apmierināta?*
- Bija problēmas ar gramatiku. Tagad noteikti arī ir, es jutu. Vispār man ļoti patīk valodas, tos salīdzināt, runāt, kad sanāk. Grūti ir spontāni rakstīt. Ar klausīšanos nevienmēr sanāk koncentrēties. Vispār angļu valodā ar klausīšanās iet nedaudz sliktāk nekā pārējiem.
- *Kā tev patīk mācīties gramatiku? Kā tev labāk patīk, kad tev dod priekšā gramatisku likumu, vai kad tev pašai ir jāizdomā pēc piemēriem?*
- Man patīk šie mazie darbi, ko mēs darām. Nav tik grūti un ir interesanti, ko raksta pārējie.
- Ir grūti koncentrēties, problēmas, nevar noskaņoties. Angļu valoda, latviešu valoda, itāļu valoda, nāk no citām lekcijām.
- *Vajadzētu lekcijas sākuma noskaņoties uz priekšmetu?*
- Varbūt, ja kaut ko tādu varētu izdomāt, tas būtu labi.
- *Sacerējumi: no satura vai vārdiem?*
- No satura.
- *Kāpēc tu domā tev atkārtojas vecas kļūdas? Vai tu strādā pie izlabotiem sacerējumiem?*
- Es tos pārlasu, bet neatceros. Pietrūkst laika.
- *Kāda loma ir uzmanībai stundās?*
- Liela.
- *Un kas notiek, jā tas nav?*
- Ja nav, tad kaut kas tiek zaudēts. It ka es visu dzirdu, bet droši vien ne to ko vajag.

C

- *Kā tev gāja ar dāņu valodu šo semesteru? Vai bija kaut kādas grūtības? Vai esi apmierināta?*
- Protams, ka sākumā bija problēmas. Sākumā bija baigi grūti. Bet tagad es kaut kā jūtu to valodu.
- *Kā tu domā, vai pareizi bija darīts, ka bija tik ātrs temps?*
- Droši vien ja būtu lēnāks, es kaut kā nepieņēmtu, ka būtu kaut kas jādara. Jo tajā brīdī kad bija ātri, tad es vismaz sapratu, ka kaut kas ir jādara.
- *Kā tev patīk mācīties gramatiku? Kā tev labāk patīk, kad tev dod priekšā gramatisku likumu, vai kad tev pašai ir jāizdomā pēc piemēriem?*
- Man liekas kā teoriju ir diezgan grūti saprast. Labāk piemērus, tad uzreiz var redzēt kas un kā.
- *Kā tev patīk runāt, ar sagatavošanos vai bez sagatavošanas?*

- Tagad jau man liekas ka labāk uzreiz, var arī sagatavoties, bet tā bez sagatavošanas tu vari redzēt, cik tu zini.
- *Vai tu mājās mācies, vai tev tāpat paliek galvā? Tev visos pārbaudījumos gandrīz nav kļūdas.*
- Pamatformas man ir viegli iemācītos.
- *Vai tu daudz laika aizņem dāņu valodas mācīšanās mājās?*
- Kad ir mājasdarbi, tad noteikti jā.
- *Vai tev ir laba atmiņa?*
- Jā, varētu būt.
- *Sacerējumi: no vārdiem, vai no satura?*
- Saturs, ja es nevaru atrast to vārdu savās smadzenēs, tad es meklēju vārdnīcā.
- *Kā tev liekas, kāda loma ir uzmanībai. Vai tie, kas nav uzmanīgi, kaut ko zaudē?*
- Droši vien kā zaudē. Ir svarīgi, lai visi klausītos to cilvēku, kas runā, ja no ne ļoti uzmanīgi, bet lai nerunātu vismaz. Tomēr klausoties var daudz ko iegūt.

F

- *Kā tev gāja ar dāņu valodu šo semestru? Vai bija kaut kādas grūtības? Vai esi apmierināta?*
- Pirmo reizi, kad es šo visu sadzirdēju, bija protams šoks. Es nesagaidāju kaut ko tādu. Man vienmēr bija patikušas skandināvu valodas, es gribēju tās mācīties, bet nekad nebiju ar tām saskārusies. Šoks bija par izrunu, likās ļoti sarežģītā valoda. Tad varēju saredzēt analogijas ar vācu valodu, ko esmu mācījusies tikai vienu gadu, vairāk ar angļu valodu. Principā bija interesanti, pirmie četri mēneši bija pilni ar dažādām iespaidām, kas manuprāt arī padarīja to par interesantu.
- *Kā iet ar klausīšanos?*
- Runājot par angļu valodu, tas man labi padevās, bet ar dāņu valodu savādāk. Galvenokārt cilvēki runā pārāk ātri.
- *Kā tev patīk mācīties gramatiku? Kā tev labāk patīk, kad tev dod priekšā gramatisku likumu, vai kad tev pašai ir jāizdomā pēc piemēriem?*
- Protams vairāk uz piemēriem. Lietojot analogiju, tad ir efektīvāk. Jā tu pārzinu vienu valodu, tad vari orientēties.
- *Vai tev patīk runāt dāniski?*
- Pagaidām man ir kaut kāds runāšanas barjera. Gribas daudz ko pateikt, bet trūkst vārdu. Tas ierobežo iespējas. Bet patīk.
- *Sacerējumi: vārdi, saturs.*
- Es rakstu ka domāju. Un man sanāk darbs ar vārdnīcu. Gribas pateikt savu domu.
- *Kā tu vari paskaidrot to, ka tev bieži atkārtojas vecas kļūdas?*
- Manas neuzmanības dēļ, es pie tā strādāju. Tas viss nāk ar laiku.
- *Kāda loma ir uzmanībai stundās?*
- Jā, tas ir ļoti svarīgi. Mācoties valodu, efektīvāk ir to darīt kopā. Tāpēc man patīk grupu darbs, kad visi piedalās. Te ir liela loma uzmanībai.
- *Kā tu domā ir jāmācās jaunie vārdi?*
- Man liekas situācijās. Es mēģināju mācīties. Daži viegli atceras, bet dažus nekā nevaru atcerēties. To var tikai dialogos, darbos. Vairāk radošās darbības stundās, kad tu esi kaut kā iesaistīts, visu laiku satiec šos vārdus, dari to interesantā formā, man tas ir vislabāk.

L

- *Kā tev gāja ar dāņu valodu šo semestru? Vai bija kaut kādas grūtības? Vai esi apmierināta?*

- Vispār tā: pa cik esmu mācījusies zviedru valodu, tad man sākums bija diezgan viegls, gramatika ir tāda pati, vārdi tie paši, tikai izruna cita. Bija tad liels liels progress. Un tagad es kļuvu slinkāka, un tagad man nav progress. Bet es taisos lasīt grāmatiņu dāņu valodā. Tā iet ar mani.
- *Kā tev liekas, kāpēc tev iet tik labi ar klausīšanos?*
- Man pašai liekas, ka varētu iet labāk.
- *Kā tev patīk mācīties gramatiku? Kā tev labāk patīk, kad tev dod priekšā gramatisku likumu, vai kad tev pašai ir jāizdomā pēc piemēriem?*
- Man labāk patīk ne likums, bet uzdevumus pildīt, apspriest to visu, likums nē.
- *Vai tev patīk runāt?*
- Ja.
- *Sacerējums: saturs vai vārdi?*
- Sākumā es domāju par saturu, tad es piemeklēju vārdus.
- *Ko tu tādu dari, ka tev neatkārtojas vecās kļūdas?*
- Es pat nezīnu ka, es pārlasu tos darbus, bet baigi neanalizēju.

K

- *Kā tev gāja ar dāņu valodu šo semestru? Vai bija kaut kādas grūtības? Vai esi apmierināta?*
- Es domāju, ka visa visuma bija diezgan normāli, jo man liekas, ka man palīdzēja tas kā es zīnu vācu valodu, toties runājot tas traucēja.
- *Kā tu vari paskaidrot to, ka tev ļoti labi iet ar klausāmiem uzdevumiem?*
- Varbūt ka uz valodām ir laba dzirde uz valodām. Praktiski vācu valodu es esmu iemācījusies tikai dzirdot. Es esmu pieradusi dzirdēt svešvalodas.
- *Kā tev patīk mācīties gramatiku? Kā tev labāk patīk, kad tev dod priekšā gramatisku likumu, vai kad tev pašai ir jāizdomā pēc piemēriem?*
- Man patīk kad pasaka likumu, un tad uz piemēriem parāda kā tas izskatās.
- *Kā labāk mācīties jaunus vārdus?*
- Es nezīnu. Tas vienkārši jā ir vārdi, tad viņi ir jāiemācās un viss, kaut vai sēdēt un iekalt.
- *Sacerējumi: vārdi vai saturs?*
- Saturs.
- *Tev nav daudz kļūdas, vai tu domā par gramatiku, kad raksti?*
- Es cenšos.
- Ļoti liela loma ir noskaņojumam.
- *Vai patīk runāt dāniski?*
- Nē, tāpēc kā es nemāku.

A

- *Kā tev gāja ar dāņu valodu šo semestru? Vai bija kaut kādas grūtības? Vai esi apmierināta?*
- Patiesībā es domāju kā par šiem mēnešiem es iemācījos tik pat daudz, cik vācu valodā par pusotru gadu. Varbūt tāpēc ka tik daudz lekciju. Interesanti paņēmieni, kā mācīties valodu, sevišķi Lotto. Man patīk. Sākumā nepatika, bet tagad iepatikās.
- *Kāpēc nepatika?*
- Nezīnu, man bija sastāstīts, ka valoda izklausās slikti. Bet iepatikās.
- *Kā iet ar klausāmiem?*
- Grūti, stipri grūti. Man tas ir visgrūtākais katrā valodā.
- *Gramatika?*
- Vienkārši spontāni rakstu, jā man rodas šaubas, pārbaudu pēc grāmatas.
- *Sacerējumi: vienmēr daudz vārdu.*

- Pēc piecām reizēm, meklējot to pašu vārdu, noteikti paliek.
- *Atkārtojas vecās kļūdas, kāpēc?*
- Uzmanība.
- *Vai tev patīk runāt dāniski?*
- Jā, bet man traucē tas, ka man trūkst vārdi. Es nevaru izteikties.

7. pielikums:

Studentu mācību darbības novērošanas rezultāti pirmajā mācību gadā

Stu- de- nte	Nodarbību apmeklēša- na	Darbs nodarbībās/mājasdarbi	Gramatiskie testi	Klausīšanās	Runāšana	Ieskaite	Atzīme gala eksāmena (1. gada)
A	100 %	vienmēr uzmanīga, piedalās, strādā / MD: 100%	84 %	73 %	radoši, pārliecināti, labi iet arī ar spontāno runāšanu	83 %	8
B	97 %	strādā, uzmanīgā, klusa / MD: 97 %	69 %	77 %	runā ļoti labi, bet ir kautrīga, runā tikai ar sagatavošanās	89 %	9
C	97 %	strādā, ir uzmanīga, vienmēr / MD: 100 %	90 %	87 %	runāt īpaši nevēlās, ar sagatavošanās runā labi	89 %	9
D	95 %	uzmanīga, klusa, strādā / MD: 95 %	77 %	87 %	kautrējās runāt, bet ar sagatavošanās runā ļoti labi	95 %	9
E	80 %	ļoti neuzmanīga, plāpā / MD: 91 %	57 %	69 %	runā tikai ar sagatavošanās, bez tās runāt izvairās	78 %	6
F	97 %	plāpā, ļoti neuzmanīgā, daudz pārjautā tāpēc ka nedzird / MD: 95%	58 %	68 %	runā daudz, skaļi, pārliecināti, bet ar sagatavošanās	86 %	7
G	33 %	dara kaut ko citu, bet pasakās piedalās / MD: 93 %	59 %	40 %	ar sagatavošanās runā labi, bet grūti saprast jo daudz kļūdu	74 %	6
H	77 %	plāpā, jā nē tad strādā, piedalās / MD: 91 %	74 %	77%	ar sagatavošanās dažas zviedru kļūdas, bet labi	78 %	6-
I	82 %	plāpā, neuzmanīgā, jā nav citu strādā / MD: 93%	57 %	74 %	kļūdu dēļ grūti saprast, arī problēmas izrunā	73 %	6
K	91 %	vienmēr uzmanīga, piedalās, ļoti labi uztver / MD: 93%	86 %	88 %	radoši, pārliecināti, labi arī spontāni	84 %	8
L	68 %	brīžiem plāpā, bet labi tiek līdz / MD: 91 %	77 %	86 %	runā daudz, pārliecināti, spontāni, bet zviedru kļūdas	83 %	8
M	75 %	klusa, ļoti uzmanīga, ātri uztver / MD: 95 %	78,5 %	50 %	ļoti labi runā, ārkārtīgi dziļš saturs, dažas kļūdas	93 %	9
N	84 %	plāpā, it pa laikam saņemās, tad strādā / MD: 93 %	53 %	79 %	runā pārliecināti, skaļi, bet ar sagatavošanās, daudz kļūdas	76 %	7
O	91 %	strādā, ir uzmanīga, aktīvā / 100 %	44 %	52 %	runāt patīk, grib sagatavoties, daudz kļūdas	82 %	6 -
P	97 %	vienmēr uzmanīga, piedalās, jautā / MD: 95 %	90 %	90 %	ļoti labi, interesanti, bet dažas kļūdas, īpaši no vācu valodas	94 %	9

8. pielikums: Aptaujas “Kāpēc izvēlējos dāņu valodu ?” dati

Aptauja veikta Ziemeļvalstu Informācijas Biroja dāņu valodasursos, ka arī Ziemeļvalstu ģimnāzijā, dāņu valoda kā trešā svešvaloda un Latvijas Universitātes švešvalodu fakultātē dienas un vakara nodaļās, dāņu valoda kā otrā svešvaloda.

Es izvēlējos dāņu valodu, jo

(vakara kursi, visdažādākais vecums)

- Mana izvēle ir totālas neracionalitātes izpausme. Sakarā ar vēlmi kaut ko mainīt, iegūt, apgūt jaunu, es nonācu pie dāņu valodas. Esmu mācījusies jau apmēram 8 gadus angļu un vācu valodas, tomēr tas ir pierastas gan sabiedrībā, gan man pašai. Nolēmu pārbaudīt sevi kādā no ziemeļvalstu valodām. Man bija absolūti vienalga, kāda no valodām tiks mācīta, vēlējos kaut ko jaunu.
- Es mācos Latvijas Universitātes Vēstures un filozofijas fakultātē un rakstu par Vikingu laikmetu. Tāpēc es gribu runāt kaut vienā skandināvu valodā.
- Vienkāšī interese par Ziemeļvalstīm, arī lekcijas laiks vienreiz nedēļā ir ideāls man.
- Mans ekonomikas pasniedzējs Universitātē ir no Dānijas. Viņš man patīk kā cilvēks un pasniedzējs, un tāpēc es esmu izvēlējis iepazīt dāņu kultūru tuvāk ar dāņu valodas palīdzību.
- Man patīk mācīties. Vēl viena valoda man netraucēs.
- Es jau sen vēlējos mācīties dāņu valodu, un nu tas brīdis ir panācis. Man Dānijā ir draugi, es tur esmu vairākkārt bijusi, Rīgā strādāju kopā ar dāņiem un gribu viņus kaut mazliet saprast.
- Pirms diviem gadiem es biju Dānijā. Man tur ļoti patika un es nolēmu mācīties dāņu valodu. Agrāk man nesanāca ar laiku, bet tagad paradījās brīvs laiks un es arī atnācu. Varbūt pabeidzot skolu es mācīšos Dānijā.
- Dāņu valodu mēģinu mācīties jau otro gadu, jo strādāju dāņu kompānijā “Merrild Kaffe” un gribu saprast ko runā priekšniecība. Bez tam mans draugs ir dānis.
- Strādāju dāņu firmā un domāju, ka šīs valodas zināšanas varētu man noderēt darbā.
- Šī gada februārī un martā strādāju (stažējos) ar dāņu kolēģiem Dānijas katalistes Nacionālajā valsts kontrolē. Kolēģi bija ļoti sirsnīgi un jauki, tādēļ es labprāt vēlos apgūt dāņu valodu, lai varētu kontaktēties ne tikai angļu valodā, bet arī dāniski.
- Mans draugs ir dānis un uzskatu, ka vismaz primitīvā līmenī man tā būtu nepieciešama un noderētu.
- Strādāju Air Baltic un esmu bijusi Dānijā.
- Manai ģimenei Dānijā ir draugi – dāņu ģimene, viņi runā tikai dāniski. Esmu pie viņiem viesojies un ja nevaram sarunāties ir grūti.
- Biju Dānijā, tur atradu daudz draugu, ceru atkal tur būt.
- Tiku filmēta kādai Dāņu neatkarīgajai TV (jauka sadarbība); netiku universitātē; gribu tikt uz kādu dāņu augstskolu; mīlu Ziemeļvalstis; valodas barjera ir barjera karjerai.
- Jau ceturto gadu strādāju Dānijas-Latvijas kompānijā, kur visu laiku ir cieša kontaktēšanās ar dāņiem. Man šī valoda šķiet interesanta un liekas, ka to būs viegli iemācīties. Dāņu valodas prasme man ļoti palīdzēs ikdienas darbā. Manos plānos ietilpst arī kādreiz braukt strādāt Dānijā. Lai to darītu man noteikti jāzin šī valoda.
- Man patīk kā dāņu valoda skan. Katru vasaru braucu uz Dāniju mēnesi padzīvot un pastrādāt, un pamieļot savas ausis ar šo valodu. Pēc nodzīvotā mēneša sāku jau saprast, ko man apkārtējie saka, bet vēlos arī vieģiem atbildēt. Nākotnē vēlos saistīt arī savu darbu ar Dāniju, jo studēju starptautiskās attiecības.
- Mans vīrs ir dānis, bet dzīvo un dzīvos Latvijā. Dāņu valodu mācos tiem gadījumiem, lai aizbraucot ciemos varētu saprast un nedaudz sarunāties.
- Interese par dāņu valodu radās profesionālu iemēslu dēļ. Esmu ainavu arhitekte, Latvijas Ainavu Arhitektūras Biedrības biedre. Šī biedrība savukārt ir iekļāvusies līdzīgā, bet vispasaules apvienībā, kuras centrs atrodas Dānijā. Dāņi ir slavēti ar ainavu arhitektūras tradīcijām, esmu redzējusi vairākas grāmatas dāņu valodā par šo tēmu. Būtu interesanti tās izlasīt. Ceru arī uz iespējām kaut nedaudz izglītoties Dānijā. Plānoju mainīt dzīves valsts uz Dāniju, kur dzīvo mans vīrs.

- Es strādāju Arlietu ministrija Baltijas un Ziemeļvalstu nodaļā. Ikdienas informāciju par aktualitātēm Ziemeļvalstīs ir vieglāk uzzināt no avotiem ziemeļnieku valodā. Vienas ziemeļvalstu valodas zināšanas (zviedru, dāņu vai norvēģu) dod iespēju saprast pārējās divas valodas. Manā pārziņā ir jautājumi, kas ir saistīti ar 5 ziemeļvalstu sadarbību un galvenās Ziemeļvalstu oficiālās institūcijas atrodas Kopenhagenā. Bez tam tuvākā laikā mana darba vieta būs Kopenhagenā. Paralēli tam vēlos mēģināt studēt politikas zinātnes Kopenhagenā.
- Dānija ir samērā netālu no Latvijas un domāju, ka nākotnē Latvijai varētu būt lielākā sadarbība ar Dāniju. Turklāt esmu pieteikies Danijas Tautasugstskolā un manuprāt, lai varētu sekmīgi mācīties man kaut nedaudz jāapgūst dāņu valoda, kaut arī tas nebija kā priekšnosacījums studijām Dānijā.
- Sākuma es plānoju mācīties zviedru valodu, bet nokāvēju pieteikuma termiņu un man piedāvāja mācīties dāņu valodu. Tagad man negaidīti piedāvāja darbu Latvijas-Dānijas kopprojektā, tādēļ studijas droši vien būs jāturpina. Mīļākā valoda tā man nav, bet nav arī tik briesmīga kā sākumā likās.
- Man ir dāņu draugs un es gribētu saprast, ko viņš runā savā dzimtajā valodā. Vēl man ļoti patīk dāņi kā tauta, viņu humora izjūta un viņu labvēlīgā attieksme pret apkārtējiem. Svešvalodas ir arī viens no maniem hobijiem. Esmu vācu valodas tulks, tagad gribu iegūt otru bakalauru angļu tulkošanā un jauna svešvaloda man nāks tikai par labu.
- Jo tas ir kaut kas jauns. Pirms tam mācījos jau zviedru valodu un skandināvu valodas mani ieinteresēja.
- Man stāstīja par šo valsti. Man tā ļoti patika, tās iekārtošana, politika, valsts ideja. No visām skandināvu valstīm es visvairāk zinu par Dāniju. Es apskaužu humanisms, prātsīgums visā, ko dāņi dara. Viņi visu domā pareizi. Mana draudzene ir aizbraukusi uz turieni.
- Uzņēmums, kurā es strādāju, pieder dāņiem. Priekšnieki ir dāņi un iznāk arī daudz kontaktēties ar cilvēkiem no Dānijas. Gribētu kaut mazliet saprast viņu valodu.
- Strādāju dāņu kopuzņēmumā. Vēlos arī turpināt strādāt, savu darbu saistīt ar Dāniju. Ir ļoti labi draugi Dānijā.
- Esmu aukle divām dāņu mazām meitenēm, kas vēl nemāk runāt, bet kādu laiku dzīvos Rīgā. Lai labāk ar viņām saprastos, mammas mani sūta uz kursiem. Es arī pati gribu zināt šo valodu vismaz pašu nepieciešamāko.
- Kopējie dāņu projekti, bieži komandējumi uz Dāniju, literatūras lasīšana (lauksaimniecībā), arī turpmāk notiks sadarbība ar Dāniju specialitātē.
- Man ļoti patīk Dānija. Es izlēmu apgūt dāņu valodu, jo, pirmkārt, zināt valodas vienmēr ir labi, un, otrkārt, es gribu aizbraukt mācīties un strādāt uz Dāniju.
- Es mācos svešvalodu fakultātē angļu filoloģiju, paralēli apgūstu arī vācu valodu. Nedaudz esmu mācījusies arī zviedru valodu (pirms vairākiem gadiem) un domāju atkal to atsākt, taču grupa jau bija nokomplektēta. Tā nu es izlēmu, ka vēl viena valoda par skādi nenāks. Man vienkārši patīk un padodas svešvalodas. Tāpēc tagad mācos arī dāņu.

(studenti)

- Ta ir viena no Skandināvu valodām, bet es interesējos par Ziemeļvalstīm kā par Latvijas kaimiņvalstīm. Man interesē dāņu literatūra, kultūra, projekti, arī gribētu iepazīt Dāniju uz turieni aizbraucot. Domāju ka tā man būs noderīga, lai iepazītu gan pašu Dāniju, tās tradīcijas un cilvēkus, gan citas Ziemeļvalstīs.
- Pirmkārt, kā otru valodu es negribēju izvēlēties vācu valodu. Mani interesēja arī fakts, ka tā ir grūta un visi, kas to izvēlējusies, ļoti mācoties, tādēļ vēlējos to uzzināt personīgi. Par šo valodu es ļoti maz zinu, bet pašu valodu vispār nezinu, tādēļ galvenais iemesls ir interese par valodu. Tā kā šo valodu zin diezgan maz cilvēku Latvijā, tad es ceru ka tā noderēs man nākotnē.
- Īstais iemesls bija tas, ka man ļoti patika kā tā valoda skan. Vēl viens iemesls – iemācīties dāņu valodu, man būs iespēja kontaktēties arī ar zviedriski un norvēģiski runājošiem. Turpmāk vēlos savu dzīvi saistīt ar tūrismu, tādēļ valodas zināšanas man būs ļoti noderīgas, it īpaši ja darbība būs virzīta uz Ziemeļvalstīm.
- Es izvēlējos dāņu valodu lai padarītu savu dzīvi grūtāku (lasī: interesantāku). Godīgi sakot, dāņu valoda nav gluži mans sapnis. Taču tā neapšaubāmi būs atspēriena dēļīta manai sapņu īstenošanai, jo katra zināmā valoda esot vēl viena dzīve. Saskarsme ar skandināvu valodām man ir no satelīta (pārāk biežas) skatīšanās. Vienmēr tās man bija likušās mazliet aplamas, lai neteiktu pat vairāk. Taču jau pēc šīs vienas lekcijas es esmu gatava savas domas mainīt.

Tā kā jau skolā biju sākusi mācīties zviedru valodu, mans mērķis bija to turpināt arī universitātē. Bet diemžēl šogad tas nebija iespējams. Tātad vienīgā iespēja man bija mācīties dāņu valodu, kas manuprāt ir ļoti līdzīga zviedru valodai gramatikas un rakstības ziņā. Svešvalodas nav vienīgā izglītība, ko vēlētos iegūt. Domāju mācīties kaut kādā veidā arī uzņēmējdarbību. Uzskatu, ka valodas vienmēr noder un dāņu valoda nemaz nav tik populāra, Varbūt pat ir labāk mācīties dāņu nevis zviedru valodu.

Tāpēc ka man patīk skandināvu kultūra. Skolā es nedaudz mācījos zviedru valodu un šī pieredze mani iespaidoja izvēlēties dāņu valodu.

Latvija ir viena no Baltijas reģiona valstīm, uz ziemeļiem no tās stiepjas vairākas ietekmīgas valstis, kurās runā skandināvu valodās. Šīs valstis iegulda līdzekļus Latvijas attīstībā, tiek veidoti kopuzņēmumi, investīcijas. Domāju, ka ar laiku skandināvu investīcijas arvien pieaugs, tādēļ, lai nodrošinātu sev vietu darba tirgū vēlos apgūt kādu no skandināvu valodām, šajā gadījumā dāņu. Tad arī pārējās šķitīs saprotamās. Turklāt vēlējos apgūt ko jaunu, nezināmu.

Man ļoti patīk skandināvu kultūra, valodas utt. Tāpēc es izvēlējos mācīties dāņu valodu. Protams, šajā sākumposmā mani mulsina izruna, kas daļēji līdzīga angļu valodai, daļēji vācu valodai, kaut kur pat franču valodai. Bet es ceru apgūt šo, manuprāt skaistu, mīkstu valodu. Es ļoti ceru, ka bez dāņu valodas man pietiks spēka iemācīties norvēģu, zviedru un varbūt arī somu valodas.

Pirmkārt, jo man šķiet ka ar vienu svešvalodu grūti iztikt. Bet tieši dāņu valodu tāpēc ka uzskatu ka Latvijā būs pietiekami daudz specialistu ar tādām valodām kā vācu un franču, bet daudz mazāk ar dāņu valodu. Dānija atrodas tuvu Latvijai, un Latvijā paradās daudz firmu, kur var atrast darbu runājot dāņu valodā.

Būtībā par dāņu valodu zināju ļoti maz (tik, cik no filmām, taču valoda liekas interesanta un skanīga). Kāpēc vēlos to mācīties? Ar dāņiem taču esam tikpat kā kaimiņi, kāpēc gan neprast arī ar viņiem sarunāties? Esmu gandrīz pārliecināta, ka dāņu valoda man dzīvē noteikti noderēs. Ceru, ka nebūs īpaši lielu grūtību to iemācīties. (Es centīšos!) Vēl viena svešvaloda – tā tomēr ir vēl viena iespēja vairāk. Iegūstu es pati un varbūt pēc laika arī vēl kāds...

Es izvēlējos dāņu valodu tāpēc ka tā ir ļoti interesanta un priekš manīm tā ir jauna un nezināmā valoda. Man liekas ka būtu interesanti uzzināt tādu valodu un vēl, dāņu valoda ir reti sastopāma Latvijā, tāpēc, ja es zināšu to man būs vieglāk atrast darbu.

Būtībā nācu uz angļu-dāņu filologiem, jo pretējā gadījumā man būtu jāiet vakara nodaļā tāpēc ka angļu filologos vietas vairs nebija palikušas. Taču es esmu dzīvojuši divas nedēļas Zviedrijā un mazliet apguvusi zviedru valodas pamatus, un, tā kā man ļoti patīk šī valoda, es domāju, ka arī dāņu valoda man patīks to līdzības dēļ.

9. pielikums: **Pirmais kritēriju izstrādāšanas mēģinājums**

1. Mērķtiecība mācīšanās

1.1. Mērķis prognozēts tuvākās darbības ideāls rezultāts

Līmenis 3: Apzināts stundas darbības mērķis

Līmenis 2: Daļēji apzināts stundas darbības mērķis

Līmenis 1: Neapzināts stundas darbības mērķis

1.2. Mērķis prognozēts tālākās darbības ideāls rezultāts

Līmenis 3: Apzināts dāņu valodas apguves mērķis

Līmenis 2: Daļēji apzināts dāņu valodas apguves mērķis

Līmenis 1: Neapzināts dāņu valodas apguves mērķis

2. Personīgi nozīmīgās mācīšanās

2.1. Pašizteikšanās vajadzības apmierināšana

Līmenis 3: Vienmēr ir iespēja pašizteikties stundās

Līmenis 2: Dažreiz ir iespēja pašizteikties stundās

Līmenis 1: Ļoti reti ir iespēja pašizteikties stundās

2.2. Uzdevumu risināšanas pašpriedzes pilnveidošanās

Līmenis 3: Vienmēr ir iespēja pilnveidot pašpriedzi

Līmenis 2: Dažreiz ir iespēja pilnveidot pašpriedzi

Līmenis 1: Ļoti reti ir iespēja pilnveidot pašpriedzi

2.3. Apgūto prasmju derīgums

Līmenis 3: Bieži var lietot apgūtas mācību prasmes

Līmenis 2: Dažreiz var lietot apgūtas mācību prasmes

Līmenis 1: Ļoti reti var lietot apgūtas mācību prasmes

3. Mācīšanās pētnieciskais raksturs

3.1. Mācību materiālu variatīvā izvēle

Līmenis 3: Vienmēr variatīvi izvēlās mācību materiālus

Līmenis 2: Dažreiz variatīvi izvēlās mācību materiālus

Līmenis 1: Ļoti reti variatīvi izvēlās mācību materiālus

3.2. Daudzveidīgu uzdevumu risināšanas paņēmieni apguve

Līmenis 3: Patstāvīgi izvēlas radošus uzdevumu risināšanas paņēmienus

Līmenis 2: Lieto skolotāja ieteiktos uzdevumu risināšanas paņēmienus

Līmenis 1: Apgūst reproduktīvus uzdevumu risināšanas paņēmienus

3.3. Pašvērtējuma prasmju dinamiskā attīstība

Līmenis 3: Mācīšanās procesu un rezultātu prot izvērtēt pilnīgi

Līmenis 2: Daļēji prot izvērtēt mācīšanās procesu un rezultātu

Līmenis 1: Neproto izvērtēt mācīšanās procesu un rezultātu

10. pielikums: Vidusskolēnu mācīšanās pašvērtējums (intervijas)

Jautājumi izveidoti tādējādi, lai palīdzētu skolēnam izvērtēt savu mācīšanos pēc sekojošiem kritērijiem (pēc iespējas izmantojot skolēniem zināmus vārdus, kaut arī vairāki jautājumi vienalga netiek izprasti, kaut arī centos izskaidrot).

Jautājumu piemēri:

- 1.1. Kāds, pēc Tava viedokļa, ir šodienas stundas mērķis?
- 1.2. Kāpēc Tu mācies dāņu valodu?
- 2.1. Vai Tev ir nepieciešams izteikties stundās?
- 2.2. Vai Tu vari pilnveidot savu pieredzi dāņu valodas stundās?
- 2.3. Vai Tev ir iespējams pielietot dāņu valodas mācīšanās zināšanās arī citur?
- 3.1. Vai Tu spētu patstāvīgi izvēlētiem mācību līdzekļus savām mācīšanās?
- 3.2. Kā Tu risini dāņu valodas uzdevumus?
- 3.3. Vai mēs izpildījām šodienas stundas mērķi?

Skolniece **a**

- 1.1. Šodienas stundas mērķis ir apgūt 16 lekciju, tās jaunus vārdus un izteicienus.
- 1.2. Tā kā Latvija uzsāk sarunas par iestāšanos ES, varbūt pēc vairākiem gadiem Latvijai ar Dāniju radīsies sadarbība, tādējādi dāņu valoda būs nepieciešama. Tas ir arī interesanti apgūt citu valodu.
- 2.1. Domāju, ka varētu izmantot izteicienus, kurus jau senāk iztulkojām no dāņu valodas. Piemēram runāt pa dāniski: "Piedodiet par kavējumu!"
- 2.2. domāju, ka, ja vairāk mēs runātu, izveidotos pareiza izruna. Protams, ka liela pieredze ir no uzdevumiem un stāstīņu veidošanas.
- 2.3. Protams, ka vārdi, kuri paliek atmiņā no iepriekšējām lekcijām, tiek izmantoti turpmākajos uzdevumos.
- 3.1. Varētu gan, jo katram no mums ir savas kļūdas, kuras citiem nesagādā problēmas. Katrs pats sev varētu izvēlēties atbilstošu uzdevumu.
- 3.2. Veidojot dialogus vai stāstus izmantoju tikai vārdnīcu, atmiņu un lekcijas.

Skolniece **b**

- 1.1. Apgūt 16. nodarbību un darbības vārdu saliktos laikus (vismaz ilgstošo tagadni), un atvainošanās iemeslus.
- 1.2. es mācos dāņu valodu tāpēc, ka mani tā interesē, un es vēlētos saistīt savu dzīvi ar šo valodu, jo man Dānijā ir daudz tuvu cilvēku.
- 2.1. Es domāju, ka noteikti vajadzētu stundās mums pašiem vairāk runāt, jo dāņu valoda ir pietiekami sarežģīta lai izrunas ziņā to būtu nepieciešams trenēt daudz un dikti.
- 2.2. Jā, noteikti mēs stundās daudz ko iegūstam.
- 2.3. jā. Sarakstīties ar dāņiem kļūst vieglāk (projektam).
- 3.1. es domāju es zinātu, kādus mācību līdzekļus manam zināšanu līmenim būtu nepieciešamas izmantot.

- 3.1. jā, protams.
- 3.2. Izmantoju vārdnīcu vai grāmatu par dāņu valodas gramatiku.
- 3.3. es domāju, ka ne gluži visu iemācījos, taču dažus vārdus un izteicienus iegaumēju.

Skolniece **h**

- 1.1. iemācīties vairāk dāņu valodā.
- 1.2. izvēlējos dāņu valodu, jo man tā likās interesantāka nekā zviedru vai norvēģu. Tur iet visi, taču gribēju mācīties ne to, ko zina visi.
- 2.1. jā, es jūtu. Ja es sēžu stundā un klusēju, man liekas, ka citi zina daudz vairāk nekā es.
- 2.2. jā. Tas ir vajadzīgi.
- 2.3. tas noteikti derēs, jo sākumā jāiemācās šīs prasmes, lai varētu veikt gurtākus uzdevumus.
- 3.1. es domāju, ka es nevarētu.
- 3.2. vārdnīcu un jautāju skolotājam.
- 3.3. izdevās sasniegt. Iemācījos dažus jaunus vārdus un atvainoties.

Skolniece **i**

- 1.1. manuprāt, šīs stundas mērķis ir apgūt jaunu vielu.
- 1.2. mācos dāņu valodu, lai zinātu vairāk valodas. Domāju, ka vēlāk man tas tikai palīdzēs, nevis kaitēs.
- 2.1. es nejūtu vajadzību sevi nekādā veidā apliecināt vai izteikties.
- 2.2. man vajag sevi pilnveidot
- 2.3. domāju, ka noteikti. Nākamajā stundā man ir vajadzība izmantot iepriekšējās stundās iegūtas zināšanas. Citādi man viss būtu jāemācās no galvas katru dienu.
- 3.1. sākumā bez skolotāja man būtu grūti, jo nezinātu, kas ir labākais priekš manis.
- 3.2. stundās izmantoju vārdnīcu, prasu skolotājam, dažkārt arī kādam gudrākam bērnam.
- 3.3. manuprāt, daļēji man izdevās sasniegt savu mērķi, taču līdz pilnīgai sasniegšanai man vēl joti tālu.

Skolniece **k**

- 1.1. turpināt apgūt sekojošu vielu, pie viena atkārtojot un nostiprinot iepriekšējo.
- 1.2. vai nu, lai studētu to augstskolā, vai arī, lai pievienotos dināmo-valodu skaitam un to varētu izmantot nākotnē.
- 2.1. dažkārt, kad ir ko teikt un zinu, kā to pateikt.
- 2.2. jā, jo pieveidojot var nostiprināt.
- 2.3. protams.
- 3.1. es domāju, ka skolotājs labāk zina, kas būtu piemērotāks, taču ja mācību līdzeklis mani neapmierina, tad var arī mēģināt.
- 3.2. Tā ir vārdnīca, pieraksti, dažkārt kāda cita cilvēka viedoklis.
- 3.3. Man šķiet, ka diezgan veiksmīgi.

Skolnieks **l**

- 1.1. iemācīties tekstu par atvainošanos.
- 1.2. aizbraukt uz Dāniju un mēģināt sarunāties dāniski.
- 2.1. jā.
- 2.2. jā.
- 2.3. obligāti.
- 3.1. nezīnu.
- 3.2. izmantoju vārdnīcu.
- 3.3. 50/50.

Skolnieks **m**

- 1.1. kaut ko interesantu.
- 1.2. es vēlos sasniegt dāņu valodā tādu līmeni, lai varētu brīvi runāt dāniski.
- 2.1. jā.
- 2.2. jā.
- 2.3. noteikti.
- 3.1. diezgan.
- 3.2. jautāju skolotājam, izmantoju vārdnīcu.
- 3.3. 60 % jā.

Skolniece **n**

- 1.1. pieklājības frāzes (varbūt).
- 1.2. šo valodu kaut kur varētu izmantot tālāk, piemēram Dānijā mācoties.
- 2.1. sevišķi nē. Bet var.
- 2.2. jā.
- 2.3. jā, noteikti.
- 3.1. vārdnīcu, jautāju skolotājam.
- 3.2. samērā normālā līmenī.

11. pielikums:

Anketa vidusskolēnam

1. Cik Tev ir gadu?
2. Vai Tev patīk mācīties svešvalodas?
3. Kāda ir Tava pirmā svešvaloda?
4. Vai gribi mācīties tieši dāņu valodu?
5. Kā Tu macies dāņu valodu?
6. Kā Tu mācies citas svešvalodas?
7. Kā, pēc Tava viedokļa, vajadzētu mācīties svešvalodas?
8. Kādai vajadzētu būt atmosfērai klasē?
9. Kādai jābūt skolēna lomai?
10. Kādai jābūt skolotāja lomai?
11. Kā Tev pašai\pašam liekas, vai Tu esi spējīga\spējīgs apgūt svešvalodas?
12. Vai Tev ir interesanti dāņu valodas stundās?
13. Vai Tu uzzini kaut ko jaunu?
14. Vai tu juti ka kļūsti citāds?

Paldies!

12. pielikums:

Anketa vidusskolēnam 1998./99. mācību gads

Jautājumi	Vidusskolēnu atbildes	Atbilžu skaits
1. Cik Tev ir gadu?	a. 15 b. 16 c. 17 d. 18	6 6 2 1
2. Vai Tev patīk mācīties svešvalodas?	a. jā b. jā ļoti c. vispār jā	13 1 1
3. Kāda ir Tava pirmā svešvaloda?	a. angļu b. vācu c. krievu	13 1 1
4. Vai gribi mācīties tieši dāņu valodu?	a. jā b. jā noteikti c. nē	11 3 1
5. Kā Tu mācies dāņu valodu?	a. pildu mājasdarbus b. mācos vārdiņus c. izmantoju mācību grāmatas d. izmantoju papildus literatūru e. strādāju stundās f. mājās visu pārlasu un atkārtoju g. pierakstu visu jauno h. rakstot stāstus i. klausos kaseti j. eju kursus k. visādi l. tāpat ka visu pārējo	9 3 1 1 4 2 1 2 3 1 1 1 1
6. Kā Tu mācies citas svešvalodas?	a. pildu mājasdarbus b. mācos vārdiņus c. mācoties gramatiku d. runājot e. izmantojot mācību grāmatas f. izmantojot papildus literatūru g. klausoties h. lasot i. pierakstot j. uzmanīgi piedaloties stundās k. tāpat ka dāņu valodu l. mazāk nekā dāņu valodu m. cītīgi	3 4 1 4 1 1 2 1 1 1 1 3 1 1
7. Kā, pēc Tava viedokļa, vajadzētu mācīties svešvalodas?	a. "riktīgi" b. nopietni c. padziļināti d. pamatīgi e. vairāk runāt f. kā mēs to darām dāņu valodā g. ar ieinteresētību h. mācoties pašam i. kā es to daru tagad j. tāpat kā latviešu valodu k. klausoties kasetes	1 5 2 1 3 1 1 1 2 1 1
8. Kādai vajadzētu būt atmosfērai klasē?	a. aktīvai b. jaučiai c. brīvai d. draudzīgai e. saprotošai f. nepiespiestai	1 3 5 4 2 2

	g. jābūt skolēnu interesei h. kļusumam i. visiem cītīgi jāstrādā j. atraisītai k. mierīgai	0 1 1 1 1
9. Kādam jābūt skolēna lomai?	a. izpildīt skolotāja teikto b. otrā plāna c. aktīvai d. uzpēmīgai e. nezinu f. ieinteresētai g. ļoti lielai h. galvenā i. zinātkārai j. radošai k. atklātam l. jāmācās	1 1 4 1 1 1 3 1 1 1 1 1 1
10. Kādam jābūt skolotāja lomai?	a. saprotošai b. pamācošai c. tādām, lai viņa būtu interesanti klausīties d. galvenajā e. aktīvai f. ar velmi iemācīt g. ļoti lielai h. atsaucīgai i. saprotošai j. pretimnākošām k. lai skolēni ar prieku nāktu uz stundām l. lielāka par skolēna lomu m. jāmāca	1 1 1 3 4 3 1 1 1 1 1 2 1 1 1
11. Kā Tev pašai\pašam liekas, vai Tu esi spējīga\spējīgs apgūt svešvalodas?	a. jā b. man liekas ka jā	11 4
12. Vai Tev ir interesanti dāņu valodas stundās?	a. jā b. varētu būt vēl interesantāk c. dažreiz d. diezgan e. pietiekami	11 1 1 1 1
13. Vai Tu uzzini kaut ko jaunu?	a. jā b. dažreiz c. daudz ko	13 1 1
14. Vai tu juti ka kļūsti citāds?	a. jā b. varbūt c. nedaudz d. vienmēr e. nē	9 1 1 1 3

13. pielikums: **Anketa vidusskolēnam 1997./98. mācību gads** (salīdzinājumam)

Jautājumi	Vidusskolēnu atbildes	Atbilžu skaits
1. Cik Tev ir gadu?	a. 15 b. 16 c. 17	4 11 1
2. Vai Tev patīk mācīties svešvalodas?	a. jā	16
3. Kāda ir Tava pirmā svešvaloda?	a. angļu	16
4. Vai gribi mācīties tieši dāņu valodu?	a. jā b. nē	15 1
5. Kā Tu mācies dāņu valodu?	a. gramatika b. jaunie vārdi c. uzmanība stundās d. mājasdarbi e. runājot f. klausoties g. ne sevišķi labi	4 3 9 10 1 1 1
6. Kā Tu mācies citas svešvalodas?	a. gramatika b. jaunie vārdi c. uzmanība stundās d. mājasdarbi e. runājot f. klausoties g. lasot h. tulkojot i. vēstuldraugi	2 3 9 10 1 1 4 1 1
7. Kā, pēc Tava viedokļa, vajadzētu mācīties svešvalodas?	a. gramatika b. uzmanība stundās c. mājasdarbi d. runājot e. lasot f. zemēs g. jābūt gribai	4 1 1 9 1 2 2
8. Kādai vajadzētu būt atmosfērai klasē?	a. nepiespiestai b. nopietnai c. klusai d. mierīgai e. draudzīgai f. mājīgai g. jautrai h. laipnai i. savstarpēji saprotošai j. samērā brīvai k. interesantai l. lai visi vēlētos kaut ko iemācīties m. nepiespiestai n. labai	1 1 4 1 5 1 1 1 1 3 1 1 2 1
9. Kādai jābūt skolēna lomai?	a. klausīties stundās b. jāgrib mācīties c. jāmacās d. līdzvērtīgai e. uzticīgam f. palīdzēt skolotājam g. atsaucīgam h. jārespektē viens otru i. jābūt icinteresētam	5 2 4 1 1 1 1 1 1
10. Kādai jābūt skolotāja lomai?	a. saprotošam b. jāmaca c. lai viņu respektētu	3 4 1

	d. līdzvērtīgai	1
	e. jāprot novaldīt skolēnus	2
	f. ieinteresēt	4
	g. atsaucīgam	1
	h. jārespektē viens otru	1
	i. jāprot paskaidrot	3
11. Kā Tev pašai\pašam liekas, vai Tu esi spējīga\spējīgs apgūt svešvalodas?	a. jā	13
	b. jā, jo to var katrs	2
	c. jā ja ir interese	1
12. Vai Tev ir interesanti dāņu valodas stundās?	a. jā	4
	b. dažreiz jā	5
	c. nē	8
13. Vai Tu uzzini kaut ko jaunu?	a. jā	13
	b. nē	3
14. Vai tu juti ka kļūsti citāds?	a. jā	15
	b. nē	1

14. pielikums: Vidusskolēnu mācību vērtējums (intervijas)

Intervija pēc viena gada dāņu valodas mācībām (pirmais gads, divi semestri, 5 stundas nedēļā). Jautājums: *Kā, pēc jūsu uzskata pagāja šis mācību gads? Vai veiksmīgi? Kas palīdzēja, kas traucēja?*

10. klase 1999/2000

Krista

Pēc manām domām pirmajā pusgadā es iemācījos vairāk, bet šajā semestrī šis zināšanas stabilizējas. Pēdējos divus mēnešos neesmu iemācījusies daudz ko, jo diezgan ilgi nebiju skolā.

Zigmārs

Es zinu tik daudz cik esmu mācījies. Ja es būtu mācījies labāk, es zinātu vairāk, bet es slinkoju, tāpat kā citos priekšmetos. Ja godīgi, tad es pat daudz necentos. Mācījāt jūs labi, man patika. Man traucēja mācīties slinkums.

Maija

Šis gads pagāja tik ātri, ka nepamanīju, pa kuru laiku mācījos dāņu valodu. Atzīstos, ka nesēdēju mājās pie dāņu valodas materiāliem un nemācījos tos, taču šis tas man atmiņā palicis, piemēram, lietvārdu daudzskaitlis, pāris vārdu. Droši viens galvenais, kas man palīdzēja, bija brīvā atmosfēra, tas, ka neviens nespieda man.

Mikus

Sākumā es mācījos daudz, pēc tam jau mazāk. Dāņu valoda man patīk, bet es esmu ļoti slinks un man nepatīk mācīties. Tagad es mācos pavisam maz, man neviens netraucē bet es nemācos tik daudz cik varētu.

Ilze

Mācīties dāņu valodu šajā mācību gadā man ļoti palīdzēja priekšzināšanās, kuras biju guvusi pagājušajā gadā Dānijā. Ja man tādu nebūtu, es pilnīgi noteikti nebūtu varējusi pilnīgi apgūt šo valodu, jo tā ir pietiekoši grūta. Ja godīgi, apbrīnoju savus klases biedrus, kuri veiksmīgi aizvadījuši šī gada dāņu valodas stundas. Man prieks!

Vislielākais personīgais ieguvums stundās man ir bijusi gramatika. Ļoti daudz lietas tagad šķiet savādāk saprotamas tieši klausoties gramatiski pareizu runāšanu dāņu valodā.

Stundās patīk tas, ka ir dažāds mācīšanās stils – klausīšanās, dialogu veidošana, radošie darbi, aprakstot, piemēram, bildi utt. Gribētu vienīgi to, lai skolotāja "sadistiskāk" pret mums attiektos un liktu vairāk mācīties. Mēs laikam neprotam pierast pie demokrātiskiem mācīšanās veidiem.

Kopumā ņemot, man liekas, ka mēs šajā vienā gadā esam ļoti daudz ko iemācījušies. Paldies skolotājam!

Laura

Šis gads dāņu valodas stundās man bija ļoti interesants. Protams, ka daudz ko uzzināju. Stundās man nekas netraucēja, bet patika visas lekcijas. Bija interesanti mājasdarbi un man ļoti patīk uzsāktais projekts ar klasi no Dānijas. Ceru, ka tas turpināsies arī nākošgad.

Elīna

Uzskatu, ka mēs šajā mācību gadā dāņu valodā esam apguvuši daudz ko jaunu. Gada sākumā es taču nepratu ne vārda pateikt dāniski, tomēr patlaban zinu tikai pašus pašus pamatus, tādēļ vēl ļoti daudz ir jāmācās, jo pastāv taču varbūtība, ka es to varēšu izmantot arī nākotnē. Godīgi sakot, vienu brīdi kļuvi pasīva un atkal uzsākt aktīvi mācīties bija pagrūti. Ļoti ļoti palīdz

sarakste ar dāņiem. Rakstot savu, lasot dāņu vēstuli esmu apguvusi jaunus vārdus, arī gramatikas iezīmes. Domāju, ka daudz lasot un rakstot mēs varam apgūt ļoti daudz ko jaunu. Gramatiku, varu teikt, es tagad zinu, arī jaunus vārdus no lekcijām un vēl dažus papildus, tomēr man vēl ir jāpiestrādā pie izrunas, kura man īsti vēl nepadodas.

Esmu laimīga, ka esmu izvēlējusies dāņu valodu no visam ziemeļvalstu valodām, jo mani pilnībā apmierina Jūsu vadītās stundas stils, kā mēs strādājām ar izrunu, daudz rakstam u.c. Tādējādi var pilnvērtīgi apgūt jauno vielu.

Zane Zaļ.

Es domāju, ka salīdzinoši ar citām valodām, pirmajā gadā iegūtas zināšanas ir diezgan labas, bet skatoties, kā mani klasesbiedri mācās norvēģu valodu, varu droši pateikt, ka jūtos atpalikusi. Viņiem skolotāja māca visu daudz vairāk un stingrāk.

Es ļoti gribētu stundā strādāt aktīvāk un ne tādā troksnī. Man reizēm kaitina klases biedru attieksme, kad nekas netiek darīts un stundas ir tikai puse no 40 minūtēm. Jo sākumā 10 minūtes paiet skolotājam sakārtojot visādus papīrus un noskaņojot mūs uz darbu. Varētu teikt, ka stundas sākumā notiek čammašanās gan no skolēnu, gan no skolotājas puses. Mēs kamēr sanākam, izbjaustāmies un sakārtojāmies paiet ilgs laiks, ko varētu izmantot daudz lietderīgāk. Piemēram, mācīties jau ātrāk ko jaunu.

Tas varbūt nav sevišķi korekti no manas puses izkritizēt skolotāja – sava skolotāja darbu, bet es domāju, jo skolēni izteiksies, tad skolotājs zinās, kā vērst visu uz labo.

Man kaut kā sevišķi nepatīk arī rakstīt tos dialodziņus, jo, manuprāt, ja jūs pasākat, ka tas jādara, puse klases guļ!

Es domāju, ka mums būtu jāraksta stingrāki kontroldarbi, jo citreiz sanāk tā, ka skolotājs iziet un visiem lielie prieki – klades un vārdnīcas vajā. Līdz ar to skolēnam rodas burvīga sajūta, ka var nemācīties. Vienkārši, skolotāj, jūs esat ļoti saprotoša un mīļa, bet stundās trūkst "stingrības". Man ļoti patīk dāņu valoda, gan kā priekšmets, gan pati valoda!

Anna

Man ir prieks, ka šajā gadā esmu sākusi mācīties dāņu valodu. Man vienmēr ir paticies mācīties jaunu valodu. Mācības arī bija interesantas. Man ir prieks arī, ka es kaut ko varu pateikt un, ka dāņu valoda nav tik izplatīta un daudzi cilvēki nevar runāt dāniski. Tādēļ es arī izvēlējos dāņu valodu, jo lielākā daļa gāja mācīties zviedru un norvēģu. Pret somu valodu man nebija pretenziju, taču tā ļoti atšķiras no citām skandināvu valodām. Ja es māku dāniski, tad es arī varu saprast zviedru un norvēģu valodu. Dāņu valodu man mācīties traucē vācu valoda, jo šīs valodas ir līdzīgas un dažreiz juka.

Es esmu apmierināta ar apmācībām un iegūtām zināšanām.

Zane Zar.

Manuprāt, šogad pirmo gadu mācoties esmu ieguvusi pietiekami daudz. Patīk tas, kā apgūstam to.

Uzskatu, ka papildu kursi ir ļoti noderīgi. Nav nekas tāds, kas īpaši traucētu, ja nu vienīgi slinkums.

Mareks

Dāņu valoda ir ļoti interesanta valoda. Kad es rakstīju iesniegumu, lai iestātos ģimnāzijā, es kā pirmo valodu izvēlējos dāņu valodu. Visi mēģināja tikt uz zviedru valodu, tad es nolēmu, ka vajadzētu mācīties dāņu valodu, es šo lēmumu nenožēloju. Es zināju ka man būs dažas sliktas atzīmes, bet tas nav nemaz tik traģiski. Ļoti man palīdzēja K. Lomholta grāmata. Tajā grāmata viss ir sīki paskaidrots par dāņu valodas gramatiku. Es ceru, ka es turpmāk spēšu mācīties citīgāk dāņu valodu.

Tamāra

Parasti noteikti atrodas kaut kas negatīva vai neapmierinošs jebkurā priekšmetā pie jebkura skolotāja, bet dāņu valoda mani apmierina pilnībā. Ja kaut kas arī nav iemīcījies, tas ir mana

paša slinkuliša un laiskuliša dēļ. Par sk. Elīnu var teikt tikai labu un pats būtiskākais, manuprāt, ir tas, cik mēs zinām un kā mēs mācāmies, un tas piedod stimulu – kad mācošā puse ir ieinteresēta, tas nes tikai pozitīvu rezultātu un emocijas.

Mārtiņš

Esmu ļoti apmierināts ar skolotājas darbu. Man patīk, kā viņa māca. Patīk arī, kā risinās stundas. Tās ir interesantas. Es nevaru teikt, ka mani ir traucējuši kādi klasesbiedri. Domāju, ja stundas turpināsies tāda paša garā, tad manas zināšanas dāņu valodā tikai uzlabosies.

Agita

Es uzskatu, ka pa šo gadu esmu ļoti daudz iemācījusies, ja ņem vērā, ka dāņu valodu es mācos pirmo gadu. Angļu valodu es vispār esmu aizmirsusi, vienīgais tikai tas palicis atmiņā, ko man iemācīja vecajā skolā. Šeit angļu valodu mums nemāca (protams, tas neattiecas uz citām klasēm šajā skolā). Arī vācu valodu es mācos var teikt pirmo gadu un tur es zinu mazāk nekā dāņu valodā. Es angļu vai vācu valodās sāku runāt vai rakstīt dāniski. Tas tā iegājies, ka savādāk nemaz nevar. Ja visos priekšmetos mūs mācītu tā kā dāņu valodā, tad ģimnāzistu sekmes būtu vēl labākas nekā tās ir tagad. Stundās ir interesanti un plus vēl klāt var iemācīties vielu. Arī citās stundās ir interesanti, bet iemācīties tur nevar gandrīz neko.

Marita

Dāņu valoda man patīk, to apgūstu pirmo gadu. Uzskatu, ka neesmu apguvusi pietiekami, bet priekš pirmā gada pat ļoti daudz. Mācīties bieži traucē ģimenes apstākļi un pārlietus lielā slodze, ko uzliek skola.

15. pielikums: Mācīšanās spēju pilnveides kritēriju, rādītāju un to līmeņu sistēma

Kritēriji	Rādītāji	Līmeņi : 6.,5.: kompetentais, 4.,3.: patstāvīgais, 2.,1.: elementārais
1. Patstāvība mācīšanās mērķu noteikšanā	1.1. Patstāvība sava mācīšanās mērķa tālākās perspektīvas noteikšanā	6. Uzņemas atbildību par grupas izteikšanās dāņu valodā iespēju apzināšanu 5. Apzinās pats un palīdz citiem apzināties izteikšanās dāņu valodā iespējas 4. Vienmēr patstāvīgi apzinās izteikšanās dāņu valodā iespēju 3. Gandrīz vienmēr patstāvīgi apzinās izteikšanās dāņu valodā iespēju 2. Gandrīz vienmēr apzinās izteikšanās dāņu valodā iespēju ar citu palīdzību 1. Reti apzinās izteikšanās dāņu valodā iespēju ar citu palīdzību
	1.2. Patstāvība sava mācīšanās mērķa vidējās perspektīvas noteikšanā	6. Uzņemas atbildību par grupas dāņu valodas apguves mērķa apzināšanu 5. Apzinās pats un palīdz citiem apzināties dāņu valodas apguves mērķi 4. Vienmēr patstāvīgi apzinās dāņu valodas apguves mērķi 3. Gandrīz vienmēr apzinās dāņu valodas apguves mērķi patstāvīgi 2. Gandrīz vienmēr apzinās dāņu valodas apguves mērķi ar citu palīdzību 1. Reti apzinās dāņu valodas apguves mērķi ar citu palīdzību
	1.3. Patstāvība sava mācīšanās mērķa tuvākās perspektīvas noteikšanā	6. Uzņemas atbildību par grupas mācīšanās mērķa apzināšanu 5. Apzinās pats un palīdz citiem apzināties mācīšanās mērķi 4. Vienmēr patstāvīgi apzinās mācīšanās mērķi 3. Gandrīz vienmēr apzinās mācīšanās mērķi patstāvīgi 2. Gandrīz vienmēr apzinās mācīšanās mērķi ar citu palīdzību 1. Reti apzinās mācīšanās mērķi ar citu palīdzību
2. Personīgi nozīmīgās mācīšanās	2.1. Pašizteikšanās vajadzības apmierināšana	6. Uzņemas atbildību par grupas izteikšanās stundās 5. Vēlas pašizteikties stundās un ierosina citus 4. Vienmēr vēlas pašizteikties stundās 3. Gandrīz vienmēr vēlas pašizteikties stundās 2. Gandrīz vienmēr vēlas pašizteikties stundās ar citu ierosinājumu 1. Reti vēlas pašizteikties stundās ar citu ierosinājumu
	2.2. Uzdevumu risināšanas pašpiederzes pilnveidošana	6. Uzņemas atbildību par grupas uzdevumu risināšanas pašpiederzes pilnveidošanu 5. Vēlas pilnveidot uzdevumu risināšanas pašpiederzi un palīdz citiem to darīt 4. Vienmēr vēlas pilnveidot uzdevumu risināšanas pašpiederzi 3. Gandrīz vienmēr vēlas pilnveidot uzdevumu risināšanas pašpiederzi ar citu ierosinājumu 2. Gandrīz vienmēr vēlas pilnveidot uzdevumu risināšanas pašpiederzi ar citu ierosinājumu 1. Reti vēlas pilnveidot uzdevumu risināšanas pašpiederzi ar citu ierosinājumu
	2.3. Pieredzes pilnveide apgūto mācīšanās metožu un paņēmieni lietošanā mainīgajās situācijās	6. Uzņemas atbildību par grupas apgūto mācīšanās metožu lietošanu mainīgajās situācijās 5. Var patstāvīgi lietot apgūtas mācīšanās metodes mainīgajās situācijās un palīdz citiem to darīt 4. Vienmēr var patstāvīgi lietot apgūtas mācīšanās metodes mainīgajās situācijās 3. Gandrīz vienmēr var patstāvīgi lietot apgūtas mācīšanās metodes mainīgajās situācijās 2. Gandrīz vienmēr var lietot apgūtas mācīšanās metodes mainīgajās situācijās ar citu palīdzību 1. Reti var lietot apgūtas mācīšanās metodes mainīgajās situācijās ar citu palīdzību
3. Mācību pašregulācija	3.1. Patstāvība savas mācīšanās organizācijā atbilstoši saviem mācīšanās mērķiem	6. Uzņemas atbildību par grupas mācīšanās plānošanu atbilstoši tās mērķiem 5. Patstāvīgi plānot savas mācīšanās atbilstoši saviem mērķim un palīdz citiem to darīt 4. Vienmēr patstāvīgi plānot savas mācīšanās atbilstoši saviem mērķim 3. Gandrīz vienmēr patstāvīgi plānot savas mācīšanās atbilstoši saviem mērķim 2. Gandrīz vienmēr patstāvīgi plānot savas mācīšanās atbilstoši saviem mērķim ar citu palīdzību 1. Reti patstāvīgi plānot savas mācīšanās atbilstoši saviem mērķim ar citu palīdzību
	3.2. Atbildības uzņemšanās par saviem mācīšanās rezultātiem	6. Uzņemas atbildību par grupas atbildības uzņemšanu par saviem mācīšanās 5. Prot uzņemties atbildību par saviem mācīšanās un palīdz citiem 4. Vienmēr prot patstāvīgi uzņemties atbildību par saviem mācīšanās 3. Gandrīz vienmēr prot patstāvīgi uzņemties atbildību par saviem mācīšanās 2. Gandrīz vienmēr prot uzņemties atbildību par saviem mācīšanās ar citu palīdzību 1. Reti prot uzņemties atbildību par saviem mācīšanās ar citu palīdzību
	3.3. Patstāvība savu mācīšanās procesu un rezultātu izvērtēšanā	6. Uzņemas atbildību par grupas mācīšanās procesa un rezultātu adekvātu izvērtēšanu 5. Prot izvērtēt savu mācīšanās procesu un rezultātu adekvāti un palīdz citiem to izdarīt 4. Vienmēr prot patstāvīgi izvērtēt savu mācīšanās procesu un rezultātu adekvāti 3. Gandrīz vienmēr prot patstāvīgi izvērtēt savu mācīšanās procesu un rezultātu adekvāti 2. Gandrīz vienmēr prot izvērtēt savu mācīšanās procesu un rezultātu adekvāti ar citu palīdzību 1. Reti prot izvērtēt savu mācīšanās procesu un rezultātu adekvāti ar citu palīdzību
4. Mācīšanās reflektīvais raksturs	4.1. Patstāvība mācību materiālu variatīvā izvēlē savas mācīšanās pilnveidē	6. Uzņemas atbildību par grupas variatīvo mācību materiālu izvēli 5. Izvēlas mācību materiālus variatīvi un palīdz citiem to darīt 4. Vienmēr patstāvīgi izvēlas mācību materiālus variatīvi 3. Gandrīz vienmēr patstāvīgi izvēlas mācību materiālus variatīvi 2. Gandrīz vienmēr izvēlas mācību materiālus variatīvi ar citu palīdzību 1. Reti izvēlas mācību materiālus variatīvi ar citu palīdzību
	4.2. Patstāvība daudzveidīgu uzdevumu risināšanas paņēmieni patstāvīgā un atbildīgā lietošanā savas mācīšanās pilnveidē	6. Uzņemas atbildību par grupas daudzveidīgu uzdevumu risināšanas paņēmieni lietošanu 5. Lieto patstāvīgi daudzveidīgus uzdevumu risināšanas paņēmieni un palīdz citiem to darīt 4. Vienmēr lieto patstāvīgi daudzveidīgus uzdevumu risināšanas paņēmieni 3. Gandrīz vienmēr lieto patstāvīgi daudzveidīgus uzdevumu risināšanas paņēmieni 2. Gandrīz vienmēr lieto patstāvīgi daudzveidīgus uzdevumu risināšanas paņēmieni ar citu ierosinājumu 1. Reti lieto patstāvīgi daudzveidīgus uzdevumu risināšanas paņēmieni ar citu ierosinājumu
	4.3. Patstāvība savu mācīšanās mērķu, uzdevumu un norisi korekcijā mainīgajās situācijās savas mācīšanās pilnveidē	6. Uzņemas atbildību par grupas mācīšanās mērķu, uzdevumu un norisi korekciju 5. Prot koriģēt savus mācīšanās mērķus, uzdevumus un norisi mainīgajās situācijās un palīdz citiem 4. Vienmēr prot patstāvīgi koriģēt savus mācīšanās mērķus, uzdevumus un norisi mainīgajās situācijās 3. Gandrīz vienmēr patstāvīgi koriģēt savus mācīšanās mērķus, uzdevumus un norisi mainīgajās situācijās 2. Gandrīz vienmēr koriģēt savus mācīšanās mērķus, uzdevumus un norisi mainīgajās situācijās ar citu palīdzību 1. Reti koriģēt savus mācīšanās mērķus, uzdevumus un norisi mainīgajās situācijās ar citu palīdzību