

LATVIJAS UNIVERSITĀTE
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte



Silvija Kārklīņa

**VALODU MĀCĪŠANĀS ATBALSTS
UN TĀ VADĪBA NEFORMĀLAJĀ PIEAUGUŠO
IZGLĪTĪBĀ LATVIJĀ**

Promocijas darbs
doktora zinātniskā grāda iegūšanai vadībzinātnē
Apakšnozare: izglītības vadība

Promocijas darba zinātniskā vadītāja:
profesore *Dr. paed.* **Ilze Ivanova**

Rīga, 2013



Šis darbs ir izstrādāts ar Eiropas Sociālā fonda atbalstu projektā „Atbalsts doktora studijām Latvijas Universitātē”.

This work has been supported by the European Social Fund within the Project „Support for Doctoral Studies at University of Latvia”.

SATURS

PROMOCIJAS DARBĀ LIETOTĀS ABREVIATŪRAS	5
PROMOCIJAS DARBĀ LIETOTĀS DEFINĪCIJAS	6
IEVADS	7
I TEORĒTISKI PĒTNIECISKĀ DAĻA.....	17
1. Mūžmācīšanās teorētiskais pamatojums	17
1.1. Neformālā izglītība kā mūžizglītības sastāvdaļa	17
1.2. Pieaugušo mācīšanās specifika.....	23
1.3. Autonomiju attīstošus elementus ietveroša pieaugušo mācīšanās procesa organizācija	30
2. Valodu mācīšanās pieaugušo izglītības kontekstā.....	35
2.1. Komunikatīvā pieeja kā pieaugušo motivāciju veicinoša valodu mācīšanās	43
2.2. Profesionālā svešvaloda pieaugušajiem	45
3. Atbalsts valodu mācīšanās norisei.....	48
3.1. Eiropas Valodu portfelis Latvijā	49
3.2. Profesionālie Eiropas Valodu portfeļi	53
3.3. Informācijas un komunikāciju tehnoloģijas (IKT) pieaugušo izglītībā.....	57
3.4. Valodu klubi.....	62
3.5. Novērtēšana.....	65
3.6. Pedagoģiski metodiskā mācīšanas atbalsta sistēma	69
3.7. Skolotāji kā atbalsts mācīšanās procesā	77
4. Valodu mācīšanās atbalsta organizēšana.....	84
4.1. Valodu mācīšanās atbalsta modelis.....	84
4.2. Valodu mācīšanās atbalsta vadības modelis.....	89
Secinājumi par teorētiskās literatūras analīzi	98
II PRAKSTISKI PĒTNIECISKĀ DAĻA	102
5. VALODU MĀCĪŠANĀS ATBALSTA IZVEIDE UN TĀ PIELIETOŠANAS VADĪBAS IZPĒTE NEFORMĀLAJĀ IZGLĪTĪBĀ	102
5.1. Pētījuma organizācija, empīriskā bāze, procedūra un metodoloģija	102
5.2. Valodu apguves atbalsta veidošana un izmantošana	109
5.2.1. Eiropas valodu portfelis kā valodu mācīšanās atbalsta resurss: tā veidošana, izmēģināšana un novērtēšana	109
5.2.2. Valodu klubi, IKT un citu atbalsta resursu izmantošana.....	121
5.2.3. Eiropas un Latvijas normatīvajos dokumentos un realitātē nodrošinātais atbalsts pieaugušo iespējām mācīties valodas	128
5.2.4. Pieaugušajiem valodu mācīšanās procesā nepieciešamā atbalsta vadības izvērtējums .	138
Praktiski pētnieciskās daļas kopsavilkums un secinājumi	153
NOBEIGUMS UN SECINĀJUMI.....	157
LITERATŪRA.....	167

INTERNETA RESURSI.....	181
PIELIKUMI	184
1. pielikums. ActivELP aptauja par atbalsta elementiem.....	184
2. pielikums. Saistība starp jautājumiem Nr. 22.....	188
3. pielikums. VMC programma.....	189
4. pielikums. Aptaujas anketa valodu apguvējiem par EVP pieaugušajiem	194
5. pielikums. Aptaujas anketa skolotājiem par elektronisko portfeli	195
6. pielikums. Atskaite par angļu kluba nodarbībām	201
7. pielikums. Anketa par dzelzceļa darbinieku EVP dekriptoriem	202
8. pielikums. Mentoring Guidelines (publikācija klāt pielikta).....	204
9. pielikums. Eiropas valodu portfelis pieaugušajiem (publikācija klāt pielikta)	204
10. pielikums. Eiropas valodu portfelis dzelzceļa darbiniekiem (publikācija klāt pielikta).....	204
11. pielikums. VMC Akreditācijas lapa	205
12. pielikums. Izglītības iestādes reģistrācijas apliecība.....	206
13. pielikums. Anketa valodu klubu/kafejnīcu apmeklētājiem	207
14. pielikums. Anketa pieaugušajiem, kas mācās valodas VMC	208
15. pielikums. Anketa pieaugušo neformālās izglītības iestāžu vadītājiem	212
16. pielikums. VMC struktūra.....	215

PROMOCIJAS DARBĀ LIETOTĀS ABREVIATŪRAS

CEFR – Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana
(*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*)

CEDEFOP – Eiropas Profesionālās izglītības centrs

ECML – Eiropas Moderno valodu centrs (*European Centre for Modern Languages*)

EKI – Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūra mūžizglītbai

EKV – Eiropas kopējās vadlīnijas

ES – Eiropas Savienība

EVP – Eiropas Valodu portfelis

FREPA – Plurālistiskās metodes ietvarstruktūra valodām un starpkultūru sapratnei
(*A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Culture*)

IKT – informācijas un komunikācijas tehnoloģijas

IZM – Izglītības un zinātnes ministrija

LTS – Latvijas Tautas skola

LVAVA – Latviešu valodas valsts aģentūra

NVA – Nodarbinātības valsts aģentūra

NVO – nevalstiskās organizācijas

OECD – Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācija (*Organization for Economic Co-operation and Development*)

UNESCO – Apvienoto nāciju izglītības, zinātnes un kultūras organizācija (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*)

VMC – Valodu mācību centrs

VIAA – Valsts Izglītības attīstības aģentūra

VVA – Valsts valodas aģentūra

PROMOCIJAS DARBĀ LIETOTĀS DEFINĪCIJAS

Izglītība – plānota mācīšanās, noteiktā formā un mērķtiecīga mācīšanās iespēja.

Kompetences – zināšanu, prasmju un īpašību kopums, kas personai ļauj veikt darbību.

Konteksts – notikumu un situatīvu faktoru kopums, kas attiecībā pret personu var būt gan iekšējs, gan ārējs un kura ietvaros notiek saziņas akts.

Kooperatīva konstruktīvisma mācīšanās modelis – paplašināts konstruktīvistu modelis, kas balstās uz dialogu, kur atbildība par mācīšanos veidojas zināšanu konstrukta veidošanas sadarbībā.

Mentorings – process, kurā saistībā ar citu, kurš darbojas kā kritisks draugs, tiek saņemts padoms, atbalsts un ieskats profesionālā darbībā.

Modelis – vienkāršs apraksts vai shēma dažām ļoti svarīgām organizācijas dimensijām (pēc Dafta, 1989)

Mūžmācīšanās – personu daudzveidīgs izglītošanās process, kas cilvēka mūža garumā nodrošina personības attīstību un konkurētspēju darba tirgū.

Neformālā izglītība – ārpus formālās izglītības organizēta interesēm un pieprasījumam atbilstoša mācīšanās darbība.

Pārvaldīšana (*governance*) – procesi, procedūras un noteikumi, kas attiecas uz pārvaldīšanu un izglītības iestādes atskaites sistēmu (*accountability*).

Pieaugušo izglītība – organizēts pieaugušo mācīšanās process pēc pārtraukuma formālajā izglītībā vai pēc obligātās izglītības pabeigšanas.

Pieaugušo neformālā izglītība – ārpus formālās izglītības organizēta pieaugušo interesēm un pieprasījumam atbilstoša mācīšanās darbība.

Stratēģija – organizēta, mērķtiecīga un regulēta darbību virkne, ko indivīds izvēlas, lai veiktu doto uzdevumu vai jebkādas citas nepieciešamās darbības.

Valodas komunikatīvās kompetences – zināšanu, prasmju un īpašību kopums, kas ļauj personai veikt konkrētas darbības, izmantojot specifiskus lingvistiskos līdzekļus.

Vadība – darbības, lai palīdzētu organizācijai sasniegt savus mērķus, un ietver plānošanu, organizēšanu, resursu nodrošināšanu, kontrolēšanu un vadīšanu.

Resursi – cilvēkresursi un materiālie resursi izglītības procesā, kas ietver uzņemšanu, vērtēšanu, finansēšanu, cenu politiku, mācību programmu, iekārtu lietošanu, skolas pārvaldīšanu, lemtspēju, tehnoloģijas kā mācīšanas un mācīšanās līdzekļus.

IEVADS

„Mūsdienās neviens nevar cerēt jaunības gados uzkrāt tādu zināšanu bagāžu, ar ko būs gana visam mūžam.” (*Delors, 2001, 91*) Globālā krīze, sociālekonomiskās pārmaiņas, pāreja no plānveida ekonomikas uz tirgus ekonomiku, kā arī ekonomikas globalizācija un tehnoloģiju attīstība ir radījušas jaunu vidi, kurā ir nepieciešamas labas vairāku valodu zināšanas un prasmes.

Valodu zināšanas ir ne tikai vērtība pati par sevi, tās ir arī avots, kā gūt citas zināšanas. Valodu prasmes sekmē mācīšanos un informācijas iegūšanu no dažādiem avotiem, līdz ar to var secināt, ka mācīšanās būtiska sastāvdaļa ir valodu apguve.

Mūsdienās izmaiņas darba tirgus struktūrā, izglītota darbaspēka pieprasījuma un piedāvājuma neatbilstība, neskaidrība darba tirgū, izmaiņas profesiju aprakstos, tehnoloģiju attīstība rada nepieciešamību apgūt valodas profesionālajai pilnveidei, kvalifikācijas celšanai, komunikatīvās saskarsmes nodrošināšanai un pilnvērtīgai darbībai multikulturālā vidē.

Darba devēji nākotnes perspektīvā turpmākajos 5 līdz 10 gados saredz strauju pieaugumu valodu prasmju pieprasījumā, par to liecina Eirobarometra pētījums 2010. gadā. Svešvalodu zināšanas salīdzinājumā ar tādām prasmēm kā profesionāli specifiskās, informācijas tehnoloģiju, komunikācijas, komandas darba, analītiskās un problēmu risinājuma prasmes sastāda 31%, un tās ieņem 6. vietu no jau minētajām prasmēm, kuras darba devēji visvairāk pieprasa augstskolu beidzējiem pirmos 5–10 nodarbinātības gadus (*Flash EB No 304 – Employers' perception of graduate employability, 2010*). Darba devēji svešvalodu prasmes vērtē augstāk par organizatoriskajām un plānošanas prasmēm, pat augstāk par prasmi vai spēju pielāgoties un attiecīgi rīkoties jaunā situācijā. Tas liecina, ka vajadzība pēc vēl lielākas valodu apguves atbalsta sistēmas nodrošināšanas pieaug arī augstāk kvalificētam darbaspēkam.

Iedzīvotāju mobilitāte un demogrāfiskā situācija Eiropā un visā pasaulē, globalizācijas un internacionalizācijas procesu attīstība izvirza arvien jaunas prasības valodu mācīšanās procesā. EP ziņojumā par plurilingvālismu (*Plurilingual et intercultural education as a project, 2009*) uzsvērts, ka sagatavošanās mūžizglītībai nozīmē attīstīt vairāku valodu kompetenci un līdz ar to paplašināt lingvistisko un tekstuālo krājumu. Vairāku valodu prasmes ļauj lietot dažādu valodu kompetences atšķirīgos valodu pilnveides līmeņos dažādiem mērķiem.

Mūsdienu mainīgajā pasaulē ir grūti prognozēt, kuras valodas būs nepieciešamas nākotnē. Valodu mācīšanās jāuztver kā mūžizglītības darbība, kur indivīdi nepārtraukti uzlabo un attīsta savas prasmes apgūtajās valodās, vienlaikus mācoties jaunas valodas.

Autore uzskata, ka valodu prasmes indivīds var apgūt, aktīvi mācoties un iesaistoties neformālajā izglītībā, kur pieaugušajiem attiecīgi tiek organizēts atbalsts, ko sniedz autonomiju atbalstoši valodu mācīšanās resursi.

Autonomiju atbalstošs instruments patstāvīgai valodu apguvei ir Eiropas Valodu portfelis. Eiropā ir izveidoti 118 akreditēti Eiropas valodu portfeļi (EVP), kuri ir kļuvuši par neatņemamu valodu mācīšanās procesa sastāvdaļu. Tāpat nepārtraukti tiek veidoti jauni EVP modeļi. Latvijā ir izstrādāts un Eiropas Padomē akreditēts (Nr. 84.2006) *Eiropas Valodu portfelis pieaugušajiem* (ISBN 9984-9836-4-1). Līdztekus tam ir izveidoti arī profesionālie EVP, kas izstrādāti Latvijā un tiek lietoti arī citās valstīs: *Eiropas Valodu portfelis dzelzceļa darbiniekiem* (tas nodrošina vienotas komunikācijas formas ieviešanu atbilstoši ES noteiktajam regulām un direktīvām par drošību uz dzelzceļa), *Eiropas Valodu portfelis medmāsām* un *Eiropas Valodu portfelis miera uzturētājiem* (tas nodrošina vienotu rīcību internacionālajiem spēkiem gan spēka struktūrās, gan miera korpusos). Pētījuma autore ir piedalījusi četrus Eiropas valodu portfeļu izstrādē (tie ir pieejami arī latviešu valodā), kā arī palīdzējusi izstrādāt vadlīnijas (*ActivELP*), kas palīdz īstenot praksē EVP izmantošanu valodu mācīšanās procesā pieaugušajiem. Līdzās četriem tradicionālajiem EVP variantiem papīra formātā Latvijā ir pieejams arī Lolipop – internetā pieejama interaktīva Eiropas Valodu portfeļa daudzvalodu versija ar paplašinātu cittaupu kultūru apskatu. Tā izstrādāta, lai palīdzētu augstāko mācību iestāžu studentiem kļūt neatkarīgākiem, atspoguļot mācību procesu un pašiem novērtēt savas valodu un cittaupu kultūru zināšanas (www.lolipop-portfolio.eu). Diemžēl šo EVP praktiskā izmantošana atbalsta sniegšanas kontekstā valodu mācīšanās procesā nav pētīta.

Par jaunu mācību instrumentu iekļaušanu valodu mācīšanās procesā ieinteresētas ir valodu skolas, centri, kursi, jo tas palīdzētu radīt tādas valodu mācīšanās atbalsta resursus, kas sniedz atbalstu pieaugušo vajadzībām mācīties valodas. Diemžēl Latvijā nepastāv valodu skolu sistēma, jo Izglītības likums (1998) neparedz iespēju pieaugušajam ārpus formālās izglītības apgūt kādu svešvalodu pilnā apjomā (minimāli 1500 mācību stundas), regulāri mācoties kādā no neformālajām pieaugušo izglītības iestādēm.

Eiropas Moderno valodu centra pieredze liecina, ka efektīvs valodu apguves atbalsta pasākumu kopums, tai skaitā valodu politikas īstenošana, sniedz vairākus pozitīvus rezultātus ne tikai indivīda līmenī, bet arī skolas un valsts līmenī:

- uzlabo pieaugušo valodu mācīšanās sasniegumus (veicina pieaugušo mācību motivāciju, izpratni par izglītības nozīmību profesionālajā izaugsmē);

- pastiprina personu līdzdalību mūžizglītības procesā;
- veicina sociālo vienlīdzību un iekļaušanu – izglītības un nodarbinātības pieejamību, veicina veiksmīgu integrāciju sabiedrībā (īpašs atbalsts riska grupām).

Eiropas Moderno valodu centra (www.ecml.eu) pieredze rāda, ka mērķtiecīga valodu mācīšanās atbalsta resursu veidošana un vadība sekmē valodu mācīšanos pieaugušo izglītības centros/iestādēs. Mācīšanās atbalsts ir viens no veidiem, kā risināt valodas mācīšanās problēmas.

Pēc autores domām, lai pieaugušajiem nodrošinātu sekmīgu valodu mācīšanos, valstī būtu nepieciešams veidot pieaugušo valodu mācīšanās neformālajā un formālajā izglītībā koordinācijas sistēmu. Tās izveidi kavē vairāki faktori:

- padomju laika izpratne par valodu mācīšanos;
- neefektīvi valodu mācīšanās atbalsta elementi;
- valodu skolu vadības neprofesionālisms;
- neizpratne par pieaugušo mācīšanas veidu;
- neizpratne par pieaugušo valodu mācīšanās veidu;
- neapmierinātība ar piedāvāto sistēmu;
- valsts valodu politika.

Lai novērstu minētos faktoros, nepieciešama valodu mācīšanās procesa sistēmiska, strukturēta, mērķtiecīga atbalsta veidošana un vadība (plānošana, organizēšana, vadība, kontrole), kurā būtu nodrošināta elastīga pieeja atbalsta resursu adaptēšanai, veidošanai un kura atbilstu pieaugušo interesēm, vajadzībām un mācīšanās specifikai.

Ja valodu mācīšanās atbalsta resursi tiek izmantoti mūžizglītībā, dažādie valodu mācīšanās etapi kļūst par integrētu, pēctecīgu procesu, kas organiski iekļauj pirmskolas, skolas, augstākās izglītības un pieaugušo mācību posmus, nodrošinot daudzveidīgus pasākumus, kas sekmē ne tikai visu valodas prasmju mācīšanos, bet arī starpkultūru saskarsmes prasmju un zināšanu apguvi.

Kaut gan pēdējo gadu laikā arī Latvijā ir gūtas zināšanas par Eiropas Valodu portfeli un Eiropas kopīgajām pamatnostādņēm valodu apguvei (CEFR), tomēr maz ir pētīta valodu mācīšanās atbalsta joma mūžizglītības aspektā. Pieaugušo mācīšanās un mācīšanas procesu ir pētījušas I. Ivanova (2012), D. Blūma (2000), D. Lieģeniece (2002), T. Koķe (2012), G. Ose (1999). Pieaugušo izglītības pārvaldības jautājumus pētījušas I. Kristovska (2005) un J. Stašāne (2007). Ar skolvadības un izglītības vadības jomu saistītās problēmas pētījuši Ž. Tauriņa (2012), O. Zīds (2000), D. Celma (2006). Valodas mācīšanās un mācīšanas, un politikas jautājumus pētījuši I. Boge (2012), D. Hartmane-Deimante (2013),

I. Rimšāne (2010). Joprojām valstī trūkst plašas informācijas par vairākiem pieaugušo izglītības jautājumiem:

- valodu mācīšanās atbalsta resursu veidošanu,
- valodu mācīšanās atbalsta resursu pieejamību,
- vienotiem kritērijiem valodu mācīšanās atbalsta resursu izvērtēšanai,
- vadības lomu efektīvas mūžizglītības mācību nodrošināšanā valodu mācīšanās procesā.

Bez tam pieaugušie bieži vien tiek mācīti kā bērni, skolēni, neņemot vērā pieaugušo mācīšanās un mācīšanās īpatnības, vajadzības, motivāciju, iepriekšējo pieredzi.

Valodu apguvē būtiska nozīme ir indivīda aktīvai darbībai, tieši paša pieaugušā mācīšanās procesam, un palīdzēt var autonomiju atbalstoši valodu mācīšanās instrumenti, gan valodu skolas ar attiecīgi organizētu atbalstu pieaugušajiem, kuri mācās valodas. Savukārt pieaugušie bieži vien uzskata, ka kursos vai skolā valoda tiks iemācīta. Šajā aspektā būtiska nozīme ir pedagogu darbībai, kā atbalsta resursam, un arī tā ir maz pētīta problēma.

Autore, ilgus gadus vadot neformālās izglītības valodu mācīšanās centru pieaugušajiem, ir uzkrājusi pieredzi valodu mācīšanās procesa organizēšanā. Iepriekš minētie faktori un autores ilgā praktiskā darba pieredze EVP veidošanā noteica promocijas darba pētniecības problēmas izvēli: valodu mācīšanās atbalsta veidošana, ieviešana, novērtēšana, uzturēšana un vadība neformālajā pieaugušo izglītībā Latvijā.

Lai gūtu izpratni par to, kā palīdzēt pieaugušajiem mācīties valodas, par atbalsta resursiem, kas veicina valodu mācīšanos, par valodu mācīšanās atbalsta attīstīšanu, ieviešanu, novērtēšanu un vadību mūsdienu multilingvālajā sabiedrībā, attiecīgi veidojot, ieviešot, uzturot un vadot valodu mācīšanās neformālās izglītības iestādes atbalstu pieaugušajiem, ir formulēts zinātniskā **pētījuma temats:**

„Valodu mācīšanās atbalsts un tā vadība neformālajā pieaugušo izglītībā Latvijā”.

Pētījuma objekts: valodu mācīšanās atbalsta veidošana pieaugušajiem un tā vadība.

Pētījuma mērķis ir teorētiski un empīriski izpētīt valodu mācīšanās nodrošināšanai nepieciešamo atbalstu un tā vadību pieaugušo neformālajā izglītībā.

Uzdevumi:

1. Izpētīt vadībzinātnes, pieaugušo mācīšanās, pedagoģisko un psiholoģisko literatūru par pieaugušo izglītības valodu mācīšanās procesiem neformālās izglītības ietvaros.
2. Izpētīt Eiropas Valodu portfeli (EVP pieaugušajiem un profesionālos EVP) kā valodu mācīšanās atbalsta resursu.

3. Izveidot pieaugušo vajadzībām atbilstošu valodu mācīšanās atbalsta modeli un ieteikumus atbalsta veidošanai.
4. Izpētīt un analizēt valodu mācīšanās atbalsta vadību pieaugušajiem.

Hipotēze: valodu mācīšanos neformālajā izglītībā pieaugušajiem sekmē tai atbilstošs atbalsts un tā mērķtiecīga vadība pieaugušo mācīšanās autonomijas veidošanās procesā.

Metodoloģiskais pamats: pētījuma teorētiski un praktiski pētnieciskā daļa tika veidota, ievērojot

- teorētiskās nostādnes par pārmaiņām sabiedrībā un izglītībā (M. Beacco & Byriam, J. Delore, T. Koķe);
- pieaugušo mācīšanās specifiku (A. Rogers, P. Jarvis, I. Ivanova, T. Koķe, D. Blūma, S. Jackson, M. Knowles);
- pieaugušo valodu apguves teorētiskās un pedagoģiskās nostādnes (A. Rogers, H.Stern, I. Boge, M. Knowles), to skaitā plurilingvālismu multilingvālā sabiedrībā (D. Little, M. Candellier);
- teorijas par mācīšanās autonomiju un Eiropas Valodu portfeli (D. Little, Brookfield, P. Jarvis, L. Dam, L. Dickinson);
- teorijas par vadības procesiem (A.G. Cole, M. Coleman & P.Earley, A. Rogers, H. Stern, C. Handy, J. Stašāne, R. L. Daft, I. Kristovska);
- teorijas par valodu mācīšanās autonomijas, refleksijas un vadīšanas iespējām pieaugušo neformālajā izglītībā (D. Little, T. Black & Holford, R. Oxford).

Autore ir izpētījusi Eiropas Padomes, OECD, Eiropas Moderno valodu centra, Latvijas Izglītības un zinātnes ministrijas normatīvos dokumentus un rekomendācijas. Kā izziņas avoti izmantotas drukātās publikācijas un publikācijas internetā. (Skatīt izmantotās literatūras sarakstu).

Metodes:

- vadībzinātnes, pieaugušo mācīšanās, valodu mācīšanās un psiholoģiskās literatūras analīze,
- gadījuma pētījums,
- anketēšana.

Dati apstrādāti, izmantojot datu statistiskās apstrādes programmu *SPSS v.15.0* un *Microsoft Office Excel v.11*.

Pētījuma bāze: pašvaldību mācību iestādes, tautas skolas, pieaugušo neformālās izglītības iestādes, kas ir Latvijas Pieaugušo izglītības apvienības biedri, Valodu skolu

asociācija, starptautiskos projektos iesaistītās universitātes, Valodu mācību centrs un valodu centri.

Pētījuma posmi

1. posms (2003–2006):

- a) izveidots pirmais mācīšanās autonomijas atbalsta resurss – Eiropas Valodu portfelis Latvijā; tas ir izmēģināts, mācot valodas pieaugušajiem, ir veikta anketēšana;
- b) pētīta un analizēta literatūra, kas saistīta ar valodu mācīšanos pieaugušajiem;
- c) pētīta un analizēta vadības zinātnes, psiholoģiskā un pedagoģiskā literatūra, kas saistīta ar promocijas darbu.

2. posms (2007–2009):

- a) izveidotais Eiropas Valodu portfelis pieaugušajiem akreditēts Eiropas Padomē, veidojot pamatu EVP valodas prasmju kritēriju jeb deskriptoru datubāzei latviešu valodā;
- b) izveidots profesionālais atbalsta elements – Eiropas Valodu portfelis medmāsām, kas izmēģināts četrās projekta partnervalstīs; ir veikta anketēšana;
- c) sistematizētas teorētiskās zināšanas;
- d) izveidots profesionālais atbalsta elements – Eiropas Valodu portfelis dzelzceļa darbiniekiem (2008), veikta 26 valstu dzelzceļa kompāniju pārstāvju aptauja;
- e) izveidotas mentora vadlīnijas (*Mentoring Guidelines*), lai palīdzētu skolotājiem īstenot praksē autonomās mācīšanās atbalsta elementus, veikta aptauja astoņās organizācijās septiņās projekta *ActivELP* partnervalstīs;
- f) precizēts pētījuma mērķis, uzdevumi, formulēta hipotēze;
- g) pētīts izveidotais pieaugušo valodu mācīšanās atbalsta modelis;
- h) precizēta pētījuma bāze.

3. posms (2010–2013):

- a) praksē pārbaudīti izveidotie atbalsta resursi;
- b) pētīta un analizēta literatūra, kas saistīta ar valodu mācīšanos mūžizglītībā;
- c) praksē pārbaudīts, novērtēts un analizēts izveidotais valodu mācīšanās atbalsta vadības modelis.

Pētījuma zinātniskā aktualitāte un praktiskā nozīme

Globālā ekonomiskā situācija un īpaši darba tirgus attīstība Latvijā rada nosacījumus arvien lielākai darbaspēka mobilitātei, kas savukārt prasa daudzpusīgas valodu zināšanas, kas

ļauj iekļauties darba tirgū. Līdz ar to ir nepieciešams mācīties jaunas valodas vai apgūt valsts valodu, un to pieaugušajiem palīdz izdarīt neformālās izglītības valodu skolas un centri. Pieaugušie saskaras ar nepieciešamību mācīties valodas, lai apgūtu citas prasmes un kompetences.

Valodu mācīšanās nepieciešama, lai pilnveidotu mūžizglītības ideju – mūžilgo mācīšanos – un atjauninātu prasmes atbilstoši 21. gadsimta prasībām, izmantojot atbalsta resursus dažādās valodās.

Latvijā nav veikti plašāki pētījumi par valodu mācīšanās autonomiju un atbalstu pieaugušajiem valodu apgūvē pieaugušo izglītībā, un liela nozīme šai procesā ir Eiropas Valodu portfelim kā vienam no valodu apguves atbalsta resursiem. Promocijas darbā ir parādītas atbalsta veidošanas un izmantošanas iespējas un tā vadība. Sevišķa vērība ir pievērsta dažādiem Eiropas Valodu portfeļa modeļiem, kas sekmē vairāku valodu apguvi pieaugušajiem, radot pamatu mācīties vairākas valodas katram pieaugušajam Latvijā. Pētījuma rezultāti tiek praktiski izmantoti valodu mācību centros, kas ir neformālās izglītības iestādes, veidojot plurilingvālas pieejas valodu prasmju attīstīšanā pieaugušajiem.

Izstrādātais valodu mācīšanās atbalsta modelis ir izmantojams valodu skolās unursos, veidojot un nodrošinot atbalstu valodu apgūvē pieaugušo izglītības procesā. Tas veicina valodu prasmju attīstību, kas mūsdienās nepieciešamas darba tirgū multilingvālā sabiedrībā.

Pētījuma zinātniskā novitāte

Valodu mācīšanās atbalsta resursi pieaugušajiem, to veidošana un izmantošana ir skatīta jauna inovatīva atbalsta (Eiropas Valodu portfeļa) veidošanas kontekstā, tādējādi uzsverot pieaugušo neformālās izglītības valodu skolu/centru iespējas paplašināt atbalsta resursus kopumā, un tas rada labvēlīgus nosacījumus valodu apgūvē pieaugušo izglītībā.

Eiropas valodu portfeļi (EVP pieaugušajiem un vairāki profesionālie EVP noteiktu profesiju pārstāvjiem), kuru praktiskajā izstrādē piedalījusies autore, raksturoti kā valodu mācīšanās autonomijas atbalsta resursi, kurus var sistemātiski attīstīt un aktualizēt atbilstoši pieaugušo vajadzībām.

Pirmo reizi tiek piedāvāta diskusija par pieaugušo izglītībā nepieciešamo valodas mācīšanās atbalstu (EVP, profesionālie EVP, digitālais EVP, IKT, valodu klubi/kafejnīcas, pedagoģiski metodiskais atbalsts), tā veidošanu, novērtēšanu, praktisku izmantošanu un ieviešanu.

Izveidots un ieviests pieaugušo izglītības valodu mācīšanās atbalsta vadības modelis, kas analizēts mācīšanās autonomijas attīstīšanas kontekstā.

Autores pētījums ir pirmais plašākais darbs par atbalsta veidošanu pieaugušo izglītībā valodu mācīšanās procesā un tā vadību Latvijā neformālajā izglītībā.

Pētījuma rezultātu aprobācija

Publikācijas

1. Kārkliņa, S. (2005) The Mature Student in a Language-learning Classroom // Social Inclusion and Exclusion, and Social Justice in Education. (Ed. Gaby Weiner). Linz: Institute of Comparative Education, pp. 177-190.
2. Kārkliņa, S. (2012) The Use of ICT Elements to Supplement Non-formal Language Learning // The Future of Education: Conference Proceedings. (Ed. PIXEL). Omonelli Editore, University Press, pp. 422–427. ISBN 978-88-7647-808-6.
3. Kārkliņa, S. (2012) The Use of EU LLL Projects to Enhance Language Instruction in Non-formal Education in Latvia // Sabiedrība, integrācija, izglītība. Starptautiskas zinātniskas konferences materiāli. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, 497-505. lpp. ISSN 1691-5887.
4. Ivanova, I., Kārkliņa, S. (2012) The European Language Portfolio – A Way to the Development of Sustainable Language Learning. Ekonomikas un kultūras augstskola. (Pieņemts publicēšanai.)
5. Kārkliņa, S. (2001) Pieaugušo motivācija valodu apguvei. Zinātniskās konferences materiāli. Rīga: Banku augstskola. 284-287. lpp. ISBN 9984-653-48-X/7.
6. Kārkliņa, S. (2002) Some Motives for Language Learning in Lifelong Education // Lifelong Learning – a Challenge for All. Proceedings of the International Conference. Rīga, Latvia, 8-9 November. Rīga: Mācību grāmata, 122-127. lpp. ISBN 9984-18-008-5.
7. Kārkliņa, S. (2004) Learner Autonomy through European Language Portfolio. Zinātnisko rakstu krājums. Rīga: Lielbritānijas Padome Latvijā. 76-81. lpp. ISBN-9984-18-152-9.

Referāti starptautiskajās konferencēs

1. Kārkliņa, S. (2012) Use of ICT Elements to Supplement Non-formal Language Learning // The Future of Education: Conference. Milano-Italy.
2. Kārkliņa, S. (2012) The Use of EU LLL Projects to Enhance Language Instruction in Non-formal Education in Latvia // Society, Integration, Education: International Scientific Conference. Rēzekne.
3. Kārkliņa, S. (2009) Ziņojums par Eiropas Valodu portfeli dzelzceļa darbiniekiem. 8.starptautiskais seminārs par Eiropas Valodu portfeli, 29. septembris – 1. oktobris, 2009. Grāca, Eiropas Moderno valodu centrs.
4. Kārkliņa, S. (2008) Ziņojums par Eiropas Valodu portfeli dzelzceļa darbiniekiem. Seminārs: Starptautiska Dzelzceļu apvienības federācija. (Union Internationale des

Chemins de Fer, France (UIC) un Societe Natinale des Chemins de fer Francais (SNCF)).

5. Kārcliņa, S. (2007) International Certificate Conference, AGM. Westminster University: Report on Professional ELPs.
6. Kārcliņa, S. (2008) International Certificate Conference, Report on ActivELP Mentoring Guidelines. Hamburg.
7. Kārcliņa, S. (2007) ICC Annual Conference „Language – a Key Competence for Europe”. Report on ELP Development. Stockholm
8. Kārcliņa, S. (2006) Report on ELP Development in Latvia. Council of Europe/Language Policy Division: 7th International Seminar on the European Language Portfolio. Vilnius.

Mācību metodiskie līdzekļi

1. Kārcliņa, S., Dalbiņa, D., Ostrovska, S., Jundze, I., Zuicena, I. (2006) Eiropas Valodu portfelis pieaugušajiem, akreditēts modelis, 67 lpp.
2. Digital European Language Portfolio for Undergraduates „Lolipop” (2007) www.lolipop.eu
3. Kārcliņa, S., Ostrovska, S. (2006) Medicīnas māsām – Eiropas Valodu portfelis veselības aprūpes speciālistiem (ELP for nurses and health care specialists). (Nav publicēts), 67 lpp.
4. Kārcliņa, S., Ostrovska, S. (2007) Dzelzceļa darbiniekiem – Eiropas Valodu portfelis dzelzceļa darbiniekiem (ELP for Railway Staff, Leonardo da Vinci programme Language Competencies Project „Uniform Railway for Safer Europe”), 162 lpp.
5. Odiņa, I., Grigule, L., Kārcliņa, S., Skara-Mincāne, R. (2009) ActivELP – Mentors Activate Euroepan Language Portfolio: Guide for the Use of European Language Portfolios, 44 p.

Promocijas darba struktūra atbilst tā pamatuzdevumiem. Darbs sastāv no ievada, 5 nodaļām, secinājumiem un priekšlikumiem. Darbā ir aprakstīta mūžizglītība, pieaugušo mācīšanās specifika, valodu mācīšanās un mācīšana pieaugušajiem, valodu mācīšanās atbalsts un tā vadība. Izklāsta daļā sevišķa uzmanība pievērsta Eiropas valodu portfeļa veidošanai, ieviešanai, novērtēšanai un izmantošanai pieaugušo izglītībā, uzskatot to par atbalsta inovatīvu resursu, kuru var izmantot pieaugušo neformālajā izglītībā valodu mācīšanās autonomijas veicināšanai. Detalizēti analizēta mācīšanās autonomija un pašvirzīta mācīšanās valodu apguves kontekstā. Izmantojot atsevišķu gadījuma pētījumu, raksturoti atbalsta resursi, to vadība, izveidota atbalsta vadības modelis. Nobeigumā sniegta galvenās atziņas, dots

pētījuma rezultātu vērtējums, izteikti priekšlikumi. Pētījumam pievienots izmantotās literatūras un informācijas avotu saraksts, kā arī 16 pielikumi.

Pētījumā autore izvirza aizstāvēšanai šādas tēzes:

1. Valodu mācīšanās atbalsta resursi, kas atbilst pieaugušo individuālajām vajadzībām, motivācijas veicināšanai un mācīšanās autonomijas nodrošināšanai, sekmē valodu mācīšanos.

2. Eiropas Valodu portfeļi ir pieaugušo valodu mācīšanās nozīmīgs atbalsta resurss mācīšanās autonomijas veidošanai.

3. Valsts neformālās izglītības un valodu politika, kas kalpo kā atbalsts pieaugušajiem valodu mācīšanās procesā, sekmē valodu mācīšanos.

4. Valodu mācīšanās atbalsta resursu veidošanas un izmantošanas vadība atbilstoši pieaugušo mācīšanās īpatnībām sekmē valodu apguvi.

I TEORĒTISKI PĒTNIECISKĀ DAĻA

1. MŪŽMĀCĪŠANĀS TEORĒTISKAIS PAMATOJUMS

1.1. Neformālā izglītība kā mūžizglītības sastāvdaļa

Mūsdienu daudznacionālajā vidē, strauji attīstoties tehnoloģijām, pieaugot mobilitātei un migrācijai, kā arī demogrāfisku pārmaiņu rezultātā, pieaugot vecāka gadagājuma cilvēku īpatsvaram visu ekonomiski aktīvo iedzīvotāju kopumā, pieaugušo tālākizglītība kļūst ļoti aktuāla un īpašu nozīmi iegūst mūžizglītība.

Mūsdienās tās valstīs, kurās ir prasmīgs un kvalificēts darbaspēks, droši var sacensties ar citām globālajā tirgū. Kvalificēts darbaspēks ir daudz produktīvāks par nekvalificētu, bet tieši produktivitāte ir ilgspējīgas izaugsmes pamats. Diemžēl pat visdziļākās krīzes posmā 2009. gadā vairāk nekā 40 procenti darba devēju no tādām valstīm kā Austrālija, Japāna, Meksika un Polija ziņoja, ka esot grūti atrast darbiniekus ar pienācīgām prasmēm (*OECD Skills Strategy*, 2012, 1). Šīs grūtības izskaidrojamas ar to, ka darba tirgus nemitīgi mainās, dažas profesijas izzūd, bet citas parādās no jauna un nav viegli prognozēt, tieši kuras profesijas būs vairāk pieprasītas jau tuvākajā nākotnē.

Divdesmit pirmajā gadsimtā līdz ar tehnoloģiju attīstības paātrinājumu un ekonomikas globalizāciju mainās arī darba saturs, proti, aizvien vairāk tiek pieprasītas uz zināšanām balstītas prasmes, radoša pieeja un inovatīvi risinājumi, tā ka arī vecāki darbinieki var nonākt tādā situācijā, ka viņiem pietrūkst attiecīgajam darbam nepieciešamo pamatprasmju, piemēram, svešvalodu zināšanu. Tas aktualizē mācīšanās nozīmīgumu.

Mūžizglītība ir izglītība visas dzīves garumā, kas dod ikvienam iespējas iegūt kvalifikāciju, paaugstināt savu kvalifikāciju, iegūt jaunas prasmes un zināšanas, mācīties atbilstoši savām interesēm un vajadzībām.

Mūžizglītība ir visaptverošs jēdziens, kas sevī ietilpina gan mācīšanos, gan mācīšanu, gan formālo, gan neformālo izglītību, gan arī ikdienas saskarsmē ar citiem cilvēkiem apgūto iemaņu, prasmju un zināšanu krāšanu.

S. Džeksone (*Jackson*, 2011) mūžizglītību atzīst par ļoti izplūdušu un pat strīdīgu jēdzienu ar daudzām un dažādām nozīmēm, kuras savstarpēji pārklājas. Neraugoties uz daudzajiem mēģinājumiem to izskaidrot un definēt precīzi, mūžizglītības jēdziens joprojām ir visai dažādi traktējams. S. Džeksone, mūžizglītību aplūkojot politikas aspektā, secina, ka mūžizglītība mūsdienu attīstītajās valstīs kļūst par „sinonīmu formālajai izglītībai, kura tiek turpināta pēc obligātās izglītības ieguves un kurā uzsvars tiek likts uz profesionālo ievirzi”. Tātad mūžizglītības jautājumi tiek risināti kopsakarā ar ekonomiskajiem jautājumiem,

akcentējot nepieciešamību attīstīt tādas prasmes, kas varētu garantēt nodarbinātību, turklāt risinājumus aizvien lielākā mērā diktē darba devēji, nosakot mācību virzienus un iespējas. Tomēr mūžizglītības nozīme bezdarba mazināšanas, politiskās stabilitātes un sociālās iekļaušanas kontekstā nav noliedzama. (Jackson, 2011, 3).

Uz mūžizglītības politisko kontekstu norāda arī M. B. M. Avoseh (Avoseh, 2011), izgaismojot tās saistību ar sociālajām kustībām un centieniem pēc taisnības un līdztiesības. Viņš arī uzsver, ka mūžizglītības jēdzienu, kas zināms jau kopš Otrā pasaules kara laikiem, 21. gadsimtā atjaunojusi Apvienoto Nāciju Izglītības, zinātnes un kultūras organizācija, kaut arī attiecīgo jautājumu pētījuši daudzi. (Avoseh, 2011).

Zinātnieki un A. J. Kroplijs un C. K. Knappers (Cropley & Knapper, 2000) pētījumā „Mūžizglītība augstākajā izglītībā” nosauc vairākas pārmaiņas, kas radījušas nepieciešamību ikvienam turpināt mācīšanos visas dzīves garumā, domājot gan vairāk par augstskolu kā mūžizglītības piedāvātāju. Pārmaiņas skar:

- demogrāfisko situāciju daudzās pasaules valstīs,
- klientus,
- vērtību sistēmas,
- sabiedrības grupas,
- priekšstatus par nepieciešamajām prasmēm. (Cropley & Knapper, 2000).

Sešas mūžizglītības pamatidejas, kas aptver visas mērķgrupas, ir formulētas Eiropas Padomes dokumentā „Mūžizglītības memorands”:

1. Jaunas pamatprasmes visiem – garantēt universālu un noturīgu attieksmi pret mācībām, lai tiktu iegūtas un atjaunotas prasmes, kas nepieciešamas ilgstošai un produktīvai darbībai uz zināšanām balstītā sabiedrībā.
2. Vairāk investīciju cilvēkresursos – ievērojami palielināt investīcijas cilvēkresursos, par prioritāti nosakot Eiropas galveno vērtību – tās iedzīvotājus.
3. Inovācijas mācīšanas un mācīšanās jomā – attīstīt efektīvas mācīšanas un mācīšanās metodes, kā arī radīt nepārtrauktas mūžizglītības priekšnosacījumus.
4. Mācīšanās novērtēšana – ievērojami uzlabot veidus, kādos tiek atzīta un novērtēta piedalīšanās mācībās un tās galarezultāti, īpaši neformālās mācīšanās, arī ikdienas dzīvē gūto neformālo mācību, galarezultāti.
5. Pārdomāta konsultēšana – nodrošināt ikvienam viegli pieejamu kvalitatīvu informāciju un padomus par visā Eiropā un visa mūža garumā dotām mācīšanās iespējām.
6. Mācīšanās dzīvesvietā vai tās tuvumā – nodrošināt mūžizglītības iespējas tiešā cilvēku dzīvesvietu tuvumā, vēlamā, pašvaldības teritorijā, kā arī IKT iekārtu pieejamību atbilstoši rīcībā esošajiem resursiem (Memorandum on Lifelong Learning, 2000).

Pieaugušo izglītība ir iespēja, pateicoties kurai pieaugušie var mainīties, augt, attīstīties līdz sava laika prasībām, iesaistoties mūžizglītībā jeb mācoties visu mūžu. Latvijas Pieaugušo izglītības asociācija mūžizglītību definējusi kā „izglītības procesu cilvēka dzīves garumā, kas balstās uz mainīgajām vajadzībām iegūt zināšanas, prasmes, pieredzi, lai paaugstinātu vai mainītu savu kvalifikāciju atbilstoši darba tirgus prasībām, savām interesēm un vajadzībām” (*Ceļā uz mūžizglītību. Mūžizglītības politika Latvijā, 2007, 5*).

Mūžizglītības mērķi ir:

- Nodrošināt mūžizglītība spiejamību visiem iedzīvotājiem neatkarīgi no viņu vecuma, iepriekšējās izglītības, dzimuma, ienākumiem, etniskās piederības vai funkcionāliem traucējumiem.
- Veidot kvalitatīvas izglītības piedāvājumu pieaugušajiem, kas nodrošina ilgtspējīgas kompetences darbam, pilsoniskai līdzdalībai un personības izaugsmei.
- Izveidot saskaņotu normatīvi aktu sistēmu un efektīvu finansu, materiālo un cilvēkresursu pārvaldi (*OECD Skills Strategy, 2012; OECD Promoting Adult Learning, 2005*).

T. Koķe norāda uz principiem un pieeju, kas var nodrošināt pieaugušo izglītības sekmīgu īstenošanos, proti, ir jāpanāk, ka pieaugušie „ņem dalību sava mācību procesa nodrošināšanā, organizēšanā un izvērtēšanā, maksimāli izmantojot pašu pieredzi, [izglītības] saturam jābūt aktuālam, problēmcentrētam saistībā ar pieaugušā profesionālo, sociālo vai personisko dzīvi” (*Koķe, 2012, 11*). Šai ziņā būtisks ir valsts sniegtais finansiālais atbalsts, pateicoties kuram laika posmā no 2007. gada līdz 2009. gadam pieaugušo neformālajā izglītībā varēja iesaistīties 57 tūkstoši iedzīvotāju gadā (*Kuļšs, 2012, 21*). Tomēr Latvijā pieaugušo izglītības pasākumos ir iesaistījušies tikai nepilni 5,3 procenti no iedzīvotāju kopskaita, un, ņemot vērā to, ka attiecīgais Eiropas vidējais rādītājs ir 9,3 procenti, jāsecina, ka šajā ziņā mūsu valsts krietni vien atpaliek no ekonomiski stabilākajām Eiropas valstīm (*Kuļšs, 2012*).

No pieaugušā cilvēka prasmēm jeb kompetencēm ir atkarīga ne tikai viņa spēja konkurēt darba tirgū, bet arī individuālās sociālās un pilsoniskās vērtības. Kopš pagājušā gadsimta 60. gadiem *OECD* valstīs ir vērojama krasa nodarbinātības paradigmas maiņa, proti, nodarbināto skaits lauksaimnieciskās un rūpnieciskās ražošanas sektoros strauji sarūk, toties tikpat strauji pieaug profesionāli tehniskās, administratīvās darbības, pakalpojumu un ierēdniecības jomās (*OECD Skills Strategy, 2012, para. 50*). Līdz ar šīm pārmaiņām globālajā zināšanu sabiedrības ekonomikā aizvien vairāk tiek pieprasītas gluži jaunas prasmes.

Valodu zināšanas un prasmes ir definētas kā pamatprasmes vairākos Eiropas padomes dokumentos, tādēļ arī L. Tomasi (*Tomasi*) norāda, ka „valodu zināšanas ir katra Eiropas

pilsoņa pamatprasmes, kas nevienam nedrīkst tikt liegtas mācīties, jo tas liegtu pieeju Eiropas dimensijai. Valodas ir svarīgas gan ceļošanai, gan darbam, gan mācībām ārzemēs un ļauj respektēt un piekļūt citām kultūrām”. (*Tomasi, 2006, 19*)

Apskatot faktorus, kuri ir kopīgi mazajām valstīm, A. Kamiljeri Grima (*Camilleri Grima*) norāda uz citiem faktoriem, kādēļ valodu zināšanas un prasmes ir nozīmīgas:

- Uz ģeogrāfisko aspektu, kas nosaka mazo valstu, kuras robežojas ar lielākām valstīm, specifiskas politiskās un lingvistiskās vajadzības, par piemēru minot jūtīgumu pret politiskajām izmaiņām kaimiņu reģionos, saglabājot vajadzību komunicēt;
- Uz vēsturiskiem aspektiem, jo mazajām valstīm parasti ir kolonizācijas pagātne vai dalība un saistības ar lielākām starptautiskām sabiedrībām, kas rada nosacījumus lielākās valsts valodas ietekmei uz vietēji runātajām valodām;
- Ka mazo valstu politiskais un ekonomiskais aspekts ietekmē cilvēku mobilitāti, īpaši prom no valsts vai citus migrācijas jautājumus, kā arī liels tūristu pieplūdums valstī var radīt nepieciešamību pēc citu valodu zināšanām;
- Iedzīvotāju etnisko sastāvu, kad citas valodas vairāki simti runātāju, var likt izjust šīs valodas klātbūtni;
- Ka drīzāk kultūras nevis ģeogrāfiskais tuvums vienai vai vairākām valstīm, var izcelt šo valodu nozīmīgumu”. (*Camilleri Grima, 2003*).

Valodu zināšanas un prasmes ir svarīgas ne tikai kā pamata prasmes komunikācijai un profesionālajai pilnveidei, bet arī sabiedrības labklājībai.

Pētot valsts augstskolu valodas politiku Latvijā, I Boge (2012) norāda, ka svešvalodas profesionālā kompetence lielākajai daļai studentu Latvijā ir vidējā līmenī, kas liecina, ka studentiem ir nepieciešama valodu profesionālajā darbībā kompetences pilnveide.

S. Džeksone (*Jackson, 2011*), L. M. Baumgartena un H. Džonsone-Beilija (*Baumgartner & Johnson-Bailey, 2011*), kā arī M. B. M. Avose pauž uzskatu, ka mūžizglītība ir jautājums, kas saistāms ne tikai ar jaunu prasmju apgūšanu, profesionālās kvalifikācijas celšanu un pārkvalificēšanos, bet pirmkārt un galvenokārt ar katra indivīda vietu sabiedrībā un tām vērtībām, kuras „indivīds vispirms gūst pats sev un pēc tam reinvestē sabiedrībā”. (*Avoseh, 2011, 46*).

Mainīgā ekonomiskā situācija un pastāvīgi pieaugošie tehnoloģiju attīstības tempi ir faktori, kas prasa, lai atbilstoši mainītos arī cilvēki – gan tie, kam darbs ir, gan arī tie, kam tā nav. Pieaugušajiem jābūt gataviem pārkvalificēties, apgūt jaunas prasmes un kompetences, pašiem rūpēties par savu atbilstību darba tirgus prasībām.

Saskaņā ar Latvijas 2011. gada tautas skaitīšanas rezultātiem 7,4 procentiem pieaugušo iedzīvotāju (no tiem 2,9% vīriešu un 4,5% sievietes) joprojām nav pamatizglītības. Iespējams, ka šis skaitlis ir vēl lielāks, jo 10 procenti iedzīvotāju aptaujas laikā nav norādījuši savu izglītību (*Centrālā Statistikas pārvalde, 2011*).

Viens no veidiem, kā pieaugušie var apgūt pamatprasmes, ir iesaistīšanās neformālajā pieaugušo izglītībā. „Par neformālo izglītību ir uzskatāma izglītojoša darbība ārpus formālās izglītības sistēmas, un tai netiek izvirzītas formālās prasības izglītības uzsākšanai un norisei.” (*Kuļšs, 2012, 24*).

Mūžizglītības memorandā (2000) norādīts, ka:

- neformālā mācīšanās ir process, kas notiek līdztekus, bet ārpus formālajām izglītības un mācību sistēmām un negarantē formālus tā rezultātu apliecinājumus. Neformālā izglītība var īstenoties visdažādākajos ietvaros: darbavietās, interešu grupās vai sabiedriskajās organizācijās, un pieaugušie var iesaistīties tajā, lai papildinātu savu formālo izglītību un apgūtu jaunas prasmes;
- neformālā izglītība kā ikdienas jeb dzīves mācīšanās var īstenoties tiklab apzināti, kā arī neapzināti visa mūža garumā (*Memorandum on Lifelong Learning, 2000*).

Eiropas mūžizglītības sistēmā ir noteiktas astoņas pamatkompetences, kas zināšanu sabiedrībā nepieciešamas kā personības attīstības, pilsoniskās aktivitātes, sociālās iekļautības un nodarbinātības priekšnosacījumi (*Education & Training 2010, Joint Progress Report: Key Competences*).

Viena no šīm kompetencēm, kurai autore atbilstoši savām profesionālajām interesēm vēltis īpašu uzmanību, ir svešvalodu kompetence jeb svešvalodu prasmes. Citastarp jāatzīmē, ka angļu valodā rakstītajos dokumentos šajā sakarā visbiežāk lietots tieši vārds „prasmes” (*skills*) neformālās pieaugušo izglītības kontekstā.

Daži pētnieki norāda uz atsevišķām mērķgrupām, kuru piesaistei mūžizglītības procesā, ir nepieciešams atšķirīgs mācīšanās atbalsts. B. Goldings (*B. Golding*) norāda uz nepieciešamību izpētīt, cik tāl varētu paplašināt neformālās mācīšanās iespējas pie tādām specifiskām grupām piederošiem vīriešiem, kuras pieaugušo izglītības kontekstā parasti netiek aplūkotas kā atsevišķas mērķgrupas (*B. Golding, 2011*), citi pētnieki norāda uz senioriem kā atsevišķu mērķa grupu. (*Percy & Frank, 2011*).

J. Etjēns (*J. Etienne*) un S. Džeksone (*S. Jackson*), mūžmācīšanās kontekstā pievērsušies sievietes mērķauditorijai, tās ietvaros analizējot ikdienas mācīšanos un iesaistīšanos sabiedriskajā dzīvē (*Etienne & Jackson, 2011*).

Mūžizglītības politikas pamatnostādnes īpaša uzmanība pievērsta neformālajai izglītībai, kas „strauji mainīgā darba tirgus un jauno tehnoloģiju apstākļos spēj ātri nodrošināt

darba devēju, darba ņēmēju, kā arī indivīdu vajadzībām atbilstošas jaunas zināšanas, prasmes un kompetences” (*Ceļā uz mūžizglītību*, 2007, 17), jo īpaši tāpēc, ka pieredze rāda – pieaugušie, kuri nav ieguvuši neko vairāk par obligātās izglītības nodrošināto zināšanu un prasmju minimumu, parasti nemaz neizrāda vēlmi turpināt savu formālo izglītību. Jādomā, ka plašākas neformālās izglītības iespējas varētu iedrošināt pie šīs kategorijas piederošos pieaugušos sākt kaut ko darīt savas personības attīstības, kā arī profesionālās kvalifikācijas celšanas labad.

No analizētā izriet, ka mūžmācīšanās nepieciešamību nosaka vairāki faktori, tādi kā: demogrāfiskās pārmaiņas, mainīgais darba tirgus, jaunās tehnoloģijas, indivīda vajadzības, multilingvālas sabiedrības veidošanās. Mācīšanos cilvēka dzīves garumā, kas balstās uz mainīgajām vajadzībām apgūt prasmes un zināšanas, lai pilnveidotu, paaugstinātu vai mainītu savu kvalifikāciju vai nodarbošanos atbilstoši darba tirgus prasībām, cilvēka sociālajām vajadzībām un interesēm, var mērķtiecīgi īstenot tikai pats pieaugušais. Lai palīdzētu šos jautājumus risināt individuālā līmenī, pieaugušo neformālajai izglītībai jāatbalsta pieaugušo centieni apgūt svešvalodas, un šajā sakarā pienācīga nozīme jāpiešķir cittautu kultūru zināšanu un valodu prasmju apguvei.

Pieaugušie neformālajā izglītībā: interešu izglītības kursus, pārkvalifikācijas kursus, profesionālās pilnveides kursus, tālākizglītības kursus pilnveido savu personību, attīsta savas prasmes, iegūst zināšanas, kuras atbilst viņu personīgajām vajadzībām, atbilst darba tirgus pieprasījumam, atbilst sociālajiem un ekonomiskajiem procesiem.

Balstoties uz analizēto literatūru par mūžizglītību, var secināt, ka neformālā izglītība ir ārpus formālās izglītības ietvariem organizēta mācīšanās un mācīšanās veids, kas palīdz pieaugušajam un veicina gan trūkstošo prasmju apguvi, gan interešu izglītību. Pētītajā literatūrā neformālā izglītība tiek raksturota kā mācīšanās darbavietā, interešu grupā vai sabiedriskajā organizācijā ar nolūku iegūt papildu prasmes, tātad šajā gadījumā jau var runāt par apzinātu izvēli, bet diemžēl nav pieminēta mācīšanās neformālajā izglītības iestādē, piemēram, lai apgūtu pamata prasmes, tādas kā svešvalodu prasmes, kas nebūtu jāuzskata par interešu izglītību. Neformālā izglītība kā ikdienas jeb dzīves mācīšanās arī var būt visnotaļ apzināts process, lai gan parasti cilvēks pašas dzīves dotās mācības uztver gluži neapzināti. Turklāt turpmākajos dokumentos termini „neformālā izglītība” un „ikdienas mācīšanās” tiek lietoti katrs savā pieaugušo izglītības kontekstā. Šajā pētījumā atbilstoši tā autores nolūkiem ar terminu „neformālā pieaugušo izglītība” saprotama organizēta un vadīta neformālā pieaugušo izglītība Līdztekus citām mācīšanās formām pētījumos pamatoti tiek minēta ikdienas mācīšanās veids. Lai gan ir manāma tendence ikdienas jeb dzīves mācīšanos identificēt ar neformālo mācīšanos, šajā pētījumā termins „neformālā izglītība” tiks lietots tad,

kad runa būs par neformālu mācīšanos, kas tiek institucionāli vai vismaz ar profesionāla skolotāja palīdzību organizēta, vai pat regulēta ar valsts likumu vai pašvaldības noteikumiem. Ikdienas jeb dzīves mācīšanās no neformālās izglītības būtu jānošķir kaut vai tādēļ vien, ka tā nepārtrūkst ne mirkli, kamēr vien cilvēks dzīvo.

Teorētiskās literatūras analīze (*Jackson, 2011; Avoseh, 2011; Goldings, 2011; Camilleri-Grima, 2003*) parāda, ka specifiskas mērķgrupas definēšana mūžmācīšanās kontekstā liecina par nepieciešamību apmierināt konkrētas grupas vajadzību pēc izglītošanās vai par nepieciešamību motivēt to iesaistīties neformālās izglītības mācīšanās veidos, jo tieši ar to palīdzību pieaugušo neformālās mācīšanās kustība var aptvert arī tajā agrāk neiekļāvušos iedzīvotāju daļu. Turklāt neformālā mācīšanās var būt solis pārejā uz regulārāku un aktīvāku līdzdalību mācīšanās procesā, piemēram, tas var būt saistīts ar formālās izglītības turpināšanu. Tādēļ padziļināti jāizpēta pieaugušo mācīšanos raksturojošās īpašības.

1.2. Pieaugušo mācīšanās specifika

Diemžēl literatūrā nav atrodams universāls termina „pieaugušais” skaidrojums mūžizglītības kontekstā, kaut arī fiziskie parametri ir būtiski mācīšanās procesam nepieciešamās atbalsta sistēmas veidošanai.

Jēdzienu „pieaugušais” var aplūkot no dažādiem aspektiem, tostarp no bioloģiskā – tad cilvēku par pieaugušu uzskata, ja viņš sasniedz reproduktīvo vecumu; no psiholoģiskā – ja viņš pats var uzņemties atbildību par savu dzīvi; no juridiskā – ja viņš var uzņemties noteiktas saistības; no sociālā – ja viņš ieguvis noteiktu sociālo statusu. Savukārt izglītības kontekstā šis jēdziens aplūkojams no psiholoģiskā aspekta, pārejot no pedagogijas uz andragoģiju, jo pieaugušais mācās pavisam citādi nekā bērns gan stila, gan pieredzes, gan gatavības, gan motivācijas ziņā (*DalGLISH & Evans, 2008*).

M. Taits arī atzīst šīs definēšanas grūtības, kas visvieglāk būtu atrisināmas tad, ja varētu balstīties tikai uz vecumu. Tādēļ bieži vien 18 gadu sasniegšana tiek noteikta par to robežšķirtni, aiz kuras cilvēks uzskatāms par pieaugušu, un viņam jāuzņemas savam jaunajam statusam atbilstošas tiesības un atbildība (*Tight, 1996*). Ciktāl runa ir par pieaugušo izglītību, M. Taits secina, ka tās bāzi veido ”amorfa grupa” (*Tight, 1996, 15*).

Pētījumā „Mūžizglītības pieejamība un iespējas izglīties Latvijā”, ko veikusi Latvijas Pieaugušo izglītības apvienība, lai nodrošinātu mūžizglītības stratēģijas izstrādei un mūžizglītības sistēmas izveidei nepieciešamo pamatinformāciju, par mērķgrupu pieņemti visi iedzīvotāji vecumā no 15 līdz 75 gadiem. (*Mūžizglītības pieejamība un iespējas izglīties Latvijā, 2007*).

Latvijā mūžizglītības kontekstā par pieaugušajiem uzskatāmas personas „vecumā no 15 gadiem, kas pēc pārtraukuma turpina vispārējo vai profesionālo izglītību (formālo, neformālo)” (*Ceļā uz mūžizglītību*, 2007, 15). Šī definīcija ietver norādi uz formālās izglītības pārtraukumu un šajā ziņā sakrīt ar vairākās citās valstīs akceptēto atbilstošo definīciju, kas formālās izglītības pārtraukumu identificē ar gatavību iesaistīties darba tirgū. Tomēr citētā definīcija neaptver tos pieaugušos cilvēkus, kuri beiguši mācīties jau pirms 15 gadu vecuma sasniegšanas.

Divdesmit piecu gadu vecums pieņemts par kritēriju vairākos Eiropas Komisijas un *OECD* dokumentos, kurus izmantojusi šā pētījuma autore, kā arī turpmāk minētajās *D. Kolba (D. Kolb)* atziņās, kurās uzsvērta pieauguša cilvēka mācīšanās stila, mērķu un centienu maiņa. Saskaņā ar *D. Kolba* aprakstīto uz pieredzi balstīto mācīšanās modeli cilvēks par pieaugušu uzskatāms kopš tā laika, kad ir apguvis un uz līdzšinējās darba un ģimenes dzīves pieredzes pamata nostiprinājis konkrētu, tieši sev raksturīgu mācīšanās stilu. Turklāt pusmūžā šis stils parasti mēdz mainīties, jo, cilvēkam nobriestot, pašapliecināšanās tieksmēm viņa dzīvē ir aizvien mazāka nozīme. Jo mazāk jaunu izaicinājumu, jo vairāk kreativitāte tiek aizstāta ar labi aprobētiem risinājumiem. Tomēr agrāk vai vēlāk cilvēks sāk pārskatīt savus mērķus un centienus, pārvērtēt savas dzīves ievirzi un apzināties vajadzību pēc pārmaiņām. Jaunībā, kuru raksturo savas identitātes meklējumi un centieni atrast savu vietu sabiedrībā, specializācija neizbēgami apsteidz integrāciju. Diemžēl „veselumu nevar novērtēt pilnā mērā, ciktāl tas netiek pretstatīts fragmentācijas un specializācijas pieredzei” (*Kolb*, 1984, 212).

Daži no jēdzieniem, ar ko visbiežāk mēdz operēt pieaugušo izglītības jautājumu pētnieki, ir „izaugsme”, „pārmaiņas”, „attīstība” un „briedums”.

A. Rodžerss piekrīt tam, ka pārmaiņas mācīšanās kontekstā ne vienmēr ir asociējamas ar fizisko nobriešanu vai novecošanu, jo pieaugušie mainās un attīstās ne tik daudz laika gaitā, bet galvenokārt pateicoties pieredzei, kas uzkrāta, savas spējas praktiski izmantojot. Turklāt fiziskās izmaiņas nav saistāmas ar noteiktu vecumu, jo ir ļoti individuālas. (*A. Rogers*, 1996).

Tomēr A. Rodžerss iesaka skolotājiem paturēt prātā to, ka:

- fiziskās pārmaiņas ir realitāte, kas jāņem vērā;
- laika gaitā cilvēki uzņemas jaunas lomas, kas prasa apgūt jaunas zināšanas;
- dzīves dabiska sastāvdaļa ir kritiski posmi, kas var būt saistīti, piemēram, ar darba uzsākšanu, stāšanos laulībā, bērnu dzimšanu, šķiršanos, tuvinieka zaudējumu, pensionēšanos, pārcelšanos uz citu dzīvesvietu utt. (*A. Rogers*, 1996).

A. Rodžerss izceļ septiņus kritērijus, kuriem atbilst vairums to pieaugušo, kuri aktīvi un apzinīgi mācās, neatkarīgi no viņu vecuma vai stāvokļa, lai gan sociālā un kultūras vide,

protams, zināmā mērā ietekmē pieaugušo iespējas un spējas mācīties. Šos kritērijus ir vērts citēt:

- „Kursu dalībnieki ir pieauguši pēc definīcijas.
- Viņi turpina savu attīstību kā nepārtrauktu procesu, nevis atrodas tā sākumposmā.
- Viņi nes līdzīgu savas pieredzes un vērtību paketi.
- Viņi nāk mācīties ar konkrētu nolūku.
- Viņi savas cerības saista ar mācību procesu.
- Viņiem ir daudzas un dažādas intereses.
- Viņiem jau ir nostabilizējies savs mācīšanās stils” (A. Rogers, 1996, 61).

Savukārt S. Krosa (S. Cross) pragmatiski norāda uz vairākiem faktoriem, kas jāņem vērā tiklab pašiem pieaugušajiem, kuri mācās, kā arī tam, kurš vada pieaugušajiem paredzētu mācību kursu:

- Fiziskās un garīgās attīstības pakāpe, vecums, dzimums, veselības stāvoklis un citi objektīvi rādītāji – sevišķi tad, ja mācību process ietver arī fizisku darbu.
- Iepriekšējā pieredze, ieskaitot mācību valodas prasmi, akadēmiskos sasniegumus un cita veida kvalifikāciju, nodarbošanos.
- Spēja samaksāt ar mācībām saistītos izdevumus.
- Orientācija uz mācīšanās rezultātiem un ar tiem saistītās cerības.
- Izpratne par to, kas ir mācīšanās un ko tā prasa.
- Vēlēšanās paplašināt savas zināšanas vai uzlabot savas prasmes.
- Dalība kādā grupā vai organizācijā, kurā ietekmīgāki cilvēki pieņēmuši lēmumus par to, kas būtu jāiemācās. (Cross, 2009).

Ciktāl runa ir par pēdējo tikko citēto punktu, S. Krosa skolotājiem iesaka būt uzmanīgiem darbā ar tā dēvētajiem iesauktajiem kursu dalībniekiem, jo viņos jebkura pat ar minimālu piespiešanu saistīta mācīšanās metode var izraisīt pretestību (Cross, 2009). Vispār pieaugušo izglītības jomā būtisks ir brīvprātības princips, kas vienlaikus ir arī motivācijas indikators.

S. Krosa brīdina, ka pat „vismotivētākajiem, mērķtiecīgākajiem un patstāvīgākajiem pieaugušajiem mācību darbā var gadīties atkritieni un pārrāvumi, taču „iesauktajiem”, respektīvi, tiem, kuru vietā lēmumu par iesaistīšanos konkrētajā kursā vai par mācību programmas saturu pieņēmuši citi, ir vēl daudz grūtāk pieņemt jaunu mācīšanās konceptu” (Cross, 2009, 21).

Rodžerss, attīstot tālāk D. Kolba viedokli par pieredzi kā jebkuru mācību pamatu, norāda, ka no pieaugušā cilvēka iepriekšējās pieredzes lielā mērā ir atkarīgs tas, kā viņš

mācīšanās procesā uztver jauno vielu, jo pieaugušie kursu dalībnieki uz jebkuru jauno materiālu skatās caur savas pieredzes un apgūto zināšanu prizmu, tādejādi jebkura informācija šajā uztveres procesā var vairāk vai mazāk mainīties. Nepārtraukti uzturot atgriezenisko saiti ar kursa dalībniekiem, skolotājs var saprast, ko tad īsti viņi ir iemācījušies, turklāt pieaugušajiem ir svarīgi sasaistīt jauno informāciju ar savu iepriekšējo pieredzi un šis process kļūst par pamatu turpmākajām mācībām, jo dod iespēju patstāvīgi izsecināt jaunas atziņas. (A. Rogers, 1996).

Dažkārt atsevišķas nobriedušu personību raksturojošas īpašības tiek vispārinātas un attiecinātas uz visiem pieaugušajiem. Kā brīdina A. Rodžerss, bieži vien un jo īpaši tad, ja ar pieaugušajiem panākta vienošanās par mācību programmas mērķiem un saturu, skolotāji „pieņem, ka konkrētie cilvēki grib tajā iesaistīties, vēlas piedzīvot pārmaiņas un ir gatavi mācību kursa ietvaros piedalīties paredzētajos pasākumos”, taču šis pieņēmums ne vienmēr atbilst patiesībai (A. Rogers, 1996, 52).

Pieaugušo mācīšanās notiek tikai tad, kad pieaugušie paši ir aktīvi iesaistīti un lemj par savu mācīšanos. Tādēļ L. Dam (Dam, 2002) iesaka pieaugušajiem sagatavoties mūžmācīšanās procesam, kas nozīmē pieaugušajiem palīdzēt attīstīt mācīšanās autonomiju. Tas notiek tajos gadījumos, kad pieaugušie vēlas uzņemties atbildību par savu mācīšanos:

- izvēlas mērķi un nolūku;
- izvēlas materiālus, metodes un uzdevumus;
- aktīvi rīkojas, lai organizētu un veiktu uzdevumus;
- izvēlas kritērijus novērtēšanai, lai izmantotu tos novērtēšanā. (Dam, 2002).

To apstiprina V. Litlvuds (Littlewood, 1991) uzsverot, ka mācīšanās notiek atšķirīgos procesos, kas var noritēt apzināti vai neapzināti, līdz ar to ietekmējot mācīšanas metodes.

Vairāki pieaugušo izglītības jautājumu pētnieki minējuši veselu virkni pieaugušiem cilvēkiem raksturīgu pozitīvu īpašību, taču S. Krosa ir noskaņota daudz skeptiskāk, viņa aicina skolotājus meklēt iespējas, kā šīs pozitīvās īpašības varētu attīstīt mācību procesā, vai arī uzskatīt tās tikai par iespējamu un attīstāmu potenciālu. S. Krosa kritizē (Cross, 2009) raksturojumu, ko M. Noulzs vispārīgi attiecinājis uz pieaugušajiem kā pašmotivētām, problēmu risināšanā ieinteresētām, mērķtiecīgām personībām un pat savas agrākās mācīšanās pieredzes krājuma sargiem (M. Knowles, 1973). Diemžēl pēc šā pētījuma ietvaros veiktās pieaugušo aptaujas rezultātu izvērtēšanas nākas piekrist skeptiskākajai, toties reālistiskajai S. Krosas nostājai.

Lai mācību procesā palīdzētu pieaugušajiem attīstīt un apliecināt šīs viņiem eventuāli piemītošās, katrā ziņā vēlamās īpašības, A. Rodžerss iesaka skolotājam ņemt vērā viņu daudzveidīgās vajadzības un vēlmes, kā arī individuālās un vispārējās ar attiecīgo mācību priekšmetu saistītās intereses (A. Rogers, 1996).

Mācīšanās atšķiras dažādos vecuma posmos, kā arī atkarībā no vajadzībām, kuras var sadalīt trīs lielās grupās:

- nodarbinātie iedzīvotāji, kur ietilpst pirmspensijas vecuma iedzīvotāju grupa, cilvēki, kas nestrādā savā profesijā, augsti kvalificēti nodarbinātie, kuriem jāapgūst jaunas prasmes;
- bezdarbnieki;
- iedzīvotāji ar zemu izglītības līmeni, kuriem ir nepabeigta pamata izglītība, nepabeigta vidējā izglītība, nepabeigta arodizglītība, pieaugušie bez vidējās izglītības, bet, kuriem ir arodizglītība. (*Mūžizglītības institucionālā sistēma*, 2008; *Key Data on Education in Europe*, 2012)

Lai veidotu visaptverošas iedzīvotāju grupas, K. Raiss (*Rice*, 1997) iesaka aplūkot pamata principus, kuri apvieno visas motivācijas teorijas:

- cēloņsakarība, kas uzsver, ka cilvēku uzvedība ir cēloņsakarībā, kur vide, iedzimtība un dažādi ārējie faktori ietekmē cilvēka uzvedību;
- virzība, kas aplūko cilvēka uzvedību kā virzītu uz kaut kādu mērķi;
- motivācija, kas uzvedību izskaidro ar vajadzību, nepieciešamību, dzinuli vai grūdienu. (*Rice*, 1997).

Visos minētajos skaidrojumos, motivāciju var aplūkot gan kā pozitīvu, gan kā negatīvu jēdzienu, turklāt pozitīvos stimulus cilvēki cenšas apmierināt, bet no negatīvajiem motīviem cilvēki cenšas izvairīties. (*Rice*, 1997).

Attiecībā uz valodu mācīšanos R. Elis (*Ellis*, 1997) nosauc trīs motivācijas veidus: instrumentālais (praktiski mērķi), integratīvais (interese par citām kultūrām) un rezultatīvais (valodu mācīšanās panākumi), kas veicina pieaugušo mācīšanos.

Nozīmīgs ir A. Rodžersa viedoklis par mācīšanās mērķu saistību ar attiecīgajām metodēm un saturu, jo no iepļānotajiem mācību mērķiem ir atkarīga skolotāja loma. Ja ārēja pieprasījuma apmierināšanas labad tiek izvirzīts šaurs mērķis, tad mācīšanās procesā lielāko slodzi nākas uzņemt nevis studentam, bet skolotājam.

1.2. tabula

Mācīšanās mērķu un formas attiecības. (*A. Rogers*, 1996, 43)

Mērķis	Sasniegumi (ārēji noteikts)	Personiska izaugsme (iekšēji noteikts)
Skolotāja loma	Iepazīstināt studentu ar attiecīgo priekšmetu	Studenta un skolotāja sadarbība
Studenta loma	Diezgan pasīva	Dominējoša
Saturs	Mācību priekšmeta izvēle ir ierobežota	Neierobežots, priekšmets ir mazsvarīgāks par studenta aktivitāti
Metodes	Didaktiskas	Autonomas un interaktīvas

Visplašais cilvēku motivācijas avots paskaidro mācīšanās lomu cilvēku dzīvē.

A. Rodžerss piemin konkrētas situācijas, kurās mēs visi laiku pa laikam nonākam un kurās dabiskais mācīšanās process it īpaši aktivizējas:

- ieņemam jaunu sociālo statusu;
- mainām profesiju;
- attīstām jaunas personīgās intereses;
- gatavojamies vēl vairāk mācīties (A. Rogers, 1996).

Šie A. Rodžersa minētie piemēri vēl vairāk uzsver jebkuras un it īpaši ikdienas jeb dzīves mācīšanās nozīmi, jo atklāj tās saikni ar pieaugušā cilvēka personības attīstību, kā arī sociālo un profesionālo izaugsmi un karjeru.

E. Karnella un K. Lodža (Carnell, & Lodge, 2002) pamato cilvēku vajadzības mācīties kā prasības, ko izvirza attiecībā uz mācīšanās saturu. Dažādu cilvēku prasības attiecībā uz mācīšanās saturu ir ļoti atšķirīgas un varētu tikt formulētas šādi:

- padziļināt vai paplašināt savas zināšanas;
- atcerēties un reproducēt agrākās zināšanas;
- iemācīties operēt ar faktiem vai veikt konkrētas procedūras;
- saprast;
- paskatīties uz lietām citādi;
- mainīties kā personībai.

Savukārt B. Goldings (Golding) uzskata, ka mācīties mācīšanās dēļ nav vērts, proti, mācīšanās nav pašmērķis, bet lielākoties ir vērsta uz sociālo iekļautību un labklājību. Tieši tādēļ daudzi pieaugušie, kuri nav nodarbināti, iesaistās dažādos izglītojošos pasākumos un mācās, tādējādi rodot iespējas uzlabot savu pašu, savas ģimenes un visas sabiedrības stāvokli. (Golding, 2011).

Līdzīgi mācīšanās jēgu saprot arī K. Votkinss, E. Karnela, K. Lodža (Watkins, Carnell, Lodge, 2007), savukārt norādot, ka mācīšanās ir rezultatīva, ja:

- tā ir konstruktīva darbība;
- tās process kopā ar citiem;
- pieaugušais to aktīvi vada un regulē;
- mērķa sasniegšanas taktika un stratēģija tiek kontrolēta un pārskatīta.

G. Svence un M. Štuks uzmanību pievērš tam, cik liela nozīme pieaugušo mācīšanās procesā ir motivācijai, respektīvi, vēlmei “mācīties ar jēgu un izjust, vai tas, ko es daru, atbilst manam potenciālam, un vai es skaidri zinu, kā sasniegt izvirzītos mērķus. Pieaugušo auditorijā vingrinājumu un satura atbilstība saistīta ar personiskās jēgas un idejas

kopveseluma kontekstu, kas ir vairāk globāls, filozofisks, transpersonāls vai transcendentāls, vai, gluži pretēji, konkrēti pragmatisks un pielietojams. To ietekmē gan dzimums, gan pasniegtā tēma, gan klausītāja mācīšanās mērķis” (Svence, Štuks, 2012, 172).

Goldinga (2011), Votkinsa, Karnelas, Lodžas (2007), Blūmas (2000, 2012), Svences un Štuka (2012), un Ivanovas (2012) darbos analizēta mācīšanās jēga, nozīme, kā arī sakarība starp indivīda patstāvību mācību procesā un mācīšanās rezultātiem. D. Blūma norāda, ka „studiju procesā mainās students kā personība, jo studiju process nav tikai zināšanu un prasmju apguve, tas neaprobežojas tikai ar intelektuālu attīstību. Personību nepārtraukta pilnveidošanās notiek jebkurā vecumā, jebkurā studiju programmu līmenī, ja studenti paši to saprot un pie tā strādā” (Blūma, 2012, 95).

Viens no mācīšanās teorijas pamatlicējiem D. Kolbs (*Kolb*) izvirzījis šādu definīciju: „Mācīšanās ir process, kurā pieredze transformējas par zināšanām.” Turklāt D. Kolbs norāda, ka šī definīcija izgaismo četrus svarīgus attiecīgā procesa aspektus. Pirmkārt, uzsvars tiek likts uz adaptāciju un mācīšanās kā process tiek nošķirta no mācību satura vai rezultāta. Otrkārt, zināšanas ir tā pati transformācija, kas risinās nepārtraukti un nebūt nav tāda atsevišķa vienība, ko varētu iegūt vai nodot. Treškārt, mācīšanās procesā pieredze transformējas gan tās objektīvajā, gan subjektīvajā aspektā. Ceturkārt, lai saprastu, kas ir mācīšanās, jāizprot zināšanu daba, un otrādi. Pie tam D. Kolbs apgalvo, ka ar šo definīciju viņš atsakoties no termina „empīriskā mācīšanās” (*Kolb*, 1984, 38), – tas nozīmē, ka citētā definīcija tiek attiecināta uz mācīšanās procesu kā nedalāmu kopumu.

Savukārt izglītība tiek definēta kā „mākslīgs process, kas atšķiras no dabiskā mācīšanās procesa”. „Izglītība ir plānota, noteiktā formā iekļauta un uz noteiktu mērķi vērsta mācīšanās. Izglītību raksturo tādi termini kā „strukturēta”, „attīstoša”, „kumulatīva jeb pieaugoša”, „secīga” un „progresējoša”. (A. Rogers, 1996, 39).

Līdzīgus uzskatus pauž M. Taitis, apgalvodams, ka „mācīšanās ir individuāla aktivitāte un tās sociālā dimensija nav identificējama” (*Tight*, 1996, 179).

Šā pētījuma autore piekrīt M. Taita sniegtajai shematiskajai ilustrācijai (trīs koncentriskas aplozes), kurā mācīšanās attēlota kā visaptveroša darbība, kas cauruļ gan izglītību, gan specifisku apmācību.

Izglītība ir plānota mācīšanās kā darbība, kuru viena puse nodrošina otrai pusei vienota mērķa labad un kurai saskaņā ar A. Rodžersa viedokli ir raksturīgi četri šādi elementi:

- skolotājs aģents, kura klātbūtnes intensitāte var būt atkarīga no konkrētās izglītības programmas vai klases, un organizācija vai iestāde, kura nodrošina iespēju mācīties;
- students, dalībnieks, indivīds vai grupa, kas mērķtiecīgi uzsāk mācīšanos;

- mērķis un uzdevumi, kas var būt brīvi vai stingri definēti;
- secība, kādā studenti dalībnieki mācoties iziet cauri vairākiem posmiem, tādējādi arvien vairāk tuvojoties mērķim, kā arī metožu un satura kopums, kas ir pamatā plānotajam mācīšanās procesam. (A. Rogers, 1996).

Ņemot vērā katra indivīda unikalitāti un to, ka izglītība ir plānots process, ir jācenšas noskaidrot kritērijus iedzīvotāju dalījumam pamata grupās, kuras apvieno motivācija un vajadzības iesaistīties pieaugušo izglītības dažādajās formās, lai varētu veidot atbalsta elementus, kas motivētu un veicinātu mācīšanos, īpaši gadījumos, ja šāda motivācija iztrūkst.

Balstoties uz analizēto, lai pieaugušajiem palīdzētu iekļauties mācību procesā, ir jāņem vērā pieaugušo fiziskās un garīgās attīstības pakāpe, vecums, dzimums, veselības stāvoklis un citi objektīvi rādītāji, kā arī iepriekšējā pieredze, ieskaitot valodas mācīšanās prasmi, akadēmiskos sasniegumus un cita veida kvalifikāciju, nodarbošanos. Ļoti svarīgi ir izprast, kā pieaugušie izprot mācīšanos, un ko tas prasa no pieaugušā, turklāt, īpaši svarīgi ir izmantot pieaugušā cilvēka raksturīgo īpašību – autonomiju. Balstoties uz Kolba atzinumiem, mācīšanās kā process ir jānošķir no mācību satura vai rezultāta, un mācīšanās procesā ārējam aģentam jeb skolotājam (A. Rogers) ir nepieciešams veidot atbalstu, lai pieaugušais pats var lemt un rīkoties (L. Dam), un, lai varētu īstenoties transformācija (D. Kolb), kura risinās nepārtraukti un nebūt nav tāda atsevišķa vienība, ko varētu iegūt vai nodot, bet kuras rezultātā veidojas zināšanas. Mācīšanās ir process, kas notiek kopā ar citiem (C. Watkins) un, ko pieaugušais aktīvi vada un regulē, un tās ir pieaugušo mācīšanās autonomijas pazīmes.

1.3. Autonomiju attīstošus elementus ietveroša pieaugušo mācīšanās procesa organizācija

Spēja sekmīgi mācīties un ar to cieši saistītā aizvien lielākā autonomija ir īpašības, ar kurām pati daba apveltījusi mūs, cilvēkus, kā tādas bioloģiskas būtnes, kuru izdzīvošana un attīstība ir atkarīga no stimuliem un atbalsta, ko saņemam no citiem cilvēkiem. Cilvēku sadarbības aspektā mācīšanās ir sociālkulturāls fenomēns (Little, 2000).

Pašvirzītas, patstāvīgas un autonomas mācīšanās jēdzieni šā pētījuma ietvaros tiks interpretēti, balstoties uz sociālpsiholoģisko, kognitīvo un motivācijas teoriju atziņām.

S. D. Brukfīlds (*Brookfield*) atzīst, ka pašvirzītas un autonomas mācīšanās procesa izpēte ir „sarežģīta, jo ārējās uzvedības rādītājus atšķirībā no tādiem rādītājiem kā patērētais mācību laiks, izlasītās grāmatas, saņemtās konsultācijas u.c. kļūst arvien grūtāk iegūt un būtībā tie ir visai nenoteikti, ja gribam izpētīt, piemēram, interpersonālās sensitivitātes attīstību” (*Brookfield*, 1986, 53).

D. Litls (*Little, 2001*) patstāvīgu mācīšanos definējis kā tādu procesu, kas notiek neatkarīgi no tiešas skolotāja kontroles tiklab klasē, iekļaujoties tajā veicamajās darbībās, kā arī tehniskajās klasēs vai valodu laboratorijās, kuras pilda apmēram tādas pašas funkcijas kā bibliotēka, dodot pieeju gan multimediju datoriem, gan satelīta televīzijai, gan videoatskaņotājiem un tādējādi nodrošinot iespējas mācīties patstāvīgi (*Little, 2001*). Tomēr patstāvīga mācīšanās D. Litla izpratnē ir šaurāks jēdziens nekā mācīšanās autonomija, kas ietver sevī arī sociālo sadarbību.

Mācīšanās ir nesaraujami saistīta ar cilvēka spēju pašam motivēt un regulēt savu rīcību, tātad tā ir bioloģiskās attīstības mērķis, bet sociālais mērķis ir spēja pašam pieņemt lēmumus un uzņemt atbildību par savu rīcību. Autonomija bieži tiek minēta kā viens no formālās izglītības mērķiem. (*Sotto, 2007*). Jebkuras skolas vai universitātes ilgtermiņa panākumi ir atkarīgi no tā, cik lielā mērā tās absolventi spēj klasē vai auditorijā apgūtās zināšanas un prasmes izmantot pasaulē ārpus izglītības iestādes sienām, – bez pašmotivācijas un pašregulācijas tas nemaz nav iespējams (*Little, 2001; Donoghue & Clarke, 2010*). Balstoties uz kognitīviem un sociālpsiholoģiskiem pētījumiem, D.Litls autonomiju traktē kā iekšēju psiholoģisku vajadzību, kuru izjūt visi cilvēki. Rīkoties tā, kā vēlies, – tā jau arī ir autonomija. Turklāt cilvēki liek lietā pašu attīstītās prasmes jeb kompetenci, ko attiecina arī uz citiem, ar kuriem kopā darbojas. Līdz ar to brīvība, ko dod autonomija, ir ierobežota ar cilvēka sociālajām attiecībām un pienākumiem, savukārt autonomija ietver sapratni, izziņu un sociālo sadarbību. (*Little, 2001*).

Lai pieaugušie autonomas mācīšanās procesā gūtu vēlamos rezultātus, viņiem ir nepieciešamas attiecīgas prasmes, visupirms jau jāprot mācīties patstāvīgi. Kā izriet no K. Votkinsa, K. Karnelas, L. Lodžas (*Watkins, Carnell, Lodge, 2007*), V. Litlvuda (*Littlewood, 1991*) skaidrojumiem, mācīšanās ir kognitīvs process, kurā indivīds attiecīgas zināšanas un prasmes apgūst sociālas sadarbības apstākļos.

L. Vigotskis (*Vygotsky*) augstāko kognitīvo funkciju traktē kā sociālās sadarbības produktu (*L. Vygotsky, 1986*). No viņa paustajiem uzskatiem izriet secinājums, ka mācīšanās ir sociāli atbalstīta darbība, kuras rezultāta faktiskais līmenis ir atkarīgs no spējas patstāvīgi risināt problēmas.

Sociālās sadarbības lomu uzsver arī N. Entwistle un P. Ramsdens (*Entwistle & Ramsden*), raksturojot konstruktīvistu (*constructivist*) mācīšanās procesa interpretāciju un piedāvāto modeli, saskaņā ar kuru pieaugušie savas zināšanas aktīvi konstruē diskusiju, atvērto jautājumu rezultātā, kā arī saņemot palīdzību no citiem mācību procesā iesaistītajiem cilvēkiem, turklāt „uzsvārs tiek likts nevis uz informācijas saņemšanu, bet gan uz patstāvīgu nonākšanu pie zināšanām un sapratnes” (*Entwistle and Ramsden, 1983, 209*).

Motivētā mācīšanās procesā pieaugušie sev nepieciešamās zināšanas un prasmes apgūst, gan veicot kognitīvus un komunikatīvus uzdevumus, gan arī analizējot paveikto. Konstruktīvistu N. Entwistle un P. Ramsdens, kuru piedāvātais mācīšanās procesa modelis jau iepriekš tika pieminēts, norāda, ka skolotājam šis process jāveicina visādos veidos, arī izrādot patiesu interesi par tādām kursa dalībnieku spējām, prasmēm un domām, kas nav tieši saistītas ar mācību priekšmetu, bet tik un tā jā saglabā sava, respektīvi, eksperta autoritāte. Daudzi skolotāji, kas strādā ar Eiropas valodu portfeli, šo ieteikumu ņem vērā.

Balstoties uz N. Entwistle un P. Ramsdena (*Entwistle, & Ramsden, 1983*), K. Watkinsa, E. Karnelas, K. Lodžas (*Watkins, Carnell, Lodge, 2007*) definēto kooperatīvā konstruktīvisma modeli, kas ietver vairākus autonomas mācīšanās prasmes attīstības elementus, un D. Litla (*Little, 2000, 2001*) definētajiem autonomas mācīšanās principiem, kas balstās uz sapratni, izziņu un sadarbību, autore izvirza šādas prasības attiecībā uz mācību kursu:

- Mācību programma ir vitāli nepieciešama iesaistītajiem pieaugušajiem.
- Mācību programmas saturu nosaka konkrētie apstākļi, pieredze un vajadzības.
- Jebkurā situācijā tiek ņemti vērā sociālie un emocionālie faktori.
- Kognitīvā attīstība ir viens no svarīgākajiem mācīšanās procesa mērķiem.
- Zināšanu bāze tiek veidota sadarbības procesā.
- Novērtēšanas process ietver zināšanu interpretāciju, atsvaidzināšanu, kā arī patstāvīgi izraudzītu un izstrādātu projektu, portfeļu prezentāciju un intervijas.
- Mācību procesā ir integrēta sekmju novērtēšana un atgriezeniskās saites veidošana.
- Ikdienu mācību procesā tiek izmantots Eiropas Valodu portfelis.
- Tiek veicināta zināšanu pārnese starp dažādiem kontekstiem.
- Ikdienu mācību procesā dabiski tiek attīstīta prasme mācīties.
- Mācīšanās procesa dinamika tiek analizēta kopā ar citiem grupas dalībniekiem un adekvāti novērtēta.
- Mācību saturs, mērķis un rezultāti tiek analizēti grupas ietvaros.
- Mācību procesa obligātā sastāvdaļa ir dialogi par problēmjasutājumiem.
- Tiek risināti gan grupas dalībnieku savstarpēji dialogi, gan dialogi ar skolotāju.
- Dialogi veicina problēmjasutājumu kritisku analīzi, interpretāciju un refleksiju.
- Tiek izvērtēta grupas dalībnieku sadarbība un noskaidroti faktori, kas veicina vai kavē mācīšanās procesu.
- Netiek ievērota nekāda hierarhija, un netiek vilktas nekādas robežas.

- Skolotājs iniciē tādus dialogus, kuros pats būtu tas, kurš mācās, bet grupas dalībnieki – tie, kuri māca.
- Mācīšanās ir iekšēji motivēta jeb pašmotivēta.
- Grupas dalībnieki mācās kopā un skaidri apzinās, ko dara.

E. Karnela un K. Lodža uzsver, ka pieaugušajiem, kas mācās, ir jāizprot mācīšanās process, jāapzinās savs mācīšanās stils un iespējamās tā izmaiņas, kā arī jābūt skaidrībā par to, ka viņi mācās ar citiem kopā, lai stratēģiski risinātu savas problēmas, kas apgrūtina mācīšanos, kuras būtisks priekšnoteikums ir prasme mācīties. (*Carnell and Lodge, 2002*).

M. Noulzs (*M. Knowles*) pašvirzītu mācīšanos definē kā „procesu, kurā indivīds uzņemas iniciatīvu, lai veidotu pats savu mācīšanās pieredzi, pats formulētu savas vajadzības, noskaidrotu, kur atrodami viņam nepieciešamie mācību resursi, un pats novērtētu mācīšanās procesa rezultātus” (*M. Knowles, 1973*). Pēc šīs definīcijas varētu rasties maldīgs priekšstats, ka visi pieaugušie ir spējīgi pilnībā kontrolēt savu mācīšanās procesu, tomēr S.D. Brukfilds (1986) iebilst, ka neviena pašvirzītas mācīšanās aktivitāte nav iedomājama bez ārējiem stimuliem. Jebkuram pieaugušajam, kas vēlas tikt pie konkrētām prasmēm, zināšanām un dziļākas atskārsmes, tik un tā būs jāizmanto grāmatas, žurnāli, digitālās programmas un pārējie mācību līdzekļi, kurus izstrādājuši citi cilvēki. (*Brookfield, 1986*).

Balstoties uz darba pieredzi, autore piekrīt S.D. Brukfilda spriedumam, ka daudzi pieaugušie it kā mērķtiecīgi uzsāk mācīšanos, tomēr visai miglaini apzinās tās galamērķi. Turklāt pieaugušiem cilvēkiem ir grūti pašvirzītas mācīšanās modeli attiecināt uz sevi gluži vienkārši tāpēc, ka viņi nezina, ko tas nozīmē, jo viņiem trūkst attiecīgas pieredzes (*Brookfield, 1986*).

Tāpat ir jāpiekrīt S. D. Brukfilda (1986), Farela (2012) atziņai, ka mācīšanās pamats ir prasme mācīties autonomi, kas nozīmē spēju un iespējas rast virkni alternatīvu risinājumu. Pieaugušie, apgūstot konkrētas prasmes un zināšanas, īsteno internalizācijas aktu. Tas notiek, piešķirot zināšanām personisku nozīmi (integrē tās sevī), un tādējādi pieaugušie sevi pilnveido. Pašvirzīta mācīšanās ir raksturīga īpaši tiem pieaugušajiem, kuri mācīšanās procesā, maina savu iekšējo pašapzināšanos. Šis pašapzināšanās transformācijas process ietver zināšanu kontekstualitātes izvērtēšanu un kultūras un sociālo vērtību izpratni, savas uzskatu sistēmas un personiskā morāles kodeksa izstrādi. Pašvirzītā mācīšanās īstenojas kā mācību un reflektīvā procesa, ar refleksiju darbībā, darbībai un par darbību, vienotība. (*Brookfield, 1986; Farrell, 2012*).

Rezultātus, ko nodrošina autonomās mācīšanās princips, augstu novērtējis D. Litls, atzīstot, ka „autonoma mācīšanās gan kā teorētisks konstrukts, gan kā praktisks sasniegums ir

spēcīgs arguments par labu tam, lai svešvalodu mācīšanai tiktu ierādīta centrālā vieta vispārējās izglītības sistēmā” (Little, 2000, 25).

Atbilstoši D. Litla skaidrojumam, mācīšanās ir sociālās sadarbības process un individuālo kognitīvo procesu mijiedarbība, kurā abu veidu procesi ir vienlīdz svarīgi, lai gan laika gaitā pēc personiskās pieredzes mēs iemācāmies sociālo sadarbību internalizēt kā psiholoģisku procesu. Mācīšanās ir saistīta ne tikai ar psiholoģisku attieksmi pret attiecīgo procesu un mācību saturu, bet arī ar integrāciju sociāli interaktīvajā vidē, kur mācīšanās realizējas kā sociālās sadarbības process un individuāli kognitīvo procesu kopums, kas īpaši svarīgi ir valodu mācīšanās procesā.

Aplūkojot mācību procesu, L.Dam norāda uz pazīmēm, kas liecina par autonomijas attīstīšanu mācību klasē:

- uzsvara maiņa no mācīšanas uz mācīšanos,
- izmaiņas lomā tam, kas mācās,
- izmaiņas skolotāja lomā,
- autentiska situācija (attiecībā uz svešvalodu mācību stundu),
- refleksijas loma un tās dokumentēšana,
- valodu klases veidošana par bagātu mācību vidi. (Dam, 2002)

Autore secina, ka, pirmkārt, jebkuras mācīšanās pamats ir prasme apgūt mācīšanās autonomiju, un tas nozīmē spēju un iespējas rast virkni alternatīvu risinājumu. Turklāt pieaugušie, apgūstot konkrētas zināšanas, īsteno internalizācijas procesu, piešķirot tām personisku nozīmi jeb integrē tās sevī un tādējādi sevi pilnveido. Otrkārt, mācīšanās ir ne tikai saistīta ar psiholoģisku attieksmi pret attiecīgo procesu un mācību saturu, bet arī ar integrāciju sociāli interaktīvajā vidē, kur mācīšanās realizējas kā sociālās sadarbības process un individuāli kognitīvo procesu kopums, kas īpaši svarīgi ir valodu mācīšanās procesā. Savukārt mācīšanās autonomija, kas ietver gan sapratni par mācīšanās procesu, gan izzināšanu un sadarbošanos, kas ir pieaugušo sekmīgas mācīšanās pamatā, pašiem pieaugušajiem ir jāattīsta un mērķtiecīgi jāvirza, un to spēj rosināt profesionāli skolotāji, izmantojot mācīšanās autonomijas atbalsta resursus.

2. VALODU MĀCĪŠANĀS PIEAUGUŠO IZGLĪTĪBAS KONTEKSTĀ

Šodienas mainīgajā pasaulē kļūst aizvien grūtāk prognozēt, kādas valodas būs nepieciešams nākotnē, tādēļ T. Tinsli uzskata, ka valodu mācīšanās kļūs par aktivitāti mūža garumā, kad indivīdi saglabās savas esošās valodu zināšanas un prasmes, nepārtraukti pilnveidos tās un apgūs jaunas. Ar to izskaidrojama šodienas Eiropā pastāvošā tendence augstāk vērtēt daļējas valodu zināšanas un daļējas valodu prasmes. Un valodu izglītības mērķis ar laiku var tikt formulēts citādi – kā tādu plurilingvālu runātāju sagatavošana, kam ir vairāku valodu zināšanas un prasmes samērā augstā līmenī. Turklāt viņi ir attīstījuši valodu mācīšanās stratēģijas tādā līmenī, kas ļauj viņiem apgūt jaunas valodas, ja rodas nepieciešamība. (*Tinsley, 2003*).

Apzinoties plurilingvistiskās pieejas politisko aspektu, J. M. Artigal (*J. M. Artigal*) novērtē pozitīvi multilingvālismu, saskatot šī jēdziena apdraudējumu daudzvalodībā (*multiglossia*), kas ir „tikpat bīstama parādība kā monolingvālisms”. „Viena lieta ir vienoties, ka (skolas) zēniem un meitenēm ir tiesības, un viņi spēj mācīties iespējami daudz valodu, bet pavisam cits jautājums ir par garantijām (katras valsts) sabiedrībai lemt, kuras būs tās valodas, kuras būs sociāli dominējošas pašu teritorijā un kādi varētu būt vispiemērotākie veidi, lai sasniegtu šos mērķus katras sabiedrības kontekstā.” (*J. M. Artigal, 1995, 168–170*). Dž. Ē. Džozefs (2008) saka, ka nepieciešams pētīt gan valodu gan politiku, lai izprastu runas un rakstības lomu cilvēku savstarpējā saskarsmē.

Saistībā ar vairāku valodu apgušanu, kas var noritēt gan vienlaicīgi, gan secīgi, arvien vairāk parādās jēdzieni plurilingvālisms un plurilingvālā kompetence. „Plurilingvāla kompetence: spēja secīgi apgūt un lietot dažādas kompetences dažādās valodās, dažādos pilnveides līmeņos dažādām funkcijām.” (*Plurilingual et intercultural education as a project, 2009, 8*) Šādu valodas apguves un mācīšanās definējumu autore izmanto turpmākajā darbā, nenorādot uz pieaugušo atsevišķo svešvalodas prasmju apguves līmeņiem, kuri var tikt apgūti atšķirīgi atkarībā no pieaugušo vajadzībām un motivācijas.

H. Sterns (2001) svešvalodas mācīšanos traktē kā attīstības procesu, kura ideālajā variantā mērķvaloda tiek apgūta no nulles līmeņa līdz dzimtās valodas prasmei pielīdzināmam līmenim, turklāt attīstība ir nemainīgi augšupvērsta, taču reālajā dzīvē dažkārt nākas vērot ne tikai valodas apguves procesa stagnāciju, bet pat valodas prasmes regresiju. Līdz ar to progresa pakāpes nav skaidri saskatāmas. Tādēļ ir svarīgi valodas mācīšanās procesu plānot atbilstoši tādām prasībām, kā secība, kārtība un regularitāte.

Analizējot valodas apguves procesu no paša tā sākuma, kad pieaugušajam vēl nav nekādu mērķvalodas zināšanu, to tomēr nedrīkst identificēt ar procesu, kurā bērns apgūst savu

pirmo, respektīvi, dzimto valodu, jo pieaugušie, atšķirībā no bērniem, jau zina vismaz to, kas ir valoda. (*Stern, 2001*).

H. Sterns (*H. Stern*) attiecībā uz pieaugušo iespējām iemācīties svešvalodu izceļ trīs šādus personiskos faktorus:

- vecums;
- dotības uz valodu apguvi un citas kognitīvās spējas;
- afektīvās jeb emocionālās īpatnības. (*Stern, 2001*).

H. Sterns iebilst pret populāro pieņēmumu, ka bērni valodas apgūst vieglāk un ātrāk nekā pieaugušie, un norāda uz pagājušajā gadsimtā veiktajiem pētījumiem, kas pierāda, ka sekmes šajā ziņā nebūt nav tieši atkarīgas no vecuma. Gluži otrādi, H. Sterns uzskata, ka „lielāks kognitīvais briedums un bagātāka mācīšanās pieredze ir vecāka gadagājuma valodas apguvēju kapitāls jeb priekšrocība, kas atvieglo mērķvalodas īpatnību un struktūru izpratni, kā arī lingvistiskās attieksmes veidošanu” (*Stern, 2001, 363*). Pētot jautājumu par svešvalodas mācību uzsākšanai vislabvēlīgāko laiku, H. Sterns konstatējis, ka mācības agrāk uzsākušie bērni nedaudz labāk par citiem attīstījuši tikai klausīšanās prasmi, un nonācis pie secinājuma, ka izšķirošais faktors, no kura atkarīgi panākumi, ir tas, cik ilgi mācības turpinās, – tātad tiem bērniem, kuri mācības uzsākuši vēlāk, gluži loģiski šis periods ir relatīvi īsāks. Attiecībā uz vecuma nozīmi svešvalodas mācību kontekstā H. Sterna (2001) uzskatus varētu rezumēt šādi:

- Svešvalodas var mācīties dažāda vecuma cilvēki, un neviena brieduma pakāpe nav uzskatāma ne par īpaši labvēlīgu, nedz arī nelabvēlīgu valodas apguvei.
- Svešvalodas mācīšanās process nemaz tik ļoti nav atkarīgs no valodas apguvēja vecuma. Gan pieaugušo, gan bērnu mācīšanās stratēģijas atsevišķos valodas apguves posmos ir līdzīgas, un viņi iziet cauri vienām un tām pašām valodas apguves stadijām, kuras kopumā atspoguļo pirmās jeb dzimtās valodas apgušanas ceļu.
- Valodu mācīšanās nav monolīts process, tāpat kā arī valodu zināšanas jeb prasmes nav monolītas. Ar vecumu saistītas atšķirības ir vērojamas atsevišķu valodas aspektu (fonētika, vārdu krājums, sintakse) apgūvē.
- Dažāda vecuma bērni, pusaudži un pieaugušie atšķiras pēc savas psiholoģiskās pieejas otras valodas mācīšanās procesam. Bērni valodu apgūst lielākoties intuitīvi, sociālā un komunikatīvā situācijā, turpretī vecākiem valodas apguvējiem piemērotāka var būt kognitīva un akadēmiska pieeja.
- Katram vecumam un attīstības pakāpei otras valodas apguves kontekstā ir savas priekšrocības un savi trūkumi.

- Svešvalodu var iemācīties jebkurā vecumā. Ieteikumi pēc iespējas agrāk sākt bērniem mācīt otru valodu ir pamatoti tikai uz politiskiem, ar izglītības sistēmu saistītiem un filozofiskiem, bet ne psiholoģiskiem apsvērumiem.

S. Krašena (*Krashen, 1995*) uzsver, cik būtiski ir nošķirt valodas apguvi no valodas mācīšanās, jo atsevišķie termini paši par sevi norāda uz to, ka pieaugušie otras valodas kompetenci var attīstīt divos dažādos veidos. Pirmais, respektīvi, valodas apguve, ir līdzīgs tam procesam, kurā bērni attīsta spējas lietot dzimto valodu. Valodas apguve ir zemapziņas process, kurā indivīds nemaz neapjauš paša sasniegtos rezultātus, taču apzinās to, ka ir spējīgs valodu lietot komunikācijas nolūkos. Valodas apguves procesā iegūtā valodas kompetence arī glabājas zemapziņā. Turklāt valodas apguvi var uzskatīt par netiešu un dabisku neformālās vai ikdienas mācīšanās formu.

Otrs valodas kompetences attīstīšanas veids ir valodas mācīšanās, kā jau liecina vārds „mācīšanās”, pilnīgi apzinīgs process, kas ietver valodas likumu un struktūru izzināšanu un izpratni, kā arī jaunapgūto zināšanu formulēšanu. S. Krašena kritiski vērtē teorijas par to, ka bērni valodu apgūstot, bet pieaugušie tikai mācoties, un norāda, ka arī pieaugušajiem valodu apguves process zemapziņā risinās pietiekami efektīvi. Nereti taču gadās dzirdēt, ka pieaugušais, svešvalodā runādams, lieto visai sarežģītas tās struktūras, kuru likumsakarības nemaz neapzinās, jo attiecīgos likumus nekad nav mācījies (*Krashen, 1995*).

R. L. Oksforda (*Oxford*) uzskata, ka attiecībā uz svešvalodām var lietot abus terminus, respektīvi, „apguve” un „mācīšanās”, tādējādi norādot uz valodu apguves pilnveides līmeni. Valodas mācīšanās ir valodas likumu apzināšana vairāk vai mazāk formālā procesā, kas ne vienmēr garantē prasmi brīvi sazināties sarunvalodas līmenī. Toties šī prasme gandrīz vienmēr tiek attīstīta, valodu apgūstot neapzināti, spontāni, gluži vienkārši to lietojot dabiskos apstākļos. Mācīšanās un apguves procesi ir vienlīdz nepieciešami valodu komunikatīvās kompetences aspekti, īpaši augstākajos valodu kompetences līmeņos. (*Oxford, 1990*).

K. Gregs (*Gregg, 1989*) norāda, ka, attīstot valodu kompetenci, ir svarīgāk izzināt nevis faktus, respektīvi, „zināt, ka”, bet gan veidu, kādā iespējams tikt pie nepieciešamajām zināšanām, respektīvi, „zināt, kā”, un ka iegūtās zināšanas arī tradicionāli tiek vērtētas pēc šiem atšķirīgajiem kritērijiem. (*Gregg, 1989, 18*).

S. Gasa (*Gass, 1989*) norāda, ka atšķirīgas teorijas par valodu apguvi vai mācīšanos attiecīgo procesu pēta no dažādiem skatpunktiem, proti, sociolingvistiskajā, psiholingvistiskajā, izglītības, neirolingvistiskajā vai lingvistiskajā aspektā, turklāt katrai teorijai ir savi mērķi, savas datu vākšanas metodes un savi vērtēšanas instrumenti (*Gass, 1989*). Tomēr jebkurā valodas apguves teorijā tiek aplūkoti šādi jautājumi:

- kad jebkādas zināšanas tiek apgūtas otrajā valodā;

- kad jebkādas zināšanas netiek apgūtas otrajā valodā;
- attiecīgo zināšanu konstruēšanas mehānisms;
- valodas apguves process, tajā iespējamie sasniegumi un kļūdas. (*Gass, 1989*).

Lai veidotu pieaugušajiem piemērotu valodu mācīšanās atbalsta sistēmu, ir jāapzina arī negatīvie faktori, kas apgrūtina un kavē mācīšanās procesu. Tos raksturojuši vairāki pētnieki, tostarp R. Bleijs-Vromans (*Blay-Vroman, 1989*), kurš tomēr atzīst, ka valodu apguves procesa analīzē problēmas rada nepieciešamo datu trūkums. Taču ir skaidrs, ka pieaugušajiem mācīties svešvalodu var traucēt šādi negatīvi faktori:

- panākumu trūkums;
- neizdošanās kaut ko izpildīt;
- fosilizācija, burtiski – pārakmeņošana, kad pēc īslaicīgiem panākumiem process pilnīgi apstājas;
- neprecīza intuīcija – neattīstās gramatisko konstrukciju veidošanas prasme;
- negatīva pieredze sakarā ar svešvalodas mācīšanos;
- dažādi emocionāla rakstura faktori.

Sakarā ar šiem negatīvajiem faktoriem tiek īpaši uzsvērtā mācīšanās, respektīvi, skolotāja nozīme. (*Blay-Vroman, 1989*). Valodu mācīšanās, tāpat kā jebkurš mācību process, neizbēgami ir saistīts ar dažādām emocijām, tāpēc vajadzētu izvērtēt arī pieaugušajiem valodas apguvējiem eventuāli piemītošās emocionālās īpatnības. Sevišķi svarīgi tas ir attiecībā uz tiem pieaugušajiem, kuriem ir likts mācīties kādu valodu, kuri nodarbības apmeklē neregulāri vai pat vispār pamet uzsākto kursu un tajā vairs neatgriežas. Tādēļ svarīga ir gan pieaugušo valodas apguvēju motivācija, gan arī attieksme ne tikai pret mācībām vispār, bet arī tieši pret konkrēto svešvalodu un valsti. Šī attieksme var būt dziļi sakņota un vispārīga vai arī izpausties pēkšņi kā reakcija uz konkrētu situāciju.

Autore atzīst, ka emocionālajā ziņā pieaugušajiem jāmācās atzīt un pārvarēt ar pirmajiem mēģinājumiem sazināties mērķvalodā saistīto nedrošību, izmisumu, kultūršoku un valodas šoku, un jāsaprot, ka valodas apguves sākumposmā ļoti izteiktais stress pakāpeniski samazināsies, pieaugot valodas lietošanas pieredzei.

Kā norāda H. Sterns (2001), valodu mācīšanās ir ļoti nopietns pasākums, kas prasa lielus darba un laika ieguldījumus, intensīvus pūliņus, pacietību un tātad arī zināmas personiskās īpašības. Cilvēkus, kuri mācās svešvalodu, atkarībā no dominējošajām raksturīpatnībām var iedalīt divās lielās grupās. Pirmajā grupā ietilpstošos neatkarīgi no citām personiskajām īpašībām vieno pozitīva attieksme pret mācību procesu, vēlme gūt sev nepieciešamos rezultātus, centība, mērķtiecība un neatlaidība, tātad faktori, kas katrā ziņā garantē panākumus. Pie otras grupas pieder pieaugušie, kuri jaunā lingvistiskajā, kultūras un

sociālajā vidē ienāk ar noteiktu sociāli-emocionālu attieksmi, kas var mācīšanās procesu tiklab kavēt, kā arī veicināt, jo īpaši saskarē ar mērķvalodas emocionālajām prasībām. Šajā pašā kontekstā aplūkojamas arī tādas psiholoģiskās kategorijas kā introversija un tās pretmets – ekstraversija, respektīvi, valodas apguvēja spēja vai nu distancēties no sociālas komunikācijas, vai, tieši pretēji, tajā iesaistīties, apliecinot savu patieso interesi par cilvēkiem un lietām. Minētās personiskās noslieces jāņem vērā, veidojot valodu apguvei nepieciešamo atbalstu.

Valodu apguves kontekstā nozīmīgs jēdziens ir arī dotības, kuras nav grūti pamanīt tam, kas savā ikdienas darbā novēro dažādo valodas apguvēju panākto progresu. H. Sterns norāda uz psiholoģiskajām īpašībām, kas ietekmē otras valodas un tās verbālā materiāla apguvi. Dažādi verbālie faktori, tādi kā verbālā spriestspēja, vārdu krājums, verbālā inteliģence un runas plūdums, tiek mērīti un novērtēti ar testu palīdzību. Speciāli izstrādāti testi ļauj novērtēt, piemēram, spēju atveidot skaņas un tās saistīt ar atbilstošiem simboliem, mehānisko atmiņu, teikuma uzbūves izjūtu, induktīvo valodas apguves spēju, respektīvi, visus tos faktorus, kurus kopumā definē kā audiālās spējas, skaņas un simbola saistība, valodas izjūta un verbālā atmiņa. Tādējādi jēdzienu „dotības uz valodām” (*Stern, 2001, 374*). var identificēt ar specifiskām kognitīvajām īpašībām vai to kopumu.

Autore uzskata, ka pieaugušo valodu apguves sekmes ir atkarīgas no pieaugušo spējām un iespējām komunicēt mērķa valodā. Kā norāda D.Litls, ka „patstāvīga mācīšanās vainagojas ar panākumiem vienīgi tad, ja valodas apguvējs spēj sociālo sadarbību internalizēt jeb transformēt par iekšēju psiholoģisku procesu.” Turklāt valoda ir sociālās sadarbības veidošanas un kontroles instruments. Tātad jāapsver jautājums par to, cik tāl valodas apguve var būt patstāvīga darbība, ja valodas apguvējiem nav iespējas vai vēlmes sazināties ar citiem mērķvalodā (*Little, 2001, 33*).

Kognitīvajā ziņā pieaugušajiem jāsaskaras ar tādiem mērķvalodas lingvistiskajiem, semantiskajiem un sociolingvistiskajiem aspektiem, kas viņiem sākumā šķiet neiederīgi tās kopējā sistēmā, nenozīmīgi, mulsinoši, mākslīgi vai neskaidri. Tātad viņam jāpārvar šī dezorientācija, konstruējot svešvalodas atsevišķu vārdu nozīmes un gramatisko formu likumsakarību sistēmu, kas palīdzēs attīstīt izpratni par pareizu vai nepareizu valodas lietojumu, kā arī spēju lietot valodu radoši.

H. Sterns norādīda ka vienlaikus un no paša valodas apguves sākuma ir jāattīsta visi četri aspekti, kuri cits citu papildina un nekad nevar tikt pilnībā atdalīti. Tiesa gan, valodu apguves process ir ļoti garš, un dažādos valodas apguves posmos uzsvars var tikt likts uz dažādiem aspektiem atbilstoši valodas apguvēja vajadzībām (*Stern, 2001*).

Kognitīvā mācīšanās ietver trīs galvenās dimensijas:

- Svešvalodu mācīšanās sākas ar jauno elementu uztveršanu, interpretēšanu un integrāciju, kur sapratnes process nav pasīvs, bet ir mentāla darbība, kas attiecas uz visiem valodas aspektiem.
- Starpkultūru sapratnes attīstīšanu, salīdzinot un apspriežot sociāli kulturālās līdzības un atšķirības. Svešvalodu mācīšanās situācijā starpkultūru elementi neparādās tieši, bet ar dažādu veidu un formu tekstiem, tādēļ teksta apguvei tiek pievērsta uzmanība no valodas mācīšanās sākuma.
- Sapratnes par efektīvu svešvalodu mācīšanās stratēģiju attīstīšanu, apspriežot mērķa valodas mācīšanās stratēģijas. (Neuner, 2004)

H. Sterns sociālajā aspektā svešvalodas vai otrās valodas apguvėjus salīdzina ar bērniem, kas valodas apguves procesā ir atkarīgi no savu vecāku valodas modeļa. Līdzīgā veidā pieaugušajiem mācību sākumposmā par mērķvalodas modeļa iemiesotājiem jeb tā sauktajiem valodas vecākiem kļūst viņu skolotāji (Stern, 2001). Autore novērojusi, ka šis fenomēns regulāri novērojams tajās mācību grupās, kuras svešvalodu sāk apgūt no nulles. Tā tas arī turpinās, līdz pieaugušais valodas apguvējs sasniedz B1 vai B2 līmeni, respektīvi, vidēju zināšanu līmeni, vai pārvar tā saucamo sliekšņa līmeni pēc Eiropas Kopīgo pamatnostādņu skalas (*Common European Framework of Reference*).

Valodas mācīšanās stils ir individuāls un raksturo pašu pieaugušo valodas apguvēju, turklāt šie stili ir tikpat atšķirīgi kā paši pieaugušie. A. Noks (A. Knox) paskaidro, ka mācīšanās stils ir raksturīgs konkrētajam cilvēkam, ko savas dzīves laikā katrs pieaugušais ir izstrādājis. Veids, kādā pieaugušie iesaistās mācīšanās procesā, ir atkarīgs no vairākiem faktoriem, starp kuriem prāts, personība, vecums, formālā izglītība un iepriekšējā pieredze izskaidro pieaugušajiem raksturīgo mācīšanās stilu daudzveidību. Visi minētie faktori ir saistīti ar attīstību, tādēļ, lai varētu izprast un vadīt mācību procesu, ir jāsaprot pieaugušo „personiskās attīstības likumsakarības, kas palīdz noskaidrot to, kā pieaugušie izstrādā savu mācīšanās stilu, kas veicina mācīšanās procesu, un kā mācīšanās stils var tikt salāgots ar personības tālāko attīstību”. (Knox, 1986, 21).

Mācīšanās stils un spējas visa mūža garumā mainās. Pieaugušie spētu iemācīties gandrīz vai visu, ko gribētu iemācīties, ja vien varētu tam veltīt pietiekami daudz laika un uzmanības un ja viņiem kāds sniegtu nepieciešamo palīdzību. Tomēr mācīšanās spējas ar laiku mainās, tāpat kā mainās pieaugušo intereses. Daži pasākumi viņiem var šķist sevišķi interesanti, bet par citiem interese var zust, tādēļ A. Noks uzskata, ka pieaudzis cilvēks savu vispārīgo spēju mācīties saglabā stabilā līmenī līdz pat mūža galam. „Cilvēka spējas mācīšanās procesa ietvaros tikt galā ar tādiem uzdevumiem, kuru izpildei nepieciešama

zināma pieredzes bagāža, piemēram, diezgan plašs vārdu krājums, vispārēja informētība, prasme uztvert jaunas idejas, pakāpeniski uzlabojas visā viņa dzīves brieduma periodā.” (Knox, 1986, 21)

Tomēr ne visas spējas cilvēka dzīves brieduma periodā tikai turpina uzlaboties. Tā, piemēram, „spēja kaut ko iemācīties no galvas jeb iegaumēt, spēja saskatīt matemātiskās likumsakarības, kā arī induktīvās domāšanas spēja laika gaitā, respektīvi, no jaunības uz vecumu, pakāpeniski samazinās” (Knox, 1986, 22).

Svešvalodas apguves process parasti īstenojas sekojoši – sākas formālās izglītības ietvaros un turpinās praktiskās pieredzes vai ikdienas mācīšanās formās, tādēļ svarīgi ir ievērot specifiskos mācību procesa aspektus katrā konkrētā gadījumā:

- formalitātes pakāpe;
- skolotāja klātbūtne vai tā trūkums;
- citu pieaugušo klātbūtne vai tā trūkums;
- pieaugušā paša nospraustie mācīšanās mērķi;
- iepriekšējā izglītība;
- citu pieaugušo nospraustie mācīšanās mērķi;
- mācību apstākļi;
- mācīšanās nozīme;
- ar mācīšanos saistītās izjūtas;
- mācīšanās stratēģijas (Entwistle & Ramsden, 1983).

Ņemot vērā šos mācību procesa aspektus, pieaugušie var izvēlēties sev vajadzīgo un atbilstošo mācīšanās formu, saturu un veidu. Kā norāda D. Litls attiecībā uz valodu mācīšanos, pieaugušajiem vajadzētu īstenot trīs principus mācīšanās procesā:

- tiem, kuri mācās, jābūt tiesīgiem pašiem izlemt ar mācību procesu saistītos jautājumus un tādējādi arī uzņemties atbildību par savu darbu un tā rezultātiem;
- tiem, kuri mācās svešvalodu, tā arī jālieto mācību procesā, respektīvi, tai jābūt gan mācību līdzeklim, gan mērķim, citādi nav iespējams panākt brīvu runas plūdumu un pārvērst mērķvalodu domāšanas instrumentā;
- tiem, kuri mācās, ir tiktāl jāattīsta refleksija, lai viņi varētu iesaistīties sava mācību darba novērtēšanā, plānošanā un pārraudzīšanā, citādi pašregulēta mācīšanās nav iespējama (D. Little, 2001).

Turklāt D. Litls izvērza tautoloģisku viedokli: „Lai pieaugušais varētu mācīties, viņam pašam jābūt autonomam” un šajā sakarā autonomiju definē kā „mācīšanās motivācijas un

metakognitīvās dimensijas mijiedarbību, kas organiski saistīta ar sociālo sadarbību” (D. Little, 2001, 35).

Kā norāda D. Little, autonomija nozīmē gan abstrahēšanos, gan kritiskas refleksijas spēju, gan arī spēju pieņemt lēmumus un patstāvīgi rīkoties. Līdz ar to autonomija uzskatāma par attīstošās mācīšanās mērķi, jo, izpētot to, kā bērni apgūst savu pirmo jeb dzimto valodu, ir secināts, ka galvenais šā procesa rezultāts ir spēja valodu lietot autonomi. Turklāt bērni ir visnotaļ autonomi valodas lietotāji jau tās apguves laikā, jo valoda vienlaikus gan paplašina autonomijas sfēru, gan paaugstina tās līmeni. Tātad autonomija ir būtiska arī tajā mācīšanās procesa daļā, kura neapzināti turpinās ārpus mācību iestādes sienām un kuru stimulē indivīda iekšējā motivācija un personiskās intereses. Ciešā saikne starp patstāvību, iekšējo motivāciju, efektīvu un empīrisku mācīšanos liek domāt, ka panākumus gūst tieši tie, kuri valodu mācās autonomi. (D. Little, 2000).

S. Gasas, K. Grega, H. Sterna un D. Little teorijas apgāž tradicionāli izplatītos uzskatus par neiespējamību vai grūtībām apgūt valodas lielāka brieduma gadus. Turklāt, pieaugušie spēj tikt galā ar tādiem uzdevumiem, kuru izpildei nepieciešama zināma pieredze. Neapstrīdami, ka pieaugušajiem mācīties svešvalodu var traucēt gan psiholoģiska rakstura, gan kognitīva rakstura negatīvi faktori, gan sociāla rakstura faktori, bet tiem ir jāpievērš uzmanība, organizējot pieaugušo valodu apguves atbalsta sistēmu, kur galvenā uzmanība ir jāpievērš pieaugušā autonomās mācīšanās prasmei. Pieaugušajiem var attīstīt prasmi autonomi mācīties daudzus un dažādus veidos – ne tikai ar informācijas tehnoloģiju līdzekļu un sistēmu palīdzību, bet arī ar kopējo mācību iestādes atbalsta sistēmu, mācību programmām un materiāliem, eksāmeniem un testiem, taču galvenā nozīme šajā ziņā vienmēr būs tieši skolotājiem, kuri ir teorētiski un praktiski sagatavoti savu pieaugušo audzēkņu atbalstīšanai mācīšanās procesā.

H. Sterns, E. Sotto, A. Rodžers, K. Greggs, D. Little un A. Noks pierāda, ka atbilstoši trim šādām pieaugušajiem sabiedrības locekļiem vēlamajām jeb ideālajām pazīmēm – briedums, perspektīvas izpratne un autonomija – pieaugušo izglītības centriem, veidojot mācību programmas un kursus, būtu jācenšas:

- veicināt indivīdu personisko izaugsmi un dotību pilnvērtīgu izmantošanu;
- attīstīt indivīdu perspektīvas izpratni;
- nostiprināt indivīdu pašapziņu un atbildības sajūtu.

Praksē parasti pieaugušo autonomija izpaužas tādējādi, ka pieaugušais patstāvīgi pilda mājas darbus, kurus skolotājs viņam uzdevis un ar kuriem viņam vajadzētu tikt galā, jo attiecīgās struktūras ir mācītas klasē induktīvi vai deduktīvi, kā arī pēc skolotāja ierosinājuma pieaugušais patstāvīgi sameklē internetā konkrētu diskursa materiālu vai klasē jau iztirzāta

tekstuālā materiāla vai gramatiskās struktūras piemēru, un tas tad arī ir viņa patstāvīgais, neatkarīgi no citiem veiktais darbs, savukārt skolotāji klasē apspriež un vērtē šo patstāvīgo darbu, par kura izvēli vai uzdošanu pats pieaugušais nav atbildīgs. Bet mērķtiecīgi atbalstīta pieaugušo valodu mācīšanās autonomija, kas ietver pieaugušo sapratni, izzināšanu, abstrahēšanos, kritisko refleksiju un sadarbību ar citiem, var motivēt un rosināt pieaugušos sekmīgāk iekļauties valodu apguves procesa dažādajos aspektos.

2.1. Komunikatīvā pieeja kā pieaugušo motivāciju veicinoša valodu mācīšanās

Neatkarīgi no tā, vai konkrētā valoda tiek apgūta kā otrā valoda vai kā svešvaloda, tai būs jākalpo cilvēku savstarpējās komunikācijas mērķiem, viedokļu, informācijas vai zināšanu apmaiņai. Kā norādījis A. Broks, „saziņa kalpo kā zinātniskai, tā mākslinieciskai pasaules izzīņai” (Broks, 2000, 44).

Komunikatīvā pieeja, kur uzsvars ir likts uz valodas lietošanu un pragmatisko prasmju attīstīšanu (klausīšanās, runāšana, lasīšana un rakstīšana), ir viens no visvairāk pieņemtajiem didaktiskajiem jēdzieniem valodu mācīšanas un mācīšanās procesā. Turklāt šis jēdziens ir tālāk attīstījies, iekļaujot neverbālo komunikāciju, zīmju valodu, ķermeņa valodu, stratēģiju mācīšanas un kultūras atšķirību mācīšanas jēdzienus. Komunikatīvā pieeja, kas tiek lietota kā pragmatiski funkcionālo prasmju attīstīšana īpaši valodu mācīšanās zemākajos pilnveides līmeņos, ir svarīga valodas apguvējam, jo ietver ikdienas situācijas, vienkāršas runas funkcijas, ikdienas vārdu krājumu un frāzes. (Neuner, 2004)

Lai izzīņas process īstenotos veiksmīgi svešvalodā, ir nepieciešama šīs valodas kompetence, kas ietver runāšanas, lasīšanas, rakstīšanas un klausīšanās prasmes. Valodas apguves mērķis – komunikatīvā kompetence – ietver četrus šādus komponentus:

- gramatiskā kompetence jeb precīzi apgūts lingvistiskais kods, kas ietver vārdu krājumu, gramatiku, izrunu, pareizrakstību un vārdu veidošanu;
- sociolingvistiskā kompetence – pietiekami plašs apjoms, kādā izteikumi var tikt lietoti vai tiek saprasti dažādos sociālajos kontekstos. Šī kompetence ietver prasmi pārliecināt, atvainoties, raksturot utt.;
- teksta kompetence – spēja apvienot izteikumus par vienu teikumu plašākā kontekstā, ievērojot formas vienotību un domu secību;
- stratēģiskā kompetence – spēja lietot dažādas stratēģijas, lai pārvarētu valodas zināšanu trūkumu (Oxford, 1990).

Komunikatīvās kompetences svarīga sastāvdaļa ir sociolingvistisko kompetence, kur svarīgi ir pareizi lietot un saprast izteikumus dažādajos sociālajos kontekstos, kur komunikācijā īpaši var izdalīt attieksmes izrādīšanu un sapratni. Tādēļ intelektuālās

attieksmes veidi, tādi kā piekrišana vai noliegšana, pieņemšana vai atraidīšana, iztaujāšana un citi, kā arī morālās attieksmes veidi, kas parāda novērtējumu, nožēlu vai vienaldzību, un emocionālās attieksmes veidi, izsakot prieku, interesi, pārsteigumu vai pateicību, kļūst par svarīgiem informācijas elementiem, kurus ir nepieciešams apgūt valodu mācīšanās procesā. (Morley, 1991)

Valodas komunikatīvās kompetences mācīšanās un mācīšanas metodes ir attīstījušās vēsturiski ilgā laika posmā, kas aptver vairāk nekā simt gadus, kuras ir apskatījis H. Sterns (*H.Stern*, 2001). Laika posms līdz Pirmajam pasaules karam šā darba kontekstā ir atzīmējams tādēļ, ka tolaik uzsāktā valodu mācīšanas reforma veicināja valodu mācīšanu komerciālu mērķu labad. M. Berlits (*M. Berlitz*) 1878. gadā Rodas salā atvēra pirmo valodu mācību skolu, kuras principi joprojām tiek izmantoti arī Latvijā neformālajā valodu mācīšanā un pazīstami ar apzīmējumu „Berlica franšīzes valodu skola”. Šim posmam ir raksturīga valodu skolotāju asociāciju veidošanās, piemēram, 1892. gadā tika nodibināta Lielbritānijas moderno valodu asociācija (*the Modern Language Association of Great Britain*). (Stern, 2001) Latvijā izveidotajai *Angļu valodas skolotāju asociācijai* (1994) arī ir nozīme valodu mācīšanās procesa pilnveidošanā.

Pēc Otrā pasaules kara aizvien lielāka uzmanība tika pievērsta valodu daudzveidībai. Dažām valodām tika piešķirts oficiāls statuss Apvienoto Nāciju Organizācijā un *UNESCO*. Lai nodrošinātu komunikāciju gan nacionālajā, gan arī starptautiskajā līmenī, dažas tā saucamās pasaules valodas tika mācītas arvien lielākam skaitam cilvēku. Tālaika jaunās tehnoloģijas, kā, piemēram, radio, magnetofoni, valodu laboratorijas, filmu projektori un pirmie datori, tika izmantotas valodu mācīšanā. Tas veicināja audiovizuālās metodes izveidošanos. Šo periodu raksturo jauni, pieaugušajiem paredzēti valodu mācīšanas modeļi, kas ietver intensīvas, bilingvālas, individualizētas un pilnīgas integrācijas mācību formas. Arī tās visas joprojām tiek praktizētas Latvijā.

Divdesmitajā gadsimtā iezīmējas jaunu metožu parādīšanās, piemēram, H. Sterns (2001) izceļ suģestopēdijas metodi, kuru izveidoja bulgāru psihiatrs Lozanovs (*Lozanov*), kas bija kā pretreakcija uz iepriekšējā periodā kultivēto mehāniskas atkārtošanas metodi. Šīs uz humānajām vērtībām un cilvēciskām attiecībām balstītās metodes ne tikai tieši ietekmēja valodu mācīšanu tolaik, bet arī ieskicēja tālākos mācību metožu attīstības virzienus. Turklāt arvien lielāka nozīme tika piešķirta valodas mācīšanas mērķiem, valodas mācību saturam un mācību programmas veidošanai. Lielbritānijā un arī citās Eiropas valstīs tika īstenota koncepcija par valodu mācīšanu speciāliem mērķiem, gādājot par strādājošo cilvēku un augstskolu studentu profesionālajām interesēm, kuru R. L. Oksforda definē kā spēju komunicēt jeb komunikatīvo kompetenci. (*R. L. Oxford*, 1990).

Gan apgūstamā svešvaloda, gan otrā valoda pedagoģijā tiek saukta par mērķvalodu, taču atšķiras pēc tā, kur attiecīgā valoda tiek apgūta un kādas sociālās un komunikatīvās funkcijas tā pilda. Otrā valoda pilda sociālu un komunikatīvu funkciju tajā sabiedrībā, kur to mācās. Turpretī svešvalodai nav tūlītējas sociālās un komunikatīvās funkcijas tajā sabiedrībā, kur tā tiek apgūta, – tā tiek izmantota komunikācijai citur un citiem mērķiem. Neraugoties uz šīm atšķirībām, otras valodas un svešvalodas mācīšanas metodes gan nemaz tik ļoti neatšķiras. (*R. L. Oxford, 1990*).

Balstoties uz analizēto literatūru, autore secina, ka daudzi komunikatīvās kompetences mācīšanas veidi ir zaudējuši savu aktualitāti mūsdienās, kā, piemēram, mācīšana valodu laboratorijās. Tomēr daudzas vēsturiski veidojušās mācīšanas metodes ir saglabājušas savu aktualitāti arī mūsdienās, kā, piemēram, Berlitz valodu mācīšanas metode, kas liecina par pieaugušo atšķirīgajām mācīšanās vajadzībām, stiliem un motivāciju. Gadījuma pētījumā novērots, ka arī Latvijā skolotāji joprojām izmanto visas iepriekš minētās mācīšanas metodes.

Aplūkojot komunikatīvo kompetenci, jāņem vērā atšķirīgie valodu mācīšanās mērķi un vide. Latvijā tiek pausti dažādi viedokļi par latviešu valodas un krievu valodas apguvi. Tiklab latviešu, kā krievu valodas kā otrās valodas vai kā svešvalodas mācīšanas jēdzieni patiešām ir politiski iekrāsoti un diskutabli, tie var ietekmēt valodu mācīšanās un apguves atbalsta sistēmas modeli, kurā jāiekļauj gan svešvalodas, gan otrās valodas atbalsta elementi, turklāt skolotājiem, kuri strādā ar pieaugušajiem, un pašiem pieaugušajiem ir jāprot šīs atšķirības izmantot.

2.2. Profesionālā svešvaloda pieaugušajiem

Mūžizglītībā, kas orientēta galvenokārt uz personisko piepildījumu, mācīšanās, kuras motivācija ir darbs, var iegūt arī plašāku kontekstu. Dž. Makmanuss mūžizglītību traktē kā holistisku mācīšanos, kurā tiek ņemti vērā visi cilvēka dzīvē svarīgie faktori, bet uzsvars likts uz personības attīstību un pašvirzītu mācīšanās procesu. „Mācīšanās darba labad un darba dēļ rada pamatu izpratnei, ka pieaugušie spēj pielāgoties apstākļiem un mācīties visu mūžu, kā arī spēj efektīvi lietot to, ko ir iemācījušies, ieskaitot to, ko iemācījušies neapzināti ikdienas dzīvē” (*J. McManus, 2011, 225*).

Tā kā holistiskā mācīšanās prasa ņemt vērā pilnīgi visus ar to saistītos mainīgos lielumus vai elementus, tās kontekstā īpaša nozīme noteikti ir jāpiešķir profesionālajam aspektam. Dž. Makmanuss norāda, ka, „holistiski izturoties pret katru unikālo situāciju, jāreķinās ar risku, ka to var būt grūti sistematizēt vai vadīt, ka veselais zūd vai kļūst nedefinējams. Tomēr nav iespējams gūt pilnīgu priekšstatu par konkrēto situāciju, ja nepievērš uzmanību kaut mazākajai tās niansei” (*J. McManus, 2011, 228*).

Lai attīstītu pieauguša cilvēka spējas kā priekšnoteikumu tam, ka viņš mācās un gūst labumu no tā, ka mācās, šīs spējas jāveido tā, lai tās ietvertu sapratni par sevi pašu, savas rīcības iemesliem un apkārtējo vidi. Ja cilvēks ir apmierināts ar šiem nosacījumiem, tad viņš arī zina, ka šī mācīšanās nāk par labu ne tikai viņam pašam, bet arī viņa darbībai vai vēl plašāk – visai organizācijai. Tādēļ uzsvars ir jāliek uz spēju mācīties, kas tad arī garantēs mācīšanos mūža garumā. Jāpiezīmē, ka Makmanuss uzskata, ka spējas ir pamats kompetences veidošanai, jo tas ir potenciāls, kuru pieaugušais var izvērst specifisku darbību vai pasākumu veikšanai tad, ja mainās apstākļi (*J. McManus, 2011*).

Profesionālās valodas mācīšanās atbilst nosacījumiem, kurus darba devēji atzinuši par nepieciešamiem konkrētajā darba vidē. It īpaši svarīgu lomu profesionālās valodas mācīšanās iegūst gadījumos, kad profesionālo pienākumu veikšanai tiek noteiktas lingvistisko zināšanu un prasmju pilnveides prasības noteiktā līmenī, kā, piemēram, Eiropas Komisijas direktīva: Directive 2007/59/EC of the European Parliament and of the Council of 23 October 2007 *on the certification of train drivers operating locomotives and trains on the railway system in the Community* (03.12.2007.).

Kā norāda J. Tsoroguds (*Thorogood*), izpildot profesionālo pasūtījumu, bieži vien tiek piemirstas patiesās valodas apguves vajadzības. Veidojas robežšķirtne starp profesionālās valodas mācīšanos un vispārējo valodas apguvi, tādēļ būtu lietderīgi uzsvērt abu mācīšanās virzienu konvergenci jeb saplūsmi, nevis atdalīšanos jeb divergenci. Mācot svešvalodu darba vajadzībām, nodarbībās regulāri jāiekļauj sociālā komunikācija, kas citastarp ir svarīgs elements arī dažādos darba pienākumu pildīšanas līmeņos (*Thorogood, 2000, 138–139*). Iekļaujot mācību procesā sociālo komunikāciju, tiek ne tikai veicināta pieaugušo interese par mācīšanās rezultātiem, bet arī celta to efektivitāte, jo nekad nav iespējams prognozēt visas profesionālajā vidē iespējamās situācijas. Šo aspektu uzsver B. Tomalina un M. Niksa (*Tomalin & Nicks, 2007*) viedoklis par sociālās komunikācijas lomu, kā arī kultūras zināšanu, vērtību, attieksmes un uzvedības lomu profesionālajā komunikācijā ar citu valstu uzņēmējiem, pārvarot stereotipus un vispārinājumus.

Atzīstot profesionālās svešvalodas nepieciešamību pieaugušajiem kā viņu motivācijas avotu, jāaplūko veidi, kā svešvalodu mācīšanās var tikt organizēta, balstoties uz atšķirīgiem diskursa materiāliem. Lai gan konkrētas specialitātes diskurss parasti ir ļoti sarežģīts, tomēr attiecīgos tekstus var aplūkot dažādos aspektos un analizēt gan no svešvalodu skolotāja, gan svešvalodu apguvēja skatupunkta, jo valoda nav jāizgudro. (*Sinclair, 1997*)

Piemēram, Jurijs Marčuks aplūko tekstu tipoloģiju un dalīšanu nozīmīgās vienībās. „Atkarībā no teksta tipoloģijas tekstu var aplūkot pa koordinātu asi „individuālais – kolektīvais”. (*Marčuks, 1985, 77–78*) Tekstu izkārtojums atbilstoši individualitātes un

kolektīvisma koordinātām no daiļliteratūras tekstiem uz politiskiem tekstiem, tālāk uz juridiskiem tekstiem un zinātniski tehniska rakstura tekstiem, un visbeidzot uz tīri tehniskiem aprakstiem liecina par iespēju grupēt zinātniski tehniskos materiālus kā viegli algoritmējamus tekstus. Katrs profesionālis jau pilnīgi apzināti operē ar attiecīgiem savas jomas algoritmiem un tas nozīmē, ka profesionāli teksti, diskursi var veicināt profesionālās svešvalodas apguvi.

Svešvalodas mācīšana speciāliem mērķiem neatkarīgi no priekšmeta vai specialitātes ietver šādus elementus: vajadzību analīzi, mācību plāna un programmas izstrādi, materiālu atlasī un tādu mācību līdzekļu izveidi, kas būtu balstīti uz speciālās valodas korpusu un specifiskajam kontekstam raksturīgu komunikāciju (*M. Ellis & C Johnson, 1994; J. Crandall, 1967*).

McManus, M.Ellis, C.Džonsons pierāda, ka profesionālās valodas iekļaušana vispārējā valodas mācīšanās programmā, veicina motivāciju mācīties valodas, kā arī atbilst holistiskās mācīšanās pieejas priekšnosacījumiem, un ietver mācīšanās procesā nozīmīgu pieaugušā dzīves jomu. Vienlaikus jāsaprot, ka komunikācija svešvalodās ietver cittautes kultūras saskarsmes elementus, kam ir būtiska loma veiksmīgā komunikācijas norisē profesionālā vidē. Savukārt skolotājiem un tiem, kas veido atbalstu valodu mācīšanās procesā pieaugušajiem, elastīgāk jāreaģē uz pieaugušo profesionālajām vajadzībām, ievērojot prasības pēc atsevišķām valodas prasmēm noteiktās profesijās.

3. ATBALSTS VALODU MĀCĪŠANĀS NORISEI

Lai veicinātu pieaugušo valodu mācīšanos, veidojot viņu mācīšanās autonomijas attīstību un spēju refleksiīvi atskatīties uz sasniegumiem, un palīdzētu plānot nākošos valodu apguves mērķus, kā arī izmantot un iemācīties dažādas valodu mācīšanās prasmes valodas apguves procesā, pieaugušajiem ir nepieciešams atbalsts.

Ar atbalstu autore saprot pasākumu kopumu, kas veicina pieaugušo mācīšanos, attīstot mācīšanos autonomiju kā mūžmācīšanās raksturīgu pazīmi.

Atbalsts vai tā lielākās grupas – resursi, kas palīdz pieaugušajiem svešvalodu mācīšanās procesā, nav plaši pētīti izglītības, psiholoģijas, lingvistikas, pedagoģijas, vai konkrēti valodu mācīšanas un mācīšanās teorijās.

I. Kristovska (2005) ir attīstījusi tālmācības atbalsta teoriju, kur šķir akadēmisko atbalstu, kas attiecas uz studiju procesa saturisko pusi, no neakadēmiskā jeb organizatoriskā atbalsta, kas ietver padomu došanu, atgriezeniskās saites veidošanu, praktisku palīdzību studiju veicināšanai un administrēšanu (*Kristovska, 2005*). Šāds dalījums attiecībā uz valodu apguvei nepieciešamo atbalstu ir iespējams, jo padomu došana un praktiska pieaugušo valodas apguvēju sekmju novērtēšana, kā arī atgriezeniskās saites veidošana, ir daļa no valodu mācīšanas procesa, kas tiek veidota un vadīta, bet praktiski valodu mācīšanās process, kas pētījumā tiek analizēts, notiek klātienē formā.

Neformālās pieaugušo izglītības iestādes no formālās izglītības iestādēm atšķiras arī ar to, ka valodu mācīšanos atbalsta, pielāgojoties pieaugušo īpašībām, vajadzībām, interesēm, iepriekšējai pieredzei un mācīšanās stilam gan metodiskajā, gan programmatiskajā aspektā.

Pieaugušajiem, kas mācās valodas, sniedzamā atbalsta resursi atbilst viņu vajadzībām, motivē viņus mācīties valodas un veicina mācīšanās procesu. Latvijā pieaugušo neformālās izglītības un konkrēti valodu mācību jomā ir attīstīti ļoti daudzveidīgi atbalsta resursi, jo izstrādāti vairāki Eiropas valodu portfeļi, valodu mācīšanās veicināšanai darbojas valodu klubi vai valodu kafejnīcas, kur iespējams praktiski lietot apgūstamo svešvalodu dabiskā gaisotnē, un valodu skolotāji tiek profesionāli pilnveidoti pedagoģiskajam darbam.

Atbalsts pieaugušajiem, kuri mācās valodas, tiek sniegts konkrētās grupas ietvaros, viņiem mācoties konkrētu valodu konkrētā līmenī, atbilstoši konkrētai mācību programmai, kas ir piemērota konkrēto pieaugušo vajadzībām kā arī viņu zināšanu un prasmju līmenim. Atbalsts izpaužas kā sadarbība, noteiktu mācību materiālu un tehnoloģisko resursu nodrošināšana, kā arī regulāra sekmju novērtēšana dažādās formās, norādot turpmāko valodas apguves ceļu, veicinot mācīšanās procesu un palīdzot nostiprināt un atsvaidzināt ārpus mācību klases ietvariem iegūtās valodas zināšanas. Viens no šādiem neseno attīstītiem mācību materiāliem ir Eiropas Valodu portfelis.

3.1. Eiropas Valodu portfelis Latvijā

Eiropas Valodu portfelis ir svarīgs resurss mūžizglītībā, kas „savieno formālo un neformālo izglītību”. (*Etienne & Jackson, 2011, 57*)

Eiropas Valodu portfelis ir mācīšanās resurss, kas veic divas funkcijas – tas atspoguļo šī dokumenta īpašnieka sasniegumus valodu apguvē un palīdz mācīties dažādas valodas. (*Dalbiņa u.c., 2006*). Eiropas Valodu portfelis īsteno divus mērķus: pedagoģisko un dokumentējošo. Pedagoģiskā funkcija tiek veikta:

- motivējot mācīties valodas,
- uzlabojot spējas komunicēt dažādās valodās,
- mācoties citas svešvalodas,
- attīstot citu kultūru pieredzes sapratni,
- palīdzot reflektīvi atskatīties uz savas mācīšanās mērķiem, veidiem un panākumiem,
- palīdzot plānot savu mācīšanos,
- iegūstot lielāku autonomiju mācīšanās procesā.

Dokumentējošā funkcija tiek veikta:

- atspoguļojot Eiropas Valodu portfeļa īpašnieka dažādu valodu pilnveides līmeņus un cittautu kultūras pieredzi informējošā un starptautiski saprotamā veidā,
- ar Eiropase (Europass) palīdzību, kas ietver sevī EVP Valodas pases daļu, kas noder mainot skolas, piesakoties darbā, uzsākot valodas kursu, meklējot darbu, iesaistoties mobilitātes programmās. (*Soicheva, Hughes, Speitz, 2009*)

2008. gadā Eiropas Padomes Ministru kabinets pieņēma Rekomendāciju CM/Rec (2008) 7 adresētu dalībvalstīm attiecībā uz Eiropas kopīgām pamatnostādnēm valodu apguvei (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*) un plurilingvālisma veicināšanu, kurā „tiek atzītas tiesības uz kvalitatīvu valodas izglītību kā izglītības būtisku sastāvdaļu un sekojošu pasākumu veikšanu, lai īstenotu Eiropas kopīgo pamatnostādņu valodas apguvei ieviešanu un Eiropas Valodu portfeļa, kas ir balstīts uz Eiropas Kopīgām pamatnostādnēm, lietošanu”. (Recommendation CM (2008) 7,3)

Ieviešot Eiropas Valodu portfeli gan formālajā izglītībā, gan patstāvīgās mācīšanās, gan neformālās mācīšanās sfērās, tika iedibināti „vienoti standarti, kas tiek pieņemti visā Eiropas Savienībā, kā valodu zināšanu līmeņu definīcijas, ko sasniedz jebkurš students jebkurā valodā.” Eiropas Savienībā Eiropas Valodu portfelis tika izmēģināts 2000. gadā, atsaucoties uz Berlīnes Atvērtās universitātes (Free University of Berlin) iniciatīvu, kad 11

augstākās izglītības institūcijas vairākās Eiropas Savienības valstīs īstenoja Šveices Eiropas Valodu portfeļa varianta izmantošanu 1999./2000. mācību gadā. (Davies & Jones, 2001, 64)

Dažādi Eiropas Valodu portfeļi tiek veidoti atbilstoši mērķa auditorijai trīs lielās pamatgrupās, kas ir pirmsskolas, skolas un pieaugušo mērķauditorijai. Daudzās valstīs vēl nav izveidoti Eiropas valodu portfeļi attiecīgajai vecuma grupai. 2012. gadā Latvijā ir izveidoti un ieviesti darbībā pirmsskolas bērnu Eiropas Valodu portfelis un Eiropas Valodu portfelis pieaugušajiem.

Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei nosaka aprakstošā veidā, kas valodu apguvējiem ir jābūt, lai varētu lietot valodu komunikatīviem mērķiem, un kādas zināšanas un prasmes viņiem ir jāattīsta, lai varētu rīkoties. (Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei, 2006). Tas nozīmē, ka valodas prasmju kritēriji jeb deskriptori sniedz komunikatīvos valodas un uzvedības aprakstus. Komunikatīvās pilnveides līmenis tiek aprakstīts ar darbības apzīmējumiem, kuri norāda, ko valodas apguvēji var izdarīt, kad viņi lasa, runā, raksta vai klausās svešvalodā. Līdz ar to, balstoties uz šiem deskriptoriem, ir iespējams izveidot mācību programmu, plānot mācīšanas un mācīšanās darbības, veikt mācīšanās rezultātu novērtējumu. Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei (CEFR) dod iespēju sasaistīt mācību programmu ar metodiski pedagoģiskajiem aspektiem un novērtēšanu. (Little, 2009)

Apskatot Eiropas kopīgo pamatnostādņu lomu mūžizglītības aspektā, redzams, ka uz pieaugušo centrēta darbību veicinoša pieeja ir izmantota, lai aprakstītu katra individuālā valodas apguvēja komunikatīvās spējas, lietojot valodu. Valodas apguvējiem ir jāattīsta kompetences un stratēģijas, jāveic uzdevumi un darbības, kas ir nepieciešami, lai veiksmīgi piedalītos komunikācijas notikumos. Tomēr ne visi mācās pašvirzoši, uzņemoties iniciatīvu plānot, strukturēt un izpildīt savas mācīšanās darbības. Lielākā daļa mācās pasīvi, sekojot instrukcijām un veicot darbības, kuras ir noteikuši skolotāji, vai sekojot mācību grāmatai. Tādēļ tad, kad mācīšana apstājas, mācīšanās procesam ir jākļūst autonomam. (Eiropas kopīgās pamatnostādnes, 2006) Regulāri izmantojot EVP, pieaugušie arvien vairāk analizē veidus, kā viņi mācās, kādos veidos viņi var mācīties, kura iespēja mācīties ir vispiemērotākā. Pieaugušie iemācās izvēlēties savus mācīšanās mērķus, materiālus, mācīšanās metodes atbilstoši savām vajadzībām, rakstura īpašībām un pieejamajiem resursiem.

Lai novērtētu, kā valodas prasmju deskriptori var tikt lietoti mācīšanās plānošanas, pārraudzīšanas un novērtēšanas procesā, var tikt salīdzināti, piemēram, līdzīgi A1 un A2 un B2 valodas pilnveides līmeņa deskriptori klausīšanās prasmei:

A1. Es varu saprast ļoti lēni un skaidri izrunātus atsevišķus vārdus un ikdienas saziņā bieži lietojamas frāzes, piemēram, sasveicināšanās, pieklājības frāzes.

A2. Es saprotu vienkāršas frāzes, kas attiecas uz manām ikdienišķām vajadzībām, piemēram, iepirkšanos veikalā, vizīti pie ārsta, pasta vai bankas apmeklējumu, tuvāko apkārtni, dzīvesvietu, darbu.

B2. Es varu saprast gan par konkrētiem, gan abstraktiem tematiem lekcijās, darba sapulcēs, publiskos lasījumos, ziņojumos, konferencēs u.c. (*Dalbiņa u.c., 2006*)

Minētie A1 un A2 deskriptori attiecas uz konkrētiem uzdevumiem, vai līdzīgu uzdevumu grupām, kas nozīmē, ka pieaugušais tos var izvirzīt kā īstermiņa mērķus mācīšanās procesā, atzīmējot tos sasniegumu ailē, kad mērķis ir sasniegts. Bet minēto B2 deskriptorā aprakstīto valodas apguves mērķi ir iespējams apgūt ilgākā komunikatīvā un analītiskā mācīšanās procesā. Tātad augstākā valodas pilnveides līmeņa deskriptori nevar kļūt par īstermiņa mācīšanās mērķi, jo ietver kompleksu un plašu komunikatīvo tekstu. Lai deskriptorā izvirzīto mērķi sasniegtu, plānošana, pārraudzīšana un novērtēšana ir mācīšanās procesa sastāvdaļas, refleksiīvi atskatoties uz sasniegto. Deskriptori iegūst jēgu nevis aplūkoti pa vienam vai atsevišķi, bet skatīti kopumā, pieaugušajiem novērtējot valodu apguves procesa attīstību. Turklāt svarīgs ir arī dažādo valodas prasmju sasaistes veids viena valodu pilnveides līmeņa ietvaros, kā tas atspoguļojas Eiropas Valodu portfelī.

Lai gan Valodu pase ir tā EVP daļa, kuru šķietami būtu visvieglāk aizpildīt ikvienam valodas apguvējam, un funkcionāli EVP Valodu pases daļa var tikt pielīdzināta Europass dokumentam, autore uzskata, ka Valodu biogrāfijas daļai, kas Eiropas Valodu portfelī pieaugušajiem Latvijā ir izdota atsevišķā grāmatīnā, ir vislielākā nozīme, jo tās atsevišķās sadaļas jautā EVP īpašniekam:

- kādi ir valodu apguves mērķi,
- par valodu un cittautu kultūras pieredzi,
- par mācību paņēmienu, kas padara valodu apguves procesu efektīvāku un rezultatīvāku (mācīšanās mācīties),
- pašnovērtēt, ko konkrēti apgūstamajā valodā EVP īpašnieks jau prot, un noteikt tālākos mācību mērķus.

Pieaugušajam valodu apguvējam, kas izmanto Eiropas Valodu portfeli pieaugušajiem tiek veicināta sapratne par:

- to, kā valodas tiek apgūtas,
- par patstāvīgās mācīšanās nozīmi valodu apguvē,
- par iespējām, kas veicina valodu apguvi,
- to, ka valodu zināšanu līmenis var būt atšķirīgs atsevišķām prasmēm,
- to, kāpēc attiecīgā valoda tiek apgūta,
- to, kā vienas valodas apguve veicina citu valodu apguvi,

- to, ka valodas nesēja tautas kultūras izzināšanai ir liela nozīme valodas apguvē,
- kultūras elementiem, kas ir būtiski valodas apguvei,
- svarīgākajām pašu kultūras pazīmēm.

Līdz ar to katram pieaugušajam tiek dota iespēja novērtēt savas svešvalodu kompetences un katram pašam nospraust tālākos valodu apguves mērķus. Kā norāda K. Meibijs, ka mācīšanās galvenā komponente ir atrast veidus, kā precīzi noteikt indivīda kompetences un tālāk veidot atbilstošas darbības, lai balstoties uz stiprajām pusēm, attīstītu vājākos elementus. (*Mabey, 2011*).

Eiropas Valodu portfelim Latvijā ir trīs daļas atbilstoši Eiropas kopīgām pamatnostādņēm valodu apguvei:

- Valodu pase, kurā EVP īpašnieks norāda savu dzimto valodu vai valodas, kuras apgūtas skolā vai ārpus tās, un atzīmē šo valodu prasmes līmeni, tādejādi atspoguļojot formālu kvalifikācijas līmeni, kas ir starptautiski saprotams;
- Valodu biogrāfija, kurā EVP īpašnieks nosaka savus mācību mērķus, atspoguļo mācību procesu un novērtē sasniegtos rezultātus, tādejādi aprakstot savas valodu zināšanas, kā arī mācīšanās un kultūras pieredzi;
- Dosjē, kurā EVP īpašnieks ievieto diplomu, apliecību un citu dokumentu kopijas, sakrāj savus labākos darbus, kas formāli un reāli apliecina attiecīgo valodas prasmi.

Eiropas Valodu portfelis, kā noteikts visu trīs EVP daļu aprakstā, ir katra individuāla pieaugušā īpašums, līdz ar to tas kļūst par pieaugušo valodu mācīšanās pieredzes dokumentu mūža garumā. Eiropas Valodu portfelim nav gala punkta vai apstāšanās punkta valodu apguvē, jo pats EVP Biogrāfijas daļas deskriptoru apraksts atraisās kā valodu mācīšanās organisks process, kurš nekad neapstājas. Tā deskriptori virknējas no viszemākā līmeņa A1 līdz dzimtās valodas runātāja līmenim C2.

Eiropas Valodu portfeli ir grūti salīdzināt ar dažādu citu didaktisko materiālu pašnovērtēšanas metodēm. Piemēram, mūsdienās ir pieprasījums pēc pārbaudes tipa didaktiskiem mācību materiāliem, joprojām ir pieejams neliels skaits tādu mācību materiālu, kuri būtu atbilstoši patstāvīgās mācīšanās principiem. Kritiski aplūkojot mācību materiālus, kuri veidoti ar nolūku attīstīt pašnovērtēšanas prasmes, palīdzot pašam valodas apguvējam noteikt savas svešvalodas prasmes terminoloģijas un leksikas jomā angļu valodas speciālajai leksikai, tēmas pārbaudes grāmatās neatbilst mācību grāmatu tēmām.

Analizētā literatūra pierāda, ka līdz ar Eiropas Valodu portfeļa izveidošanu katram pieaugušajam tiek dota iespēja novērtēt savu svešvalodu kompetences un katram pašam nospraust tālākos valodu apguves mērķus. Turklāt, neskatoties uz to, ka mācīšanās autonomija

ir viens no mūsdienu mācīšanas teorijas stūrakmeņiem, joprojām ir pieejams neliels skaits tādu mācību materiālu, kuri būtu atbilstoši patstāvīgās mācīšanās principiem.

Attīstīties pieaugušo spējai mācīties autonomi, palīdz Eiropas Valodu portfelis, kas veicina valodas mācīšanās procesā iedzīvināt refleksijas principu. Turklāt Eiropas Valodu portfelis nodrošina mācīšanās procesa pārskatāmību, ļaujot ar deskriptoru palīdzību kontrolēt soļus jeb virzību no viena valodas prasmes līmeņa uz nākamajiem. Līdz ar to pieaugušajiem ir iespēja pašiem nospraust savus mācīšanās mērķus, kā arī lietot mērķvalodu. Vienlaikus, izmantojot Eiropas Valodu portfeli, tiek attīstīta prasme mācīties. Šai prasmei ir veltīta atsevišķa sadaļa Eiropas Valodu portfeli pieaugušajiem. Tādejādi liela uzmanība tiek pievērsta pašam mācīšanās procesam, ievērojot principu, ka mācīšanās process ir tikpat svarīgs kā tā rezultāts.

Tātad Eiropas Valodu portfeļa pieaugušajiem izmantošana ļauj nodrošināt sekojošas funkcijas:

- nodrošināt labāku saskaņu un koordināciju starp moderno valodu mācīšanas resursu nodrošinājumu un pieaugušo mācīšanās vajadzībām;
- iesaistīt pieaugušos un skolotājus patstāvīgās un autonomās mācīšanās stratēģiju izmantošanā un atklāšanā gan klasē, gan ārpus klases aktivitātēs;
- veicināt mācīšanos, kur refleksija par mācīšanās procesu gan klasē, gan ārpus klases, kļūst par atbalstu pieaugušajiem neformālajā izglītībā.

Pieaugušo motivāciju mācīties valodas veicina profesionālās svešvalodas apguve, kuras atbalsta resurss ir profesionālais Eiropas Valodu portfelis.

3.2. Profesionālie Eiropas Valodu portfeļi

Profesionālais Eiropas Valodu portfelis ir īpašs EVP veids, kas ietver sevī gan vispārējos valodas deskriptorus gan profesionālās valodas jaunveidotus deskriptorus.

Atsevišķs Eiropas Valodu portfelis ir izveidots topošajiem skolotājiem „Epostle” (*Newby et al, 2007*), kā atsevišķai mērķauditorijai ir Eiropas valodu portfeļi bērniem, jauniešiem un pieaugušajiem, kuri attiecīgajās valstīs ir ieceltojuši, jeb tā saucamie imigrācijas Eiropas valodu portfeļi. Ir iespējams veidot arī jaunus Eiropas valodu portfeļus un kopš 2011. gada tos var reģistrēt Eiropas Padomes Eiropas valodu portfeļu datu bāzē, ja tie atbilst principiem un vadlīnijām, kas nosaka Eiropas Valodu portfeļu veidošanu.

Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei ne tikai nosaka valodas prasmju līmeņu sistēmu, bet arī dod vispārīgo līmeņu izklāstu, vienlaicīgi norādot iespējas veidot jaunus EVP līmeņu aprakstus. „Kopējo atskaites punktu noteikšana vispārīgo līmeņu aprakstā nekādi neierobežo iespējas veidot un aprakstīt līmeņu un moduļu sistēmas citās jomās un

pedagoģiskajās kultūrās. Kopējo atskaites punktu un aprakstu precīzs formulējums ar laiku attīstīsies, dalībvalstīm un attiecīgajām institūcijām gūstot pieredzi aprakstu veidošanā.” (*Mūžizglītības kopīgās pamatnostādnes*, 2006, 28)

Kā norāda T.Bleks un J. Halfords, „mācīšanās atbalsts jebkurā sistēmā ietver sevī vairākus fundamentālus elementus, kuri ir nepieciešami tiem, kuri mācās. Starp šiem elementiem ir vajadzība pēc mācīšanās līdzekļiem un materiāliem, kuri palīdz sasniegt vēlamu rezultātu”. (*Bleks & Halfords*, 2002, 201.)

Jaunu Eiropas valodu portfeļu kādai profesijas grupai veidošana ietver jaunu deskriptīvu valodas prasmju aprakstu veidošanu, kas ir arī inovatīvs process. Kā norāda P. Drukers, veiksmīgai inovācijai piemīt pieci pamata kritēriji:

- patstāvīgs process
- ir vājais vai trūkstošais posms,
- ir skaidrs mērķa definējums,
- risinājuma parametrus var skaidri noteikt,
- vispārēja sapratne, ka jābūt citādam/ labākam risinājumam. (*Druker*, 1985)

Izvērtējot situāciju ar mācību materiālu nodrošinājumu svešvalodu mācīšanās procesā pieaugušo izglītībā, acīm redzami parādās „vājais posms” (*Druker*, 1985), jo autonomiju veicinoši un profesionāli motivējoši mācību instrumenti, kuri balstās uz Eiropas kopīgām pamatnostādnēm valodu apguvei, palīdz noteikt mācīšanās mērķus un izmanto refleksijas lomu apgūtā novērtējumam valodu apgūvē, nav plaši pieejami. Turklāt „risinājuma parametri” (*Drukers*, 1985), izmantojot Eiropas kopīgo pamatnostādņu valodu apguvei deskriptīvos aprakstus valodu pilnveides līmeņiem, ir skaidri noteikti, ja par mērķi definē profesionālās komunikatīvās svešvalodas mācīšanos.

Profesionālie Eiropas valodu portfeļi ietver divus dažādus deskriptoru veidus:

- „gradētie noteiktai skalai atbilstošie deskriptori;
- deskriptori, kurus nav iespējams gradēt atbilstoši valodas prasmes līmeņiem vai kuru gradējums nav izšķirošs to veidošanā, kas ietver mācīšanās stratēģiju sarakstu vai aprakstu, vai attiecīgās mērķgrupas cittautu kultūras pieredzes aprakstu” (*Schneider & Lenz*, 2001, 41).

Nozaru speciālistu piesaistīšana ļauj profesionālo Eiropas valodu portfeļu veidotājiem:

- izmantot uzkrāto starptautisko pieredzi komunikācijā un noteikt tekstu prioritāru secību, kā arī izcelt tekstu nozīmīgākās pazīmes un attiecīgi gradēt četras prasmes;
- panākt vienošanos starp vairākām valstīm par profesionālajos Eiropas valodu portfeļos iekļaujamiem deskriptoriem, jo dažādās valstīs attiecīgajās profesijās ir

spēkā atšķirīgi profesionālie standarti, kā arī tehniskie un tehnoloģiskie nosacījumi;

- veidot terminoloģijas bāzi (visu minēto EVP blakusprodukts ir specialitātes glosārijs), kura kļūst par terminoloģisko pamatu deskriptoru veidošanā;
- vienoties par būtiskajām komunikācijas formām, kas attiecīgās profesijas pārstāvjiem jāpārzina arī svešvalodas vidē.

Piemēram, medicīnas darbinieku pārstāvju starptautisko vienošanos par deskriptoru saturu un prioritāšu secību apgrūstina dažādās valstīs pieņemtie atšķirīgie veselības un labklājības standarti, kā arī tas, ka tiek izmantotas atšķirīgas tehnoloģijas. Tas pats attiecas uz dzelzceļa nozari, kur atšķiras gan aprīkojums, gan tehniskais nodrošinājums, gan tehnoloģiskie risinājumi. Līdz ar to nepieciešams vienoties par kopīgiem mērķiem profesionāla Eiropas Valodu portfeļa izveidē, kas ir iespējams par drošības jautājumiem, kurus reglamentē Eiropas Komisijas direktīvas un noteikumi. (*Directive 2007/ 59/EC of the European Parliament and of Council of 23 October 2007 on the certification of train drivers operating locomotives and trains on the railway system of the Community*).

Eiropas Valodu portfeļu veidotājiem ir vairāki izvēles varianti, viņi var:

- lietot jau izstrādātu modeli tādu, kāds tas ir;
- publicēt pastāvošu modeli, to licencējot;
- tulkot pastāvošu EVP daļēji vai kopumā;
- lietot atsevišķas EVP daļas, papildināt atsevišķas daļas ar jauniem elementiem, nelietot atsevišķus EVP instrumentus, ieviest to vietā jaunus instrumentus;
- izstrādāt savu EVP, ieviešot variācijas, kas atbilst Eiropas Akreditācijas komisijas noteikumiem par EVP pamatprincipiem un pamatelementiem. (*Schneider & Lenz, 2001*).

Risinot jautājumu, vai būtu jārada jauni Eiropas Valodu portfeļi vai jāadaptē jau pastāvošie modeļi, Šneiders un Lenzs (*Schneider & Lenz, 2001*) iesaka EVP veidotājiem ņemt vērā valodas apguvēju vecumu, intelekta attīstību, mainīgo vidi un pieaugušo vajadzības attiecīgajā attīstības posmā.

Veidojot jaunus Eiropas valodu portfeļus, īpaši svarīgi ir piemēroties „valodas apguvēja domāšanai”. (*Schneider & Lenz, 2001, 9*) Tāpat tiek ieteikts „ņemt vērā speciāla izglītības virziena vai speciālas sociālās mērķgrupas vajadzības, citādi var vispār neizdoties sasniegt attiecīgo mērķgrupu, kā, piemēram, personas ar īpašām vajadzībām, profesionāli orientētus valodu apguvējus, atsevišķus speciālistus u.c.” (*Schneider & Lenz, 2001, 8*).

Eiropas valodu portfeļu veidošanas kontekstā tiek ņemts vērā, kā pieaugušie mācās valodas, un ar to saistītie aspekti:

- svešvalodu prasmes nepieciešamību bieži vien diktē profesionālas prasības;
- tiek pieprasītas ļoti augsta līmeņa vai ļoti specifiskas valodu zināšanas;
- valodas tiek apgūtas kulturālas bagātināšanās nolūkos;
- ar valodu apgūšanas motivāciju var būt saistītas zināmas problēmas;
- valodas bieži vien tiek apgūtas pēc savas iniciatīvas (uzturēšanās ārzemēs, izklaide) un pašvirzītā procesā;
- sniegt pārskatus par valodas prasmes līmeni var arī nebūt svarīgi. (*Schneider & Lenz, 2001*).

Minētie aspekti kļūst par svarīgu kritēriju pieaugušo valodu mācīšanās atbalsta veidotājiem. Līdz ar to darba grupām, kas gatavo katru atsevišķo profesionālo EVP, ir patstāvīgi no jauna jārada divi vai trīs katra līmeņa profesionālie deskriptori saskaņā ar šādām jaunu EVP deskriptoru veidošanas prasībām:

- Tiek aplūkoti katrā projekta dalībvalstī esošie Eiropas valodu portfeļu varianti un panākta vienošanās par to deskriptoru saglabāšanu, kuri pastāvīgi tiek izmantoti, ir iekļauti Eiropas kopīgo pamatnostādņu valodu apguvei (*CEFR*) ilustratīvo deskriptoru datubāzē, un kurus jau apstiprinājusi Eiropas valodu portfeļu akreditācijas komisija.
- Jauni deskriptori tiek veidoti, izpildot deskriptoriem izvirzītās prasības.
- Deskriptori tiek nedaudz sašaurināti profesionālos nolūkos, lai atbilstu mērķauditorijai.

Visas minētās deskriptoru veidošanas procedūras atbilst jaunu vai adaptētu deskriptoru veidošanas nosacījumiem, kas ietverti Norādēs Eiropas valodu portfeļu veidotājiem (*Schneider & Lenz, 2001, 41*).

Profesionālo Eiropas valodu portfeļu deskriptori tiek veidoti:

- balstoties uz starptautisko pieredzi šādu deskriptoru izstrādē, sadalot esošu kompleksu deskriptoru, radot jaunus elementus attiecīgas profesionālās kategorijas vajadzībām un strukturējot deskriptoru pa kategorijām atbilstoši receptīvajām, komunikācijai un produktīvajām prasmēm;
- gan skolotāju, gan nozaru pārstāvju pieredzi un viedokli par jauna deskriptora veidošanu pārbaudot praksē, lai varētu izvērtēt, vai deskriptors būs viegli saprotams, tiks vienādi interpretēts dažādās auditorijās un būs piemērots pašnovērtēšanai;
- to modeļus pārbaudot attiecīgās profesionālajās mācību iestādēs vai darba vietās, kur atbilstoši tiem profesijas pārstāvji novērtē un pašnovērtē profesionālās un vispārīgās svešvalodas apguves līmeņus atbilstoši prasmēm.

Līdz ar to tiek ievērotas šādas norādes par laba deskriptora izstrādi:

- Deskriptori formulēti tā, lai varētu objektīvi novērtēt, ko valodas apguvējs jau spēj.
- Deskriptori apraksta konkrētus uzdevumus un/vai konkrēta uzdevuma veikšanai nepieciešamo valodas prasmes līmeni.
- Deskriptori nesatur profesionālo žargonu, ir skaidri un saprotami bez speciālas to lietošanas instrukcijas.
- Deskriptori ir lakoniski, apraksts nav garāks par divām trim rindām.
- Deskriptori ir patstāvīgi interpretējami, nav atkarīgi no citiem tā paša vai cita līmeņa deskriptoriem” (*Schneider & Lenz, 2001*).

Izvērtējot situāciju ar mācību materiālu nodrošinājumu svešvalodu mācīšanās procesā pieaugušo neformālajā izglītībā, kura vājš posms ir mācību instrumenti, kas veicina mācīšanos autonomiju un ietver profesionālās svešvalodas prasības attiecīgajās profesijās, autore secina, ka ir iespējams veidot inovatīvus atbalsta resursus, ievērojot attiecīgi izstrādātās Eiropas valodu portfeļu veidošanas vadlīnijas un ieteikumus. Profesionālie (noteiktu profesiju pārstāvjiem izstrādātie) Eiropas valodu portfeļi atbalsta ne tikai valodas apguves motivāciju, bet arī iespēju pieaugušajiem tikt nodarbinātām specialitātēs, kur tiek prasīts noteikts valodu apguves pilnveides līmenis.

Eiropas Valodu portfelis ir izveidots arī elektroniskā variantā ar nosaukumu „Lolipop”, tādēļ svarīgi ir apskatīt, ko jaunu IKT lietošana ienes pieaugušo valodu mācīšanās procesā.

3.3. Informācijas un komunikāciju tehnoloģijas (IKT) pieaugušo izglītībā

Gandrīz visās Eiropas valstīs informācijas un komunikāciju tehnoloģijas ir kļuvušas par būtisku mācīšanās procesa sastāvdaļu un arī par instrumentu, lai mācītos citas prasmes un kompetences (*Key Data on Learning and Innovation, 2011*). IKT ir kļuvušas par instrumentu, kas palīdz mācīties svešvalodas.

Lai aprakstītu informācijas un komunikāciju tehnoloģiju lietošanu valodu mācīšanās un mācīšanās procesā, tiek izmantoti dažādi termini: ar IKT veicināta valodu mācīšanās (CELL – computer-enhanced language learning), ar IKT palīdzību veikta valodu mācīšanās (CALL – Computer-assisted language learning), tehnoloģiju veicināta valodu mācīšanās (TELL – technology-enhanced language learning). No minētajiem vispopulārākais ir angļu valodas mācīšanās termins – CALL (computer-assisted language learning), kas sevī ietver dažādu tehnoloģiju lietošanu: portatīvos datorus, digitālos audio ierakstītājus, modemus un kabeļa interneta pieeju, vietējos tīklus un daudzus citus jaunāko tehnoloģiju veidus, kas ietver planšetes – datorus, interaktīvās tāfeles un mobilos telefonus, kuru galvenais uzsvars ir nevis

uz tehnikas un jauno tehnoloģiju lietošanu, bet uz valodas mācīšanos. Turklāt IKT lietošana notiek dažādos kontekstos ar ļoti atšķirīgiem dalībniekiem, kas nozīmē ļoti atšķirīgu vajadzību apmierināšanu, kur tehnoloģiju pielietošanas metodika ir jābūvē uz stingriem teorijas un prakses piemēriem no dažādām sfērām: pielietojamā lingvistika, otrās valodas apguve, psiholoģija un IKT zinātne. (Egbert, 2005)

J. Egberts (*J. Egbert*) nosauc četrus galvenos principus, kas jāievēro valodas mācīšanās atbalstam, lietojot tehniku:

- apstākļi, kas rada optimālo vidi valodas apguvei/mācīšanās klasē;
- nacionālie standarti, kas to atbalsta;
- vadlīnijas tehnikas lietošanai izglītības kontekstā;
- nacionālie izglītības tehnikas lietošanas standarti, kas nosaka prasības attiecībā uz mācīšanos ar tehnikas izmantošanu. (Egbert, 2005)

Jebkurai valodas stundai ir jābūt kā atbalstam optimālai valodas mācīšanās videi klasē neatkarīgi no tā, kādi tehniskie risinājumi tiek izmantoti. J. Egberts nosauc sekojošus astoņus pazīmes šādai klasei:

- Pieaugušajiem ir iespējams sadarboties sociāli un apsprieties par būtiskāko, jo mācīšanās notiek, ja pieaugušajiem ir iespēja lietot mērķa valodu aktīvi un radoši ar citiem cilvēkiem, kas sociālā vidē sagatavo pieaugušos autentiskas valodas situācijas kontekstam.
- Pieaugušie runā tikai mērķa valodā ar saviem līdzbiedriem vai iejūtīgiem mērķa valodas nesējiem.
- Pieaugušie ir iesaistīti autentiskos uzdevumos, kas nozīmē, ka autentisku uzdevumu attīstīšana ir svarīgs mācīšanās apstākļu veidošanas faktors, jo pareizs uzdevums motivēs viņus mācībām.
- Pieaugušie saskaras ar mērķa valodu un tiek mudināti veidot dažādas atbildes, radoši risinot valodas jautājumus.
- Pieaugušajiem ir pietiekoši daudz laika un nodrošināta atgriezeniskā saikne, jo mācīšanās temps ir atšķirīgs un uzdevuma izpildīšanas vadīšanas pakāpe ir atšķirīga.
- Pieaugušie tiek vadīti ļoti uzmanīgi mācīšanās procesā, jo neskatoties uz katra individuālo mācīšanās stilu, pieaugušie var iemācīties jaunus paņēmienus, ja viņiem pasaka *kā un kāpēc*;
- Pieaugušie strādā atmosfērā ar ideālu (minimālu) stresa/uztraukuma līmeni, valodas apgūvējiem jājūtas pietiekoši komfortabli, lai uzņemtos risku mērķa valodā, kas bieži nozīmē grūtības pakāpes sabalansēšanu ar pieaugušo prasmēm.

- Mācīšanās autonomija tiek atbalstīta, ļaujot pieaugušajiem pašiem kontrolēt savu grāmatu, tēmu, uzdevumu izvēli. (*Egbert, 2005*)

Lai nodrošinātu iespējas pieaugušajiem sasniegt Eiropas kopīgo pamatnostādņu valodu apguvei definētos standartus, ir nepieciešams veidot atbilstošus valodu mācīšanās instrumentus un vidi, kur informācijas un komunikācijas tehnoloģiju lietošanai ir svarīga loma. Tādēļ J.Egberts (*Egbert, 2005*), N. Selvins (*Selwin, 2011*) iesaka ievērot piecas vadlīnijas darbā ar informāciju tehnoloģijām:

- Tehnoloģijas jāizmanto, lai atbalstītu klases un mācību programmas pedagoģiskos mērķus.
- Tehnoloģijām ir jābūt pieejamām visiem pieaugušajiem.
- Tehnoloģiju izmantošana ir kā instrumenta lietošana.
- Tehnoloģiju izmantošanai ir jābūt efektīvai vai rezultatīvai, kas nozīmē, ka mācīties valodu kļūst labāk un ātrāk, piemēram, gramatiskas programma pārbauda katru uzdevumu uzreiz un dod atbildi.
- Tehnoloģiju izmantošana ir ekonomiskāka, jo, piemēram, atskaņotājs nav jāatgriež atpakaļ sākuma pozīcijā klausīšanās aktivitātes laikā.

Apskatot nacionālos izglītības tehnoloģiju standartus svešvalodu mācīšanā, tādus ir iespējams identificēt atsevišķu izglītības iestāžu ietvaros, kur minētie principi tiek aktīvi ievēroti mācību metodiskajos noteikumos un mācību programmu sastādīšanā, kur IKT ir palīg līdzeklis, instruments mācību mērķu sasniegšanai.

Novērtējot interneta vietņu un atsevišķu programmu izmantošanu, J. Egberts (*Egbert, 2005*) iesaka aplūkot sekojošo:

- Mērķus, ko interneta vietne var darīt, lai sasniegtu pedagoģiskos mērķus.
- Prezentācija jeb pasniegšana, kā programma to dara, vai tas atbilst pieaugušajiem un viņu izvirzītajiem mērķiem.
- Atbilstība, vai studenti spēs lietot programmu atbilstoši savam līmenim un saviem mērķiem.
- Rezultāts, ko pieaugušie veidos ar programmas vai interneta vietnes palīdzību.
- Novērtēšana, kāda veida atgriezeniskā saite tiek nodrošināta un kādu novērtējumu sniedz.
- Pievienot savus argumentus vai pret-argumentus interneta vietnes vai programmas lietošanā, lai varētu sabalansēt ieguvumus šādā mācību procesā.

Svarīgi ir J. Egberta secinājumi par ierobežotu IKT izmantošanu, kur pieaugušie var viegli mācīties ar esošo tehnoloģiju izmantošanu, plašāk lietojot mācīšanās stratēģijas, piemēram, interneta vietnes mācību materiālus. „Neskatoties uz to, ka daži izglītības

darbinieki var uzskatīt, ka ierobežota tehnoloģiju izmantošana var radīt šķēršļus rezultatīvai valodas mācīšanai, ierobežota tehnoloģijas izmantošana principiālā rīcībā var atbalstīt rezultatīvas/ efektīvas valodu mācīšanās vides attīstību.” (Egbert, 2005, 140)

G. Noulzs (G. Knowles, 1997) norāda, ka IKT izmantošana pati par sevi nevar būt mērķis, tādēļ mācību situācijas vai stundas mērķim ir jābūt skaidri definētam, jāklūst par vispārējās mācīšanas stratēģijas sastāvdaļu, kas var palīdzēt tehniku lietderīgi izmantot, jo pretējā gadījumā „daturs var kļūt par klases rotaļlietu, kā tas notika ar valodu laboratorijām 1970. gados, pazaudējot iespējas, ko tehnika var dot”. (G. Knowles, 1997, 197)

Sociāli ekonomiskās pārmaiņas ir radījušas nosacījumus darba spēka nepārtrauktai izaugsmei un tālāk izglītībai. Savukārt informācijas un komunikācijas tehnoloģijas (IKT) padarījušas mācīšanos atšķirīgu, jo līdz ar jauno tehnoloģiju ieviešanu ir mainījusies skolotāja un izglītojamā savstarpējā mijiedarbība:

- Elastīga laika izvēle mācībām. IKT ļauj izglītojamiem mācīties tad, kad tas ir ērti un nepieciešami. Pie tam jāievēro nosacījumi, ka izglītojamiem ir augsti attīstītas pašregulējošas prasmes.
- Izvēles paplašināšanās. Vienas institūcijas pieredze var tikt nodota citai. Piemēram, moduli var piedāvāt viena institūcija, bet mācību materiāli un lekcijas, kas ir pieejami izglītojamam, var tikt uzglabāti vēlākai izmantošanai. Turklāt mācību materiālu izmaksas var segt kopīgi visas iesaistītās institūcijas, izplatot tos starp lielāku studentu skaitu. (Black & Holford, 2002)

P. Jarvis (2002) norāda, ka skolotāji mācību procesā ir ieguvuši jaunu lomu, kuras īstenošana prasa jaunas un atšķirīgas prasmes. Līdz ar IKT izmantošanu ir izteikti mainījušās mācību metodes, kuru raksturīgākās iezīmes ir pārmaiņas:

- no skolotāja centrētas uz studentu – centrētu izglītību;
- no mācīšanās no galvas uz pieredzes un refleksiju balstītu mācīšanos;
- no teorētiskas uz praktisku mācīšanos;
- no izglītošanas uz mācīšanu mācīties.

IKT izmantošana, autore novērojusi, ar interaktīvās tāfeles palīdzību, piemēram, dod iespēju pieaugušajiem apskatīties Barselonas autobusu satiksmes sarakstu un palūgt biļeti spāņu valodā uz savu gala mērķi.

Sociālā sadarbība valodu mācīšanās procesā var noritēt dažādās formās: pieaugušajam studentam ar otru pieaugušo studentu, pieaugušajam studentam ar savu grupu, savai grupai ar citu grupu, pieaugušajam ar skolotāju, pieaugušajam ar administrāciju vai pieaugušajam ar ārpus klases vai mācību vides pasauli, komunicējot mērķa valodā. No komunikatīvā mērķa sasniegšanas viedokļa ir svarīgi, lai katrs pieaugušais aktīvi iesaistītos sadarbībā un arī katram

būtu šāda iespēja dota. Šajā aspektā svarīga loma ir informācijas un komunikācijas tehnoloģiju izmantošanā.

Piemērs IKT pielietošanas jomām ir profesionālo svešvalodu tekstu apguves diskursa analīze, kur, balstoties uz A. V. Zubova un L. L. Neļubina teksta analīzes metodēm, tiek veidots teksta modelis, kur teksts tiek uzskatīts par dzīves situācijas atspoguļojumu no katra konkrētā teksta autora viedokļa. Jebkurš teksts „ir sociāli nosacīts, kas nozīmē, ka katrs teksta autors daļa tekstu sociāli nozīmīgos nelielos gabaliņos, ko sauc par minimālo jēdzienisko gabalu vai teksta kvantu”. Līdz ar to profesionālais viena un tā paša autora teksts ir „ierobežots, kas nozīmē, ka vienā profesionālā teksta rindkopā ir noteikts priekšmetiski loģiskais saturs” jeb konkrēts teksta daļējums. (Zubovs, 1989, 3) Izmantojot Zubova un Neļubina priekšmetiski noteikto teksta satura daļējuma metodi, ir iespējams jebkuru tekstu sadalīt nozīmīgos teksta gabaliņos, padarot uztveramāku sintaktiski sarežģītu teikumu vai teksta daļu. Autore uzskata, ka personīgā pieredze, strādājot ar dažādu profesiju pārstāvjiem pieaugušajiem valodu apguvējiem RTU, teksta daļējums ļauj pieaugušajiem analizēt gan teksta saturisko, gan gramatisko aspektu.

Eiropas Valodu portfelis digitālā formātā arī paver iespējas piekļūt tūlītējā saiknē ar mērķa valodu uz attiecīgajiem portāliem, kuru līmenis un datu drošība, ir garantēti no to veidotāju puses, kas vienlīdz spēcīgi ļauj attīstīt visas četras prasmes un piekļūt attiecīgās valodas resursiem visās četrās prasmes, kā piemēram, EVP *Lolipop* jeb Eiropas Valodu portfelis studentiem, kura izstrādē piedalījās arī neformālās izglītības iestāde VMC un pētījuma autore. Digitālais formāts ar bagātu resursu piesaisti ļauj digitālo EVP *Lolipop* izmantot ar interaktīvās tāfeles palīdzību, kas arvien biežāk ienāk modernajā valodu mācīšanās klasē.

Moderno tehnoloģiju izmantošana kā atbalsts valodu mācīšanās procesā ir izgājusi vairākus etapus no magnetofona izmantošanas līdz valodu laboratorijām, kuras mūsdienās ieguvušas virtuālu lomu ar neskaitāmajām interneta vietnēm valodu apguvei. Autore secina, ka IKT ir atbalsts pieaugušajiem ne tikai ārpus klases aktivitātēs, tas mācību klasēs rada atbilstošu vidi, nodrošina tiešu piekļuvi mērķa valodai, tās kultūrai, kā arī sadarbības iespējas ar citiem mērķa valodas apguvējiem, un tas veicina pieaugušo mācīšanās autonomiju. Elektroniskais EVP nodrošina tādu pašus pieaugušo mācīšanās autonomijas un refleksijas izmantošanas principus kā „parastie” EVP, dodot vēl plašākas iespējas mērķtiecīgai citu atbalsta resursu piekļuvei, ko nodrošina elektroniskā EVP tiešsaiste ar šiem resursiem. Turklāt elektroniskais EVP *Lolipop* ir pieejams arī latviski, tādejādi nodrošinot pieaugušajiem iespēju precīzi noteikt valodas mācīšanās mērķus un analizēt mācīšanās procesā sasniegto, izpildot EVP pedagoģisko funkciju – mācīšanās autonomijas attīstīšanu.

Tomēr ne visi pieaugušie spēj un regulāri izmanto IKT mācīšanās procesā, klātbūtnes forma daudziem pieaugušajiem nodrošina realitātes izjūtu, ko mērķa valodas lietošanai sniedz valodu skolotājs, valodu klubi jeb valodu kafejnīcas kā atbalsts mācībām.

3.4. Valodu klubi

Pieaugušā mērķtiecīga valodas mācīšanās ietver apzinātus iespēju izmantošanu valodas lietošanai praksē. Diemžēl ne visiem pieaugušajiem šādas iespējas paveras ikdienas dzīvē. Veidi, kādā to varētu piedāvāt neformālajā izglītībā, ir dažādi.

Dzīvošana un sazināšanās svešvalodā ar mērķa valodas runātājiem viņu kontekstā ir vislabākais veids, kā mācīties valodas. Tomēr lielākā daļa no svešvalodu apguvējiem meklē veidus, kā iegūt kādas prasmes un zināšanas svešvalodā pirms pieaugušie nonāk situācijā, kurā notiek saziņa attiecīgajā svešvalodā. Komunikācija mērķa valodā ir atkarīga no runātāju un klausītāju kopīgi dalītām zināšanām, gan attiecībā uz terminiem, kas tiek lietoti, gan attiecībā uz uzvedības normām, kuras, savukārt, ir atkarīgas ne tikai no valodas zināšanām, bet arī no cittautu kultūras zināšanām. Tādejādi valodu mācīšanās valodu centros ir zināmā mērā sagatavošanās faktiskai komunikācijas uzsākšanai mērķa valodā. (*Camilleri Grima, 2002*).

Turklāt valodu mācīšanās procesā mērķa valodas kultūras apzināšanās un sapratne ir būtiska valodu apguves sastāvdaļa, kā skaidro J. Beako un M. Birjams (*Beacco & Byram, 2003*), valoda ir daļa no saziņas un arī runātāju sociālās identitātes atspoguļotāja. Sociālās identitātes apzināšana palīdz izskaidrot, kā indivīdi sazinās, turklāt ļauj saprast, kā indivīdu grupas kopumā sazinās, it īpaši, ja saziņa notiek citā valstī, neierastā vidē, runājot svešā valodā, kur sazināšanos var ietekmēt stereotipi, kuri veido cilvēku pieņēmumus par atsevišķām lietām, notikumiem vai citiem cilvēkiem. Tādēļ skolotāji, kuri māca mērķa valodu, var palīdzēt valodas apguvējiem saprast, kā citi redz viņus un kā viņi redz citus, tā, lai stereotipi neietekmē viņu sazināšanos, kā arī attur viņus no kategorizēšanas. (*Beacco & Byram, 2003*)

Valodu mācīšanās procesā nozīmīga loma ir mācīšanās atbalstam, kas nodrošina iespējas praktiski izmantot mērķa valodu komunikācijā. Pieaugušo tā saucamo klusēšanas periodu, kad pieaugušie izvairās vai baidās praktiski izmantot komunikācijā mērķa valodu, var pagarināt mācīšanās klasē, ja attiecīgi klases vide neveicina praktiskās valodas izmantošanu. Attiecīgu pētījumu ir veikušas M. Orsina- Džonsa un G. Kazine (*Orsini- Jones & Cousin, 2001*), pētot valodas studentu attieksmi pret savu mācīšanos

Koventrijas universitātē (Coventry University), ar mērķi izzināt brīvas, neapdraudošas vides uztvērumus. Minētajā pētījumā sniegtās studentu atbildes var sagrupēt divās pamata grupās:

- pirmā grupa, kur atbildes var attiecināt uz skolotāju un metodēm, ietver tādas izteikumus, kuri parāda, ka skolotājiem jābūt pieejamākiem studentiem, pacietīgiem, draudzīgiem un palīdzošiem, ka mācīšanās kā tādai jābūt patīkamai;
- otrā atbilžu grupa uzsver nepieciešamību regulāri izmantot iespējas praktiski runāt mērķa valodā, būt vidē, kur var iesaistīties mērķa valodas komunikācijas procesā. (*Orsini-Jones & Cousin, 2001*)

M. Orsina-Džonsa un G. Kazine (2001) norāda, ka „darbojoties grupās, kur tiek spēlētas attiecīgas spēles; runājot mērķa valodā, ja var runāt ar citiem cilvēkiem, runājot ar attiecīgās valodas pārstāvjiem un klausoties citos”, tiek veicināta valodas apguve. (*Orsini-Jones & Cousin, 2001, 74*)

Valodu mācīšanās procesā ir jāveido droša vide, kurā pieaugušie valodas apguvēji nejutas apdraudēti, kur tiek ievērotas pieaugušo ikdienas dzīves normas, kur ikviena pieaugušā tiesības tiek respektētas. Sociālā pozicionēšana, kur pieaugušie tiek mācīti draudzīgā, atbrīvojošā atmosfērā, saņemot pozitīvu vērtējumu, kur netiek norādīts uz kļūdām, kur tiek respektēts katra valodas apguvēja valodas apguves temps un kur var runāt atklāti, ir raksturīga valodu klubiem un valodu kafejnīcām, kas neformālajā valodas vidē darbojas nosacīti ārpus klases telpām, jo īpašās nodarbības notiek gan kafejnīcās, gan bibliotēkās, grāmatnīcās, gan arī pieaugušo neformālās izglītības valodu mācīšanās iestādēs.

Inovatīvi mācīšanās piemēri tiek aplūkoti S. Džeksones rediģētajā grāmatā „Inovācijas mūžizglītībā” (*Jackson, Innovations in Lifelong Learning, 2011*). B. Goldings (B. Golding) analizē, kā atsevišķu pieaugušo grupu – vīriešus, kuri ir nenodarbināti, aplūkojot situācijas ikdienas mācīšanās kontekstā, balstoties uz vairākiem eksperimentāliem pētījumiem par vīriešiem, kuri ir pensionējušies vai nenodarbināti, vai agri ir pametuši formālo mācīšanos skolā, kuri arī neizmanto mūžizglītības mācīšanās iespējas. B. Goldings sava inovatīvā pētījuma projekta hipotēzi balsta uz pieņēmumu, ka ikdienas (vienkārša vai neplānotā) mācīšanās spēj būt iekļaujoša, vienlīdzīga un vērtīga pieaugušajiem jebkurā vecumā. B. Goldinga projekta pētnieki no Lielbritānijas, Jaunzēlandes, Īrijas republikas un Austrijas pēta un salīdzina vīriešu attieksmi pret neformālo un ikdienas mācīšanos dažādos kultūras, nacionālos un reģionālos kontekstos, ar mērķi atklāt, kas ir saistošs, kopīgs un atšķirīgs grupu darbā vīriešiem. Pētnieki atklāj, ka Austrālijā tā saucamā šķūnīšu/nojumes kustība iesaista vīriešus vecākus par 45 gadiem ikdienas mācīšanās ritmā, aicinot viņus pulcēties uz mācībām nojumēs, līdz ar to atklājot šo mācīšanās stratēģiju kā pozitīvu, pat ar atbalstošiem terapijas

elementiem daudziem vīriešiem. (Golding, 2011, 67-85). Šo pieeju autore turpmāk izmanto valodu klubu organizēšanā.

J. Etjens un S. Džeksone (*Etienne & Jackson, 2011*) ir arī pievērsušies sieviešu mērķauditorijai mūžizglītībā, aplūkojot ikdienas mācīšanos un iesaistīšanos sabiedriskajā dzīvē. Minētajā projektā sievietes izpēta interesējošus jautājumus, klausoties kādā runātājā, kuru viņas ir uzaicinājušas uzstāties savos institūtos. Lai gan diskusijas un lekcijas nenotiek svešvalodās, bet tieši šīs runas kļūst par visbūtiskāko elementu sieviešu neformālajai mācīšanās uzsākšanai. Izpētot tālāk ikdienas mācīšanās iespējas savos institūtos, šīs sievietes iekļaujas dažādās mācību programmās. Turklāt sievietes bija ne tikai pašas izvēlējušās runātājus par sev interesējošām tēmām, bet arī pašas dalījušās pieredzē un kļuvušas par runātājām. (*Etienne & Jackson, 2011*). Arī šo metodi autore turpmāk izmanto valodu klubu un kafejnīcu organizēšanā.

Mūžizglītības Memorands (*Memorandum on Lifelong Learning, 2000*) praktiski norāda uz kontekstu, līdz ar to uz iespējamajām vietām vai vidi pieaugušo mācīšanās procesā:

- formālā, kur darbojas gan valstiskas, gan privātas institūcijas, kuras parasti ir akreditētas mācību iestādes;
- neformālā, kur darbojas gan valsts, gan privātas, gan nevalstiskas organizācijas, kur mācīšanās var būt akreditēta, bet mācīšanās un mācīšana te var notikt kā organizācijas otrā darbības veids;
- ikdienas mācīšanās vide, kur mācīšanās var notikt arī neplānoti.

Ja valodas praktiskās lietošanas situācijas „pašas neuzrodas”, tad profesionāla pieaugušo izglītības speciālistu vai praktiķu palīdzība, veidojot neformālās mācīšanās vietas, ir svarīga. Neformālā valodu mācīšanās valodu klubos, kafejnīcās, bibliotēkās paver jaunas iespējas pieaugušajiem, kuri mācās kopā ne tikai tāpēc, ka viņi līdzdarbojas kopīgas telpas ietvaros, bet gan dalās zināšanās un prasmēs ar tādiem pašiem sabiedrības pārstāvjiem. Svarīgs ir ne tikai katra indivīda atsevišķais viedoklis bet dalīšanās savās zināšanās un prasmēs ar pārējiem, turklāt valoda kalpo gan par mācīšanās līdzekli, gan par mācīšanās mērķi.

Valodu klubu un valodu kafejnīcu veidošanas princips ir ne tikai pieaugušo līdzdalības un motivācijas paaugstināšanai, bet mērķis ir nodrošināt iespējas praktiski izmantot pieaugušo apguves mērķa valodu, kā arī ļaut apzināt citu kultūru bagātību. Nepieciešamību praktizēt mērķa valodā valodu apguves procesā kā nepieciešamu valodu mācīšanās sastāvdaļu ir norādījuši vairāki autori, minot to kā motivējošu faktoru mācīšanās procesā. (*Little, 2001, Kennedy, C., 1998, Williams, M., & Burden, R. L., 1997*) H. Vidousons uzsver valodas kā sociālas parādības lomu, kura ir veidota komunikācijai. (*Widowson, H., 1987*)

Neformālā mācīšanās vide nedala tās dalībniekus atsevišķās grupās vai indivīdos, ierodoties valodu klubā vai kafejnīcā, visi tās dalībnieki ir vienādi, turklāt arī netiek piešķirti nekādi citi labumi, kā arī netiek saņemts valodas vērtējums. Tomēr visiem tās dalībniekiem ir intereses un mērķis, kas viņus vieno, izmantot mērķa valodu praktiskā lietošanā.

Analizējot šos augstākminētos inovatīvos mācīšanās risinājumus pieaugušajiem, līdzīgi risinājumi tiek meklēti neformālajā izglītībā Latvijā. Turpmākajā gadījuma pētījumā par neformālo izglītības iestādi Valodu mācību centru, tiek izmantoti valodu klubi (princips līdzīgs Lielbritānijas sieviešu organizāciju klausīšanās klubiem), valodu kafejnīcas, kur patverties un kopā sanākt, ((shed) šķūnīšu/patvēruma princips Austrālijā), kas nav iepriekš aprakstītas, un tās nav tikušas Latvijā izmantotas, lai gan organizēšanas principi ir līdzīgi. Motivējoši mācīties ir ne tikai princips, ka pieaugušie meklē un atrod ārpus klases vidi, bet arī saturs, kas vieno pieaugušos un veicina viņu valodas prasmju attīstīšanu.

Valodu klubos neviens nevērtē, neapspriež, neanalizē valodu mācīšanās procesā sasniegtos rezultātus, bet arī šāda novērtēšana ir svarīga mācīšanās procesa sastāvdaļa.

3.5. Novērtēšana

Viena no mācību procesa sastāvdaļām ir apgūtā novērtēšana. Pieaugušo autonomija mācīšanās procesā nozīmē, ka pieaugušie darbojas kā savas mācīšanās virzītāji, apzinoties savu atbildību par mācīšanās procesa plānošanu, pārraudzīšanu un novērtēšanu. Lai pieaugušie varētu plānot valodu mācīšanos nākamo posmu, viņiem ir nepieciešams zināt, ko viņi jau ir iemācījušies un cik labi, un to var izdarīt, izmantojot Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei (CEFR).

D. Litls (*Little, 2009*) uzsver, ka novērtēšana mācīšanās nolūkam ir:

- mācīšanās un mācīšanas būtiska sastāvdaļa,
- ietver sevī kopīgu mērķu izvirzīšanu,
- palīdz valodas apguvējiem saprast standartus, kurus viņi tiecas sasniegt,
- iesaista valodas apguvējus pašnovērtēšanā,
- nodrošina atgriezenisko saikni, kas ļauj noteikt nākamās mācīšanās soļus,
- sniedz pārlicību, ka katrs var uzlabot savas valodu prasmes un zināšanas,
- iesaista valodas apguvēju un skolotāju refleksijā par novērtējuma rezultātu.

Šādu viedokli atbalsta S. Krosa (*Cross, 2009*), uzsverot, ka novērtējumam:

- jānodrošina pamudinājums mācīties, tam jāveicina drošības sajūta un pārlicība par savām spējām mācīties;

- ir jākalpo kā orientierim valodu mācīšanās procesā, dodot pieaugošu atgriezenisko saiti par attīstību un sekmēm;
- jābūt kā atskaites punktam attiecībā pret standartu;
- jānosaka, kurā grupā turpināt mācīties, kādus resursus turpmāk izmantot, kāda līmeņa valodu zināšanu un prasmju apstiprinājumu vai apliecību var izsniegt. (Cross, 2009)

Novērtēšanai ir būtiska loma gan attiecībā uz mācību procesa uzlabošanu, gan pieaugušā mācīšanās procesa veicināšanu. Novērtēšana ir svarīgs plānošanas un attīstības virzītājspēks. Savukārt iespēja lietot Eiropas Valodu portfeli, lai pašnovērtētu savas zināšanas un prasmes, kalpo ne tikai zināšanu un prasmju vērtēšanai, bet arī virza mācīšanās procesu.

Eiropas Valodu portfelis kā neformāls valodu mācīšanās vērtēšanas instruments ļauj pieaugušajiem pašiem regulāri izvērtēt savu progresu attiecībā pret Eiropā pieņemto standartu – Eiropas kopīgām pamatnostādņēm valodu apguvei (CEFR), noteikt katrā atsevišķā prasmē sasniegto zināšanu līmeni, kalpo kā pamudinājums mācīties, jo deskriptoru aprakstītie valodu prasmju līmeņi ļauj noteikt turpmākos valodas mācīšanās mērķus, attiecīgi iesaistoties mācībās, kā arī gūt apstiprinājumu saviem sasniegumiem.

Eiropas kopīgo pamatnostādņu valodu apguvei (CEFR) funkcijas saistībā ar novērtēšanu var tikt apkopotas sekojošo:

- Tās nosaka, kas tiek novērtēts, lietojot valodu pilnveides līmeņu deskriptorus, lai noteiktu eksāmenu un testu saturu.
- Tās palīdz novērtēt veikto darbību, lietojot līmeņu deskriptorus, lai noteiktu, vai mācīšanās mērķi ir sasniegti.
- Tās salīdzina dažādus valodu testus un eksāmenus, lietojot līmeņu deskriptorus, lai analizētu testu un eksāmenu saturu. (Little, 2009)

Eiropas Valodu portfeļa prasmju kritēriji jeb deskriptori var tikt lietoti, lai novērtētu to, ko pieaugušie ir iemācījušies atsevišķās valodu prasmēs. Kā norāda H. S. Madsens (Madsen, 1983) novērtēšanas procesā ir jānovērtē valodu prasmes. EVP sniedz šādus atskaites punktus – deskriptorus – regulārai darbībai mācīšanās procesā, kas vērsta uz refleksiju. Deskriptoriem ir jābūt pieejamiem dažādās valodās, lai sniegtu atbalstu pieaugušajiem viņu dzimtajā valodā. Dzimtās valodas lietošana kalpo pedagoģiskajam mērķim: pieaugušajiem pašiem saprast valodas apguves atsevišķos mērķa punktus, kas veicina mācīšanās plānošanu, sekošanu līdzī un novērtēšanu valodu mācīšanās procesā. Viens veids, kā parādīt, vai ir sasniegts vēlamais konkrētais mācīšanās rezultāts, ir atzīmēt kolonās pa labi no deskriptoriem attiecīgo aili, kur parāda, vai konkrētais deskriptors kļūst par mācīšanās mērķi, vai arī attiecīgais prasmju kritērijs ir sasniegts. Līdz ar to EVP kļūst par

mācīšanās sasniegumu portfeli jeb apkopojumu, kur novērtēšana kļūst par mācīšanās procesa sastāvdaļu.

Gan pieaugušo, gan skolotāju neuzticību pašnovērtējuma objektivitātei izraisa pieņemtais uzskats, ka tiem, kas mācās valodas, pašiem nebūs pietiekami daudz zināšanu, lai varētu sevi novērtēt. Šādus uzskatus var pastiprināt salīdzinājums ar tradicionālo valodas apguvēju valodu zināšanu un prasmju vērtējumu, kur vērtējums tiek veikts atbilstoši lingvistiskās pareizības standartiem. Skatoties no šāda aspekta, pieaugušajiem, kas mācās valodas, tiešām trūkst zināšanas, lai sevi precīzi novērtētu. It īpaši tas attiecas uz valodas mācīšanās pašiem pirmsākumiem, kad rodas grūtības mērķa valodā, piemēram, noteikt pareizos gramatiskos locījumus vai vārdu nozīmes. Skatoties no šāda novērtēšanas aspekta, pazūd Eiropas Valodu portfeļa komunikatīvās valodas vērtēšanas kritēriji, ko pieaugušie var novērtēt, respektīvi, vai viņi var izpildīt vai sasniegt izvirzīto komunikatīvo mērķi, un kādā valodas prasmju pilnveides līmenī, viņi var to izdarīt. Kā norāda D. Litls (*Little, 2009*) par šaubām, kas rodas attiecībā uz spēju valodu apguvējiem pašiem sevi novērtēt, ka tās ir radušās no pieņēmuma, ka mācīšana un mācīšanās ir viena lieta, bet novērtēšana ir cita lieta. To pastiprina pieņēmums, ka pašnovērtēšana ar Eiropas Valodu portfeļa palīdzību, pieaugušajiem ir jāveic mājās pašiem patstāvīgi kā darbība, kas atdalīta no mācīšanās procesa. Nenoliedzami, daudzos izglītības kontekstos formālie eksāmeni nosaka valodas apguvēju nākotnes izredzes, kas nozīmē, ka pašiem valodas apguvējiem nevajadzētu piedalīties savu zināšanu un prasmju izvērtēšanā. Atšķirīga situācija veidojas lietojot EVP.

D. Litls un B. Simsons (*Little & Simpson, 2003*) norāda uz pašnovērtēšanas būtisko lomu, lietojot Eiropas Valodu portfeli. Viss kopējais valodu prasmju pilnveides apraksts Valodu pasē par dažādajiem valodu līmeņiem dod valodu apguvējiem pārskatu par svešvalodu pilnveides iespējām, kuru var katrs individuāli izmantot, piemēram, mācību kursa beigās, vai pēc mācīšanās vai viesošanās ārzemēs. Šajos gadījumos EVP deskriptori kalpo kā apkopojošās novērtēšanas instruments. Savukārt EVP Biogrāfijas daļas deskriptori kalpo kā veidojošās novērtēšanas instruments un kā mācīšanās mērķu izvirzīšanas instruments, tādējādi īstenojot daudzfunkcionālo EVP lomu. Abu vērtēšanas formu apvienojums vienā atbalsta elementā dod iespēju attītīt mācīšanās autonomijas pieaugušajiem, respektīvi, mācīšanās mācīties prasmes.

Iespēja, ka Eiropas Valodu portfeli atspoguļotie valodu zināšanu un prasmju līmeņi sniedz nepieciešamo aprakstu, lai pieaugušie varētu pašnovērtēt savas valodu zināšanas un prasmes atbilstoši Eiropas kopīgām pamatnostādņēm, palīdz pieaugušajiem iekļauties formālās zināšanu un prasmju atzīšanas procesā. Eiropas Vadlīnijās neformālās un ikdienas izglītības vērtēšanai (2009) ir noteikts, ka ne visu neformālās un ikdienas izglītības vērtēšanas veidu

rezultātā tiek izsniegti izglītību apliecinoši dokumenti. Vērtēšanas veidojošās pieejas netiecas izsniegt formālu mācīšanās rezultātu dokumentu, bet nodrošina atgriezenisko saiti ar mācīšanās procesu vai mācīšanās progresu, norādot stiprās un vājās puses un nodrošinot pamatu personības un organizācijas pilnveidei (*Eiropas Vadlīnijas neformālās un ikdienas izglītības vērtēšanai*, 2009), ko ir svarīgi ievērot arī valodu mācīšanās procesā. M. Kolmane un P. Erlijs (*Coleman & Early*) norāda, ka novērtēšana ir process, kurā notiek sistemātiska atskatīšanās atpakaļ attiecībā pret to, kas ir sasniegts, un tagadējās situācijas mērīšana attiecībā pret sākotnēji izvirzītajiem mērķiem. Tas ietver kādus spriedumus par panākumiem mērķu sasniegšanā un atgriezenisko saikni par to, kas būtu jāuzlabo. (*Coleman & Early*, 2005).

Eiropas Valodu portfelis nodrošina gan šādu atgriezenisko saiti ar mācību procesu, gan arī kalpo kā „vērtēšanas apkopojošās pieeja”, kas ved uz „mācīšanās rezultātu formalizēšanu un izglītību apliecinošu dokumentu izsniegšanu”. (*Eiropas Vadlīnijas neformālās un ikdienas izglītības vērtēšanai*, 2009, 23). Neformālā izglītībā gūto zināšanu un prasmju atzīšana ir svarīgs neformālās pieaugušo izglītības attīstības elements, jo „cilvēki (skolēni/studenti/klausītāji) ir vērtēšanas procesa centrā un tāpēc būtu jāiesaista dialogā par šo procesu, izvērtējot pašnovērtējumu, savas pārdomas, pašrealizāciju, un nepieciešamības gadījumā viņiem jāsaņem konsultācijas”. (*Eiropas Vadlīnijas neformālās un ikdienas izglītības vērtēšanai*, 2009, 13). Lietojot Eiropas Valodu portfeli, pieaugušajiem ir iespēja iesaistīties dialogā ar sevi un izvērtēt savas valodu zināšanas un prasmes, pārdomāt savas mācīšanās mācīties prasmes, kā arī izvērtēt savu gūto cittaotu kultūras pieredzi, izmantojot Eiropas kopīgās pamatnostādnes mācīšanās autonomijas, pašnovērtēšanas un mūžizglītības kontekstā. (*Stoicheva, Hughes, Speitz*, 2009)

Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūra mūžizglītībai (EKI) ir kopēja Eiropas atsauces sistēma, kas sasaista valstu kvalifikācijas sistēmas un darbojas kā instruments iegūtu kvalifikāciju salīdzināšanai un skaidrošanai dažādās Eiropas valstīs. Kā mūžizglītības instruments EKI aptver visu līmeņu kvalifikācijas, kas iegūtas gan sākotnējā izglītībā, gan tālākizglītībā, kā arī vispārējā, profesionālajā un akadēmiskajā izglītībā. EKI mācīšanās rezultāti iedalīti trīs kategorijās – zināšanas, prasmes un kompetences. EKI mācīšanās rezultāti ir definēti kā apraksti par to, ko pieaugušie zina, izprot un spēj izdarīt. Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūra sasaista formālo izglītību, neformālo izglītību, ikdienas mācīšanos un nodarbinātību. (*Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūra mūžizglītībai (EKI)*, 2009) Savukārt Eiropas Valodu portfelis kalpo kā instruments, lai pieaugušie savas svešvalodu zināšanas un prasmes, kas gūtas vienā valstī, varētu salīdzināt un skaidrot dažādās Eiropas valstīs un izglītības sistēmās, un pieaugušie paši zina un izprot mācīšanās procesu un spēj novērtēt savu mācīšanās rezultātu.

Analizējot D. Litla un B. Simsones atzinumus par Eiropas Valodu portfeli, autore secina, ka valodas apguves procesā iegūtās valodas zināšanas un prasmes var tikt vērtētas formāli, neformāli, vai pašnovērtētas. Visi valodas apguves novērtēšanas veidi ir vienlīdz svarīgi valodas apguves procesā. Bet kā instrumentam, kas attīsta pieaugušo valodu mācīšanās autonomiju, Eiropas Valodu portfelim ir būtiska nozīme neformālās izglītībā iegūto valodas zināšanu un prasmju novērtēšanā, jo sniedz atbalstu katram pieaugušajam ar deskriptoru palīdzību izvērtēt savas komunikatīvās valodu zināšanas un prasmes gan kā mācīšanās rezultātu, gan kā mācīšanās līdzekli. Pieaugušajiem Latvijā būtu grūtības patstāvīgi veikt savas valodu zināšanu un prasmju pašnovērtējumu, ja nebūtu pieejami Eiropas Valodu portfeļa pieaugušajiem deskriptoru skalas visās četrās prasmēs apraksti, kas skaidri parāda, ko pieaugušais var izdarīt attiecīgajā prasmē attiecīgajā valodas pilnveides līmenī. EVP dod iespējas pieaugušajiem veikt patstāvīgi gan pašnovērtēšanu, gan pārdomāt mācīšanās procesā gūtās atziņas, gan nospraust nākamās valodas apguves mērķus, kas sniedz atbalstu pieaugušajiem valodu mācīšanās procesā.

3.6. Pedagoģiski metodiskā mācīšanas atbalsta sistēma

Mācīšanās atbalsts ir atkarīgs no mācīšanās mērķiem un iemesliem. Atbalsts pieaugušo mācīšanās procesā ir atkarīgs no mācīšanās mērķiem un izpratnes par mācīšanos. Plašākie pieaugušo mācīšanās ideoloģiskie iemesli, tādi kā ģeopolitiskie, sociāli-ekonomiskie, tehnoloģiskie un demogrāfiskie, kur zināšanu ekonomika, informācijas revolūcija, novecojoša sabiedrība ir pieaugušo mācīšanās pieprasījuma pamatā, ir aplūkoti pirmajā pētījuma daļā. Lai izzinātu konkrētās pieaugušo vajadzības mācīšanās procesa atbalsta nodrošināšanai, ir nepieciešams izzināt pieaugušo vajadzības un motivāciju pirms pieaugušo neformālās mācīšanās uzsākšanas.

Pieaugušo vajadzību un motivācijas noskaidrošanai var kalpot pieaugušo vajadzību analīze, ko iespējams veikt ar anketēšanas un/vai intervijas palīdzību. Lai veidotu šādu vajadzību noteikšanas instrumentu, L. Dikinsone (*Dickinson*, 1991) iesaka:

- Pārdomāt, vai anketu lietos pats pieaugušais vai attiecīgais speciālists (skolotājs, mentors, valodu konsultants, u.c.), jo tas ietekmē gan terminoloģijas lietošanu, gan jautājumu detaļas, ko nepieciešams noskaidrot.
- Zināt, vai anketa noskaidro visus nepieciešamos rādītājus, vai tā būs bāze intervijai ar speciālistu.
- Saprast, vai anketa palīdzēs noskaidrot mācīšanās stratēģijas un stilu.
- Noskaidrot, vai anketa analizēs vajadzības īstermiņa mērķiem, kāds ir mācībām atvēlētais laiks.

- Pārdomāt, vai ar anketas palīdzību varētu norādīt attiecīgus materiālus mērķa sasniegšanai.
- Zināt, vai ar anketas palīdzību var virzīt pieaugušo mācīšanos uz mērķa sasniegšanu.

Ar konkrētas pieaugušo vajadzību izpētes anketas palīdzību tiek noskaidroti sekojoši jautājumi:

- Pieaugušo personas dati, kuri tiek aizsargāti atbilstoši „Fizisko personas datu aizsardzības likumam”;
- Pieaugušo iepriekšējā valodas apguves pieredze gan kvantitatīvie, gan kvalitatīvie rādītāji;
- Pieaugušo valodas apguves motivācijas iemesli;
- Pieaugušo vēlamais kursa saturs vai valodas apguves vajadzības;
- Vēlamais mācīšanās veids un pieejamie mācību laiki.

I. Ivanova novērojusi, ka bieži vien „pieaugušie nav gatavi patstāvīgam studiju procesam, tādēļ īpaša uzmanība pievēršama studiju atbalsta sistēmas veidošanai, kuras galvenais mērķis ir sekmēt indivīda mācīšanos un līdz ar to zināšanu ieguves un aktuālo kompetenču pilnveides procesu.” (Ivanova, 2012, 71)

Bieži vien pieaugušo valodu apguves vajadzības nosaka pieaugušo darba devējs gan pasūtot valodu mācīšanās kursu, gan nosakot mācīšanās mērķus. Tādā gadījumā tiek veikta korporatīvo vajadzību analīze:

- Apskats, kas sniedz vispārēju ieskatu organizācijas vajadzībās un atsevišķam indivīdam nepieciešamie valodas pilnveides uzlabojumi.
- Pamatojums, kas sniedz ietvaru organizācijas vadītāja un darbinieka diskusijai par vajadzībām.
- Skaidrs pārskats, kas atspoguļo organizācijas izvirzītos svešvalodas prasmes kritērijus personāla komunikatīvo prasmju attīstīšanai.
- Mācīšanās kursa veidošanas process, kas tiek speciāli attīstīts, balstoties uz organizācijas un indivīdu vajadzībām, lai nodrošinātu, ka finansu investīcijas ļauj pieaugušajiem labāk veikt savu darbu.
- Sistemātiska konsultatīva procesa izveidošana, kur mācīšanās efektivitāte tiek izvērtēta un iemesli panākumiem vai neveiksmēm tiek noteikti. (Impey & Underhill, 1994)

Neformālajā pieaugušo izglītībā darba devēja loma tiek veicināta valodu apguves procesu vispārējai uzlabošanai, tomēr atsevišķu indivīdu intereses ir svarīgas gan augstāk minētajā korporatīvajā vajadzību analīzē, gan individuālā pieaugušo mācīšanās vajadzību

analīzē. M. Kolins (*Collins*, 1995) iesaka ņemt vērā izjustās vajadzībās, kas vairāk apzīmē vēlamās vai vajadzīgās nepieciešamības, vai tādas vajadzības, kuras iepriekšējā pieredzē nav tikušas apmierinātas. Pieaugušā valodas apguvēja izjustās vajadzības arī ietekmē sociālie, kulturālie un politiskie aspekti. Kā norāda M. Kolins, programmas vai kursa veidošana, balstoties uz indivīda dzenuļiem vai tā, kas trūkst, apmierināšanu, nevar būt par pamatu pieaugušo valodas apguves programmas veidošanā. Izjusto vajadzību apzināšana ir svarīga, lai valodu apguves kursa organizatori varētu pieņemt lēmumu par to, kāda veida kursu piedāvāt pieaugušajiem. Turklāt šo vajadzību kopums no dažādiem individuālajiem valodu kursa pieprasītājiem veidos grupai piedāvāto valodu mācību programmu.

Savukārt izglītības programmu veidotāji lieto terminu „normatīvās vajadzības”, kuras norāda uz tām vajadzībām jeb tiem trūkumiem, kuri ir nepieciešami pieaugušajam, lai varētu darboties ar savu izvēlēto mērķa programmu, praktiski tie ir valodas apguves līmeņa standarti, kuri pastāv un kuri dara iespējamu pieaugušo izglītības organizatoriem saprast, kādas būtiskas valodu apguves programmas sastāvdaļas būtu jāiekļauj vēlamajā kursā. (*Collins*, 1995, 61) Līdz ar to parādās jautājumi, kurš izlemj par saturu, kas pieaugušajam būtu jā mācās valodu kursā, kas balstīts uz Eiropas kopīgām pamatnostādnēm veidotu programmu.

Vajadzību noskaidrošana veido pamatu pieaugušo mācīšanās uzsākšanai, kurā iepriekšējā valodu mācīšanās pieredze, sasniegtie rezultāti, mācīšanās stils, apgūtās mācīšanās stratēģijas tiek atspoguļotas. Valodu mācīšanās kursa uzsākšanai grupā ir atkarīga no valodu pilnveides sasniegtā līmeņa atbilstoši Eiropas kopīgām pamatnostādnēm. Formāls valodu zināšanu un prasmju novērtējums, balstoties uz pirms mācību uzsākšanas funkcionāli gramatisko testu un interviju, ļauj salīdzināt zināšanas ar Eiropas kopīgām pamatnostādnēm un ar pārējiem tā paša līmeņa valodu mācību grupas dalībniekiem, lai gan atšķirības atsevišķu prasmju līmeņos, var būtiski ietekmēt visas kopējās grupas vajadzību izvēli un programmas lingvistiskā satura adaptāciju.

Pieaugušo valodas mācību kursa saturs būtiski atšķiras no bērnu un jauniešu valodu apguves programmām, kā norādīts, analizējot pieaugušo iesaistīšanos mācībā – valodu mācīšanas programmās, darbojas iepriekšējās pieredzes, valodu mācīšanās pieredzes, valodu apguves līmeņa un atvērtības jaunajām mācību metodēm (*Rimšāne*, 2010; *Kumaravadivelu*, 2002).

Pagājušā gadsimta raksturīgākās iezīmes valodu mācīšanās procesā ietvēra:

- darbības, kas balstītas uz vingrinājumiem un atkārtošanu,
- darbības, kas balstītas uz gramatikas un noteikumu mācīšanos;
- darbības, kas ietvēra tulkošanu;
- darbības, kas bija balstītas uz rakstīšanu, maz pievērsties runāšanai.

Šādu darbību veikšana prasīja ilgu laiku valodu mācīšanās procesā, turklāt mācīšanās mērķis bija tuvojies dzimtās valodas pilnveides līmenim. (*Beacco & Byram, 2003*)

Komunikatīvo mērķu izvirzīšana valodu apguves procesā ir būtiski mainījusi mācību programmu. Šīs izmaiņas ir skārušas gan semantiski gramatisko kategoriju, gan funkcionālās kategorijas, gan tematiku, gan atbilstošās komunikatīvās procesa prasības. Veidojot programmu, tiek ņemti vērā atsevišķu prasmju nepieciešamie līmeņi komunikatīvās kompetences attīstīšanai pieaugušajiem. Turklāt valodu apguves programma iekļauj valodu apguves autonomijas, refleksijas un plurilingvālās pieejas izzināšanas posmus. Kā norāda Dubina un Olštaina (*Dubin & Olshtain*), uzskatīt komunikatīvo pieeju kā tādu, kura aizstāj strukturālo pieeju, būtu nepareizi, jo šī sistēma neaizstāj iepriekšējo, tā tikai paplašina esošos komponentus valodas saturā, kursa produktos un mācību procesā, jo komunikatīvā pieeja ir atnesusi vairāk aptverošu skatu uz valodas mācīšanas procesu. Valodas saturs ietver ne tikai struktūras, situācijas un tēmas, bet arī jēdzienus un funkcijas. (*Dubin & Olshtain, 1986*)

Dž. Jaldena (*J. Yalden, 2000*) uzsver, ka „komunikatīva kompetence nav jauns kurpju pāris”, kurā varētu atnest lingvistiskās, īpaši gramatiskās kompetences elementus. Veidojot komunikatīvā kursa priekšlikumus, Yaldena uzsver, ka uzmanība jāpievērš valodas apguvēja runas vai rakstu gramatiskajām formām, kā arī spējai sabalansēt šīs struktūras ar komunikatīvajām funkcijām. „Tomēr, lietot valodu nozīmē vairāk nekā apgūt struktūras un spēju pareizi izvēlēties atsevišķo valodas funkciju. Valodas lietošana ir atkarīga no spējas producēt izteikumus, kuri atbilst vai dod jēgu noteiktajā diskursa kontekstā, kā arī spēju interpretēt citu cilvēku tādejādi veidotos izteikumus.” (*Yalden, 2000, 39*)

Veicot vajadzību analīzi, jāņem vērā pieaugušo mācīšanās stila maiņu un attīstību, kas var tikt regulāri noteikta ar vajadzību analīzi un regulāru atgriezeniskās saiknes un refleksijas palīdzību. A.B. Noks (*Knox, 1986*) norāda, ka „vajadzību analīze un konteksta novērtēšana ir milzu informācijas avots, lai noteiktu programmas mērķus, līdztekus citiem avotiem”. (*Knox, 1986, 71*)

J. Yaldena norāda sekojošus valodu programmas veidošanas sekojošus soļus:

- Vajadzību analīze,
- Mērķa apraksts,
- Programmas tipa izvēle/izveidošana;
- Pedagoģiskās mācību programmas veidošana;
- Klases mērogā ieviešana;
- Novērtēšana (*Yalden, 2000*)

Jaldenas nosauktais sabalansētais vai proporcionālais programmas veidošanas tips ir tāds, kura ietvaros ir iespējams mainīt vai koriģēt tā elementus, atbilstoši pieaugušo valodas

apgaves vajadzībām. Vienlaicīgi šāda programma dod iespēju skolotājam sākt strādāt pie sava mācību plāna, jo programmas ietvars to atļauj. Tālāk pie šī prototipa veida (3.5. attēlā) mācību programmas ir jāstrādā ar satura veidošanu, kurā atbilstoši vajadzībām tiek sadalīti pa uztveramiem gabaliņiem lingvistiskie elementi, tēmas, funkcijas, kas tiek sakārtotas dažādās kombinācijās, veidojot atsevišķa kursa struktūru. Turklāt Jaldena piezīmē, ka „mācot mūsdienās ir jāizvēlas noteikts tēmu skaits, jo gramatikas un vārdu krājuma mācīšana nav iedomājama bez konteksta vai situācijas. Tādēļ tēmas vai situācijas, kuras parādās vajadzību analīzē, iekļaujas kursa veidošanā.” (Yalden, 2000, 95)

Strukturālā fāze	Komunikatīvā fāze	Specializētā fāze
Lingvistiskā forma	Formālais komponents / Funkcionālais, diskursa, retorikas komponents	Specializēts saturs un ārējās valodas īpašības

3.5. attēls. Pilnībā attīstītais proporcionālais modelis. (Yalden, 2000, 96)

Veidojot valodu mācību programmas, daži no valodas komponentiem tiek iekļauti atkārtoti jeb tiem ir jāparādās regulāri, daži komponenti tiek apskatīti ne sistemātiski. Lingvistiskais komponents ļoti sistemātiski parādās valodas apguves sākuma posmos un nesistemātiski vai neregulāri valodas apguves vēlākās attīstības posmos. Valodas komponents, kurš nodrošina nepārtrauktību programmā, ir tēma, kas apvieno vairākas mācību stundas. (Yalden, 2000). Vajadzību analīze norāda uz pieaugušajiem nepieciešamo tēmu saturu, kuras tiek izmantotas kursa veidošanai. Proporcija starp lingvistisko precizitāti un valodas plūdumu var atšķirties katrā atsevišķā programmas modulī.

Dž. Jaldena (J. Yalden, 2000) iesaka vairākus principu kā ietvarstruktūru valodu apguves mācību programmas veidošanā, lai attīstītu komunikatīvo kompetenci, kas ļauj brīvi mainīt kursa plānu un dod iespēju elastīgi risināt jautājumus, kuri rodas parasti programmas īstenošanas laikā atšķirīgās pieaugušo grupās:

- Ietvarstruktūras veidošana un tās gala produkts valodas kurss ir jāveido sadarbībā un konsultējoties ar visiem, kas tajā ir iesaistīti.
- Ietvarstruktūrai ir jāsaturs tikai pašu svarīgāko, lai izvairītos no situācijas, kurā jau tiek padarīts skolotāja darbs.

- Ietvarstruktūra jāraksta tā, lai to var viegli adaptēt.
- Ietvarstruktūras veidošanā ir jāņem vērā visi iespējamie resursi. (*Yalden, 2000*).

Konsultāciju lomu par mācību programmu, tās veidojošajiem elementiem un programma mērķi, uzsver arī M. Bloor un T. Bloor (*Bloor & Bloor, 1991*), iesakot „vienoties” ar pieaugušajiem par programmas saturu:

- kā vienīgo veidu kā iekļaut programmā pieaugušo vajadzības,
- padarot kursu motivējošu studentiem,
- veicina pieaugušos uzņemt atbildību par savu mācīšanos.

Lai gan katram pieaugušajam piemīt savs veids kā mācīties, kurš var tikt apzināti vai nepazināti izvēlēts, bet šo veidu – šo ceļu var uzlabot, paplašināt vai modificēt diskusijā ar citiem, it īpaši ar grupas biedriem, kolēģiem, kuriem ir tādas pašas intereses. Vienošanās un pieaugušo mācīšanās mērķi šajā aspektā saplūst kopā. (*Bloor, M. & Bloor, T., 1991*).

Iespējas, kā skolotāji var paplašināt attiecīgi sagatavotās ietvarstruktūras darbību konkrētajās pieaugušo klasēs, ietver dažādas aktivitātes, kuras profesionāli sagatavoti skolotāji, kuri kļūst par padomdevējiem valodu apguves procesā pieaugušajiem, izmanto savā ikdienas darbā. Aktivitātes padara mācību procesu interesantu un motivējošu, un pastāv dažādas šo darbību klasifikācijas, bet tās visas ietver pamata aktivitātes saistošas katram skolotājam:

- iesildīšanās, atbrīvojošas aktivitātes;
- darbības ar mērķi veicināt precizitāti;
- informatīvie uzdevumi;
- spēles un simulācijas aktivitātes;
- aktivitātes ar informācijas pārtraukumiem;
- problēmas risināšanas uzdevumi;
- prasmju attīstīšanas un stratēģiju noteikšanas aktivitātes;
- grupu dinamikas un uz pieredzi balstīti uzdevumi.

Visas šīs aktivitātes iesaista katru pieaugušo mācīšanās procesā un atraisa pieaugušo spējas.

Mācīšanās modelī, ko aprakstījis H. Sterns (2001), ir divi galvenie komponenti: valodu skolotājs un pieaugušais, kas mācās valodu. Abi šie galvenie komponenti saglabā savas raksturīgās īpašības, kurām ir ietekme uz mācīšanas procesu. Turklāt, valodu skolotājam ir sava valodu pieredze, profesionālā sagatavotība un iepriekšējā valodu mācīšanas pieredze. Sociālajam kontekstam, kas ietekmē valodas apguvēju, dodot atbalstu valodas vides

nodrošinājumam, ietekmē skolotāju tādā pašā mērā, kā valodas apguvēju, tieši ietekmējot mācību procesu.

H. Sterna (2001) izveidotajā mācīšanās-mācīšanās modelī galvenie elementi ir:

- sociālais konteksts,
- pieaugušā īpašības,
- skolotāja īpašības,
- mācīšanās process,
- mācīšanās apstākļi,
- mācīšanās rezultāts. (*Stern, 2001*)

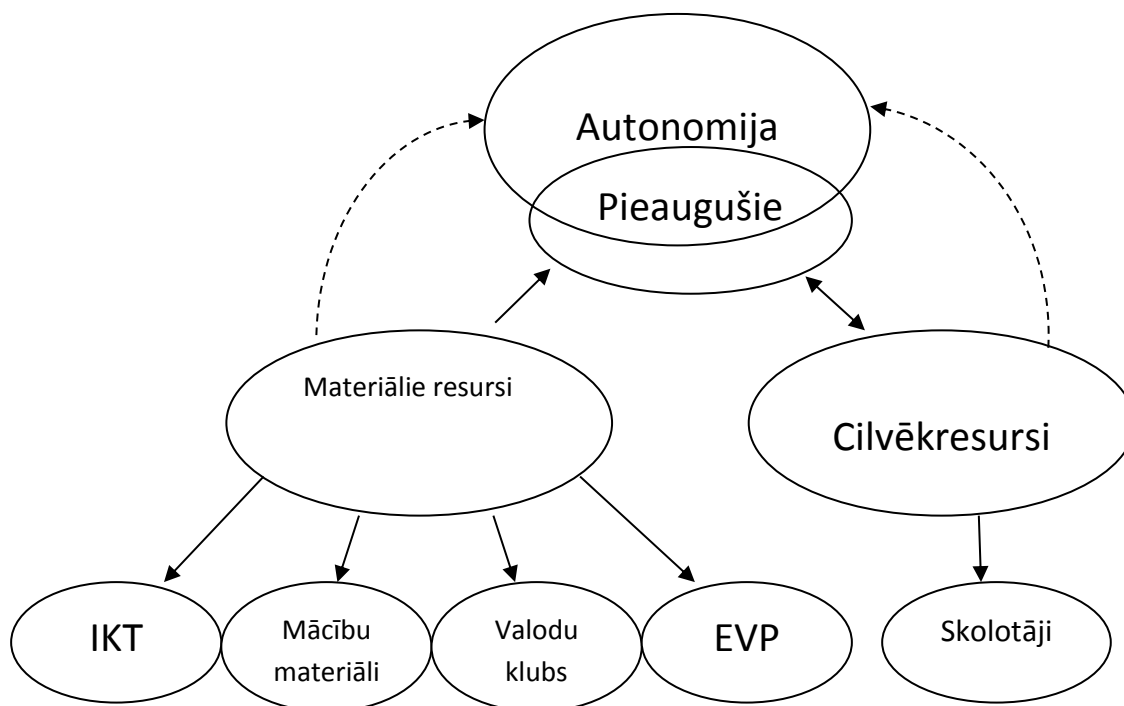
Pieaugušo valodu apguves atbalsta sistēma ir būtiski svarīga pieaugušo valodu apguves procesa sastāvdaļa, ar sistēmu saprotot valodu apguves procesa būtisko daļu, attiecību un sakaru kopumu, kas īsteno kopīgus mērķus un veido kopīgas īpašības.

Svarīgas sistēmas iezīmes ir:

- Mērķorientācija;
- Organizācijas struktūra un hierarhiskais sadalījums līmeņos;
- Vides klātbūtne kā organizācijas elements;
- Vadība;
- Vienota darbība un funkcionēšana.

Šaurākā nozīmē, aplūkojot konkrēti valodas mācīšanās izglītības iestādi, līdz ar šo elementu klātbūtni iespējams noteikt, ka valodu apguves atbalsta sistēmu veido komplekss organizatorisks un metodisks veselums, kas veicina pieaugušo valodas apguvi, stiprinot motivāciju un mācīšanās autonomijas veidošanos, radot iespējas refleksijai un mērķa valodas praktiskai lietošanai.

Pieaugušie, kuri nolēmuši pilveidot savas valodu prasmes, iesaistoties neformālajā izglītībā, vēlas saņemt atbalstu savas valodu mācīšanās īstenošanai. Šīs mācības ietekmē gan pieaugušā motivācija, gan vajadzības, gan spējas. Savukārt valodu mācīšanās atbalsta uzdevums ir palīdzēt pieaugušajiem attīstīt mācīšanās autonomiju, jo valodu apguves process ir ilgtermiņa apzināta darbība, kas īstenojas, kad pieaugušais saprot valodu mācīšanās procesu, izzina stratēģijas, veidus, refleksīvi atskatās uz sasniegto, pašnovērtē un sadarbojas ar citiem: skolotājiem, mērķa valodas runātājiem, konsultantiem, kas var sniegt padomu, paskaidro, sarunājas, palīdz atrast līdzekļus un veic citas darbības, kuras ir vērstas uz mācīšanās autonomijas attīstīšanu. To paskaidro 3.6. attēls.



3.6. attēls. Atbalsts pieaugušo autonomijai valodu mācīšanās procesā. (Autores modelis)

3.6.attēlā ir parādīti pieaugušo neformālajā izglītībā pieejamie valodu mācīšanās atbalsta resursi, kas veicina pieaugušo autonomiju valodu mācīšanās procesā.

Balstoties uz teorētisko valodu apguves procesa raksturojumu, iespējams noteikt valodu mācīšanās atbalsta resursus:

- metodiski pedagoģisko principu un procesu īstenošana, kas ietver pieaugušo valodas apguvēju personisko un profesionālo izaugsmi;
- organizatoriski administratīvo, kas ietver mācību struktūras veidošanu un atbalsta resursu nodrošināšanu;
- valodu mācīšanās autonomijas atbalsta esamība, ar kuras palīdzību izmantot refleksiju, sajūst savu patstāvību valodu mācīšanās procesā un apzināt, kādus instrumentus var izmantot, lai sasniegtu mērķi.

Visas augstāk minētās atbalsta sastāvdaļas ir komplekss veselums, kas iekļauj viena otru un savstarpēji pārklājas, lai īstenotu vienu mērķi – valodu apguves procesa pilnveidošanu un attīstīšanu.

Balstoties uz analizēto literatūru, var secināt, ka pedagoģiski metodiskais atbalsts ietver sevī valodu apguves procesuālo atbalstu. Tā elementi ir:

- pieaugušā valodas apguves vajadzību noteikšana – izmanto EVP Biogrāfijas daļas deskriptorus, atzīmē sasniedzamos mācību kursa mērķus, kā arī veic esošo valodas zināšanu un prasmju novērtēšanu atbilstoši CEFR;

- valodas kursa satura, apjoma un regularitātes nodrošināšana vai pielāgošana atbilstoši pieaugušo interesēm;
- mācīšanās mācīties vajadzības apzināšana – izmanto EVP mācīšanās mācīties prasmes daļu;
- pieaugušo valodas apguvēju novērtēšanas veidošana atbilstoši CEFR un pašnovērtēšanas prasmju attīstīšana ar EVP deskriptoru palīdzību;
- pieaugušo valodas apguvēju sasniegumu regulāra izpēte – izmanto reflektīvu mācīšanās procesa izvērtēšanu, uzturot regulāru atgriezenisko saikni, novēršot trūkumus un izmēģinot jaunus risinājumus;
- metodiskā un pedagoģiskā darba uzlabošana – mācīšanās procesā tiek meklēti jauni pieaugušo autonomiju atbalstoši elementi.

Komunikatīvās valodas mācīšanās programma nav gatavs produkts, kuru var īstenot klases darbā, bet gan ietvars vai pamats, uz kura bāzes katrs atsevišķs skolotājs var veidot savu konkrēto mācību plānu, vienojoties par to ar pieaugušajiem.

Veidojot valodas apguves programmu, jāņem vērā pieaugušo mācīšanās stilu dažādība, kur, ņemot vērā uz valodas apguvēju centrēto pieeju, jāietver: mācīšanās mērķi, mācīšanās temps, mācīšanās saturs un mācīšanās stils.

Iespējas, kā skolotāji var paplašināt attiecīgi sagatavotās ietvarstruktūras darbību konkrētajās pieaugušo klasēs, ietver dažādas aktivitātes, kuras profesionāli sagatavoti skolotāji izmanto savā ikdienas darbā, īpaši mācīšanās autonomiju attīstošas darbības. Aktivitātes padara mācību procesu interesantu un motivējošu, un pastāv dažādas šo darbību klasifikācijas, bet tās visas ietver pamata aktivitātes saistošas katram skolotājam.

3.7. Skolotāji kā atbalsts mācīšanās procesā

Skolotāji ir vissvarīgākais mācīšanās atbalsts, neskatoties uz mācīšanās autonomijas lomu vai pašvirzītas mācīšanās nozīmi valodu mācīšanās procesā.

Skolotājiem pieaugušo mācīšanās procesā ir noteicošā loma, jo skolotāji rada iespējas pieaugušajiem īstenot valodu mācīšanās vajadzības, balstoties uz normatīvo valodas apguves procesa vajadzību izpildi. Skolotāji ir konsultanti, padomdevēji, atbalstītāji neveiksmju novēršanā (*Richards, 1990*).

R. Valgmaa un T. Koķe (2003) norāda uz četrām pedagoga lomām: padomdevējs, treneris, veicinātājs un skolotājs, kuras visas var atbilst vienai personai, bet var tikt arī deleģētas vairākām personām, jo skolotāja lomu amplitūda ir daudz plašāka.

Lai veicinātu pieaugušo mācīšanos saistībā ar pašvirzītas mācīšanās attīstību, L. Dikinsone (*Dickinson, 1991*) iesaka skolotājiem veikt sekojošas darbības mācību procesa plānošanā:

- Pedagoģiskā plānošana, kas ietver vajadzību analīzi, nosakot gan ilgtermiņa mācīšanās mērķus, gan īstermiņa mācīšanās mērķus, un mācību materiāla izvēli, kuram ir jāatbilst mācīšanās mērķiem, papildu materiālu atlase un pamācīšanās materiālu atlase.
- Mācīšana, kas ietver sagatavošanos, tēmas un mācību vielas jautājumu izvēli, stundas plānošanu un uzdevumu veidošanu; faktisko mācīšanas procesu, kas ietver saturu, uzdevumu un laika noteikšanu, un jaunā mācību materiāla pasniegšanu, kas ietver paskaidrojumus, jautājumus un procesa pārraudzīšanu.
- Novērtēšana, kas ietver sagatavošanos, testu un vingrinājumu izvēle; faktiskā testa veikšana, mājas uzdevumu noteikšana un testa vai vingrinājumu labošana ar vai bez studentiem; rezultātu apspriešana un nākamo mācīšanās soļu izvēle.
- Organizatoriskas darbības veikšana saistībā ar mācību materiāliem un tehnoloģijām.

Jāatzīmē, ka Dikinsones piedāvātais skolotāja darba uzdevumu apskats ir samērā tradicionāls, tomēr visaptverošs un piemērots pieaugušo valodu mācīšanās procesa organizēšanai, jo balstās uz vajadzību noteikšanu analīzi un iekļauj atsevišķus pašvirzītas mācīšanās elementus.

Lai mācīties būtu patīkami, kā teicis P. Jarvis (2002), īpaši veidojot valodu mācīšanās atbalsta sistēmu pieaugušajiem, skolotāja lomai ir izšķiroša nozīme mācīšanas procesā. P. Jarvis norāda uz skolotāja raksturu, kam ir būtiska loma mācīšanā – skolotāji paši ir vislabākais mācīšanas līdzeklis. Uzsvārs uz mācību metodēm it kā klasificē mācīšanu, bet, uzsverot stilu, ļauj izgaismot skolotāja individualitāti, un ļauj saprast, ka katra stunda ir unikāls notikums, ar to atšķirību, ka skolotājs varētu būt vienīgais kopīgais elements atšķirīgajās klasēs, ko viņi māca (*Jarvis, 2002*). Līdz ar šo pieņēmumu P. Jarvis uzsver, ka mācīšana ir gan māksla, gan zinātne, kur skolotāji ir tie, kas apvieno abus. Tādēļ, apskatot dažādus mācīšanas stilus no autoritārā līdz demokrātiskajam, tie atšķirsies atšķirīgās klasēs, kur katrā veidosies atšķirīgā un unikālā mācīšanās situācija, bet būtiski ir saprast, kāds skolotājs ir harizmātisks, kuram piemīt tās īpašības, kuras aizrauj citus un iedvesmo, piemēram, pieaugušos, darīt to, ko viņi nekad nebija uzdrošinājušies.

Apskatot pievilcīgās mācīšanās jēdzienu, rodas jautājums par skolotāja lomu pieaugušo mācīšanās procesā, kura ir mainījusies ne tikai saistībā ar jauno tehnoloģiju lomu vai piedāvāto interaktīvo saturu, bet vēl vairāk saistībā ar varas maiņas pozīciju pieaugušo mācību klasēs.

P. Jarvis, aprakstot „mācīšanas mainīgo dabu” (*Jarvis, 2002, 20*), norāda uz to, ko skolotāji vairs nedara mācību stundās:

- nav monopola situācijā zināšanu nodošanā;
- var interpretēt dažādas zināšanu sistēmas;
- mācot saprot, ka zināšanas mainās;
- lai gan darbojas klasēs, saprot, ka viņiem jādarbojas tur, kur atrodas tie, kas mācās;
- jāmāca ne tikai teorētiskās zināšanas, bet jāpalīdz apgūt tās praktiski;
- var pieņemt, ka tie, kas mācās, neko nezina par priekšmetu, kuru mācās, bet tam ir jābalstās uz zināšanām, kas ir iepriekš apgūtas daudzos un dažādos veidos.

Skolotāja darbā ar pieaugušajiem ir daudz mainīgu elementu, ko nosaka gan mainīgās pieaugušo vajadzības, gan pieaugušo mācīšanās iespējas, gan mainīgie mācību materiāli, uz ko norāda vairāki pētnieki (*Rodman, 1991; Maley, 2000; Bowen & Marks, 1994*). Skolotājiem, kas strādā ar pieaugušajiem, ir pastāvīgi jāpilnveido savas profesionālās zināšanas un prasmes. Turklāt skolotāju pilnveidošanās norit saskaņā ne tikai ar mācību iestādes institucionālajām vajadzībām, bet ar skolotāju personīgajām vajadzībām, kas parādās skolas attīstības plānā. (*Schollaert, 2000*). S.Kross apraksta veidus, kā tradicionāli skolotāju ieinteresētība profesionālajā pilnveidē var tikt veicināta:

- Iesaistot skolotājus augstas klases, akadēmiski akreditētās skolotāju profesionālās pilnveides programmās;
- Veicinot iesaistīšanos inovatīvās mācīšanās un mācīšanas metožu un materiālu izstrādēs, piedaloties projektos un konferencēs;
- Piedaloties mentoru programmās;
- Novērojot kolēģus mācību procesā;
- Iesaistoties pētnieciskā darbā par studentu mācīšanās procesu;
- Izmēģinot jaunas tehnoloģijas savās stundās;
- Refleksīvi izvērtējot savu pieredzi un darbu. (*Cross, 2009*)

Apzinoties, ka ne visi skolotāji ir iekšēji motivēti veikt augstāk minētās profesionālās pilnveides darbības, pieaugušo izglītībā būtu iespējams garantēt profesionālu skolotāju pilnveidi:

- ar obligātu mācību kursu pamata programmas līmenī,
- ar ārēja vai iekšēja audita palīdzību,
- novērojot mācību stundas,
- pārbaudot ar mācību procesu saistīto dokumentāciju,
- attiecīgi rīkojoties, ja novērota neadekvāta mācību pienākumu izpilde. (*Cross, 2009*)

Iespējams, ka finansiāli vai citi apsvērumi var kavēt skolotāju profesionālo pilnveidi. Viens veids, kā organizēt skolotāju profesionālisma atzīšanu, ir ar profesionālo organizāciju palīdzību. Dalība šādās profesionālajās organizācijās varētu būt obligāta, kā arī iesaistīšanās šo profesionālo organizāciju rīkotajos semināros, konferencēs u.c. Tomēr obligāta iesaistīšanās šādās profesionālajās organizācijās neliecina par labas prakses īstenošanu mācību procesā, ja organizācijas uzdevums nav novērtēt mācīšanu, bet tas būtu solis uz skolotāja profesionālo pilnveidi. (*Cross, 2009*)

Autore secina, ka neskatoties uz skolotāja vadošo lomu pieaugušo izglītības procesā, skolotājam pašam ir nepārtraukti jāmācās, lai varētu iekļauties pieaugušo izglītībā, kur dominē mācīšanās autonomiju attīstoši elementi, respektējot pieaugušo personiskās īpašības, mācību apstākļus, un izvēlēto mācību programmu.

Saskaņā ar M. Grenfela ieteikumiem pieaugušajiem valodas apguvējiem ir regulāri un reflektīvi jāatskatās uz līdzšinējo valodas apguves procesu un jācenšas izraudzīties turpmākās attīstības stratēģiju. Tieši šajā posmā īpaši svarīga ir skolotāja sniegtā palīdzība, jo skolotājs atkarībā no konkrētajām vajadzībām var ieteikt atsevišķu prasmju – runāšanas, klausīšanās, rakstīšanas vai lasīšanas prasmes – attīstīšanai vispiemērotākās stratēģijas. Metakognitīvā stratēģiju un to lietošanas izpratne palīdz pieaugušajiem efektīvizēt un pilnveidot valodas apguves procesu. Valodu apguvēji pat tad, ja paši to nemaz neapzinās, praktiski izmanto dažādas mācīšanās stratēģijas ar mērķvalodu saistītās situācijās gan klasē, gan ārpus tās. M. Grenfels gan brīdina, ka noteiktu stratēģiju izmantošana dažkārt var izgaismot kādu citu valodas mācīšanās aspektu, kuru pat skolotāji, nemaz nerunājot par mācību grupas dalībniekiem, uzskata par novirzi no vēlamā valodas apguves kursa. „Šādas novirzes liecina tikai par to, ka ir atstāta novārtā atsevišķa indivīda stratēģiju lietošanas prakse. Tādēļ grupai būtu jāpiedāvā iespējas diskusiju rezultātā vienoties par kopīgi attīstāmajām prasmēm, bet tajā pašā laikā jāpievērš uzmanība ikvienam grupas dalībniekam” (*Grenfell, 2000, 17*).

E. Karnela un K. Lodža (*Carnell & Lodge, 2002*) un T. Maršals (*Marshall, 1989*) norāda uz panākumiem mācīšanās procesā, ja ir gūta sapratne par individuālajiem un sociālajiem procesiem, kas veicina zināšanu un prasmju apguvi, izvēloties sev piemēroto stratēģiju. Turklāt atsevišķas stratēģijas izvēle notiek cikliskā procesā, kur pieaugušais: lemj, gatavojas, praksē īsteno un novērtē izvēlētās stratēģijas lietderību.

Mācību stratēģijām ir svarīga nozīme pieaugušo autonomijas attīstīšanā un mācīšanās stila izvēlē, un tās ir būtiska gan mācību grāmatu, gan Eiropas Valodu portfeļu, gan mācību materiālu izveides sastāvdaļa, tādēļ skolotājiem īpaša uzmanība jāpievērš mācīšanās mācīties, mācīšanās stilu un mācīšanās stratēģiju izpratnes pilnveidei.

Mācību stratēģijas, prasme mācīties un mācīšanās stils ir cieši saistīti jēdzieni, kas raksturo mācīšanās procesu un pieaugušo vajadzības tā ietvaros. D. Lieģeniece prasmi mācīties raksturo kā sarežģītu procesu, kas norit mūža garumā. „Šajā procesā cilvēki apgūst un modificē savas zināšanu apguves un problēmu risināšanas prasmes un spējas un mācās no savas pieredzes” (*D. Lieģeniece, 2002, 65*).

R. Oksforda (Oxford) savā darbā „Valodas mācīšanās stratēģijas: kas būtu jāzina katram skolotājam” (*Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*) (1990) ir izanalizējusi stratēģiju nozīmi svešvalodu apguves procesā un piedāvājusi pašas izstrādātās valodas mācīšanas stratēģijas, kā arī ieteikusi pasākumus un vingrinājumus valodas prasmju attīstīšanai, kas ir šādi: runāšana, lasīšana, klausīšanās un rakstīšana. Turklāt R. Oksforda stratēģijas sistematizējusi un klasificējusi sešos galvenajos tipos:

- uz atmiņu balstītās stratēģijas, kognitīvās stratēģijas un kompensējošās stratēģijas. Tās visas ir tiešās stratēģijas, kas paredz atsevišķi analizēt četras valodu prasmes;
- metakognitīvās stratēģijas, afektīvās jeb emociju vadīšanas stratēģijas un sociālās stratēģijas. Tās ir netiešās stratēģijas, kas kalpo vispārējai valodas mācīšanās vadībai.

Saistībā ar vārdu mācīšanās stratēģijām A. Vendenā un J. Rubina (*Wenden & Rubin, 1987*) iesaka vairākas ar atmiņas trenēšanu saistītas (mnemoniskās) stratēģijas.

Palīdzot pieaugušajiem attīstīt jau aprobētās mācību stratēģijas kā arī iepazīt un izmēģināt jaunus stratēģiskos paņēmienus valodu apguves procesā, M. Grenfels (*M. Grenfell, 2000*) iesaka:

- ņemt vērā informāciju, kas nepieciešama konkrētas stratēģijas īstenošanai;
- ievērot stratēģiju sarežģītības netiešo gradāciju un atšķirīgo pieeju mērķvalodai – vai nu no apakšas uz augšu, respektīvi, virzību no detaļām uz vispārējo, vai arī pretējo, holistisko pieeju, kas liek valodas apguves procesā virzīties no vispārējā uz detaļām;

- mācīšanās procesa sākumā izmantot vieglākās stratēģijas un pakāpeniski pāriet uz sarežģītākajām, turklāt ņemot vērā to, ka dažas stratēģijas var būt lietderīgākas nekā citas atkarībā no apstākļiem, kādos tās tiek lietotas;
- ņemt vērā stratēģiju saistību ar to lietošanas kontekstu, jo dažas stratēģijas ir piemērotas tikai atsevišķām lingvistiskajām situācijām.

L. Dikinsones (*Dickinson, 1996*) ieteiktajā skolotāja galveno uzdevumu modelī, autore iesaka izmantot Eiropas Valodu portfeļa un Eiropas kopīgo pamatnostādņu valodu apguvei piedāvātās iespējas gan mācīšanās autonomijas virzīšanai, gan individualizētas pieejas klases darbā veicināšanai:

- Pedagoģiskā plānošanā, kas ietver vajadzību analīzi, nosakot gan ilgtermiņa mācīšanās mērķus, gan īstermiņa mācīšanās mērķus un mācību materiāla izvēli, ļaujot izvēlēties EVP pieaugušajiem vai atbilstošu profesionālo EVP, turklāt iepriekšējo mācīšanās pieredzi nosakot ar EVP Biogrāfiskās daļas deskriptoru palīdzību un cittaupu pieredzes sadaļas palīdzību. Izmantot sadaļu „mācīšanās mācīties prasmes”, lai noskaidrotu mācīšanās stilu un stratēģijas, ko pieaugušie jau izmanto valodu apguves procesā.
- Mācīšanās, kas ietver sagatavošanos, tēmas un mācību vielas jautājumu izvēli, iekļaut EVP Biogrāfijas daļas deskriptorus attiecīgā valodas pilnveides līmeņa attiecīgajā prasmē; faktiskajā mācīšanās procesā ietvert tos mācīšanās satura un uzdevuma jautājumus pieaugušajiem valodu apgūvē, kas definēti kā mērķis, izmantojot attiecīgu EVP deskriptoru, un attiecīgi organizēt jaunā mācību materiāla pasniegšanu, kas ietver paskaidrojumus, jautājumus un procesa pārraudzīšanu.
- Novērtēšanā, kas ietver sagatavošanos, testu un vingrinājumu izvēli, veikt regulāru pieaugušo zināšanu un prasmju pašnovērtēšanu, balstoties uz EVP Biogrāfijas daļas deskriptoriem, bet kursa noslēgumā izmantot EVP Valodu pases daļu. Izmantojot EVP Biogrāfijas daļas deskriptorus, vienoties par nākamo mācīšanās soļu izvēli.
- Organizatoriskas darbības veikšanu saistībā ar mācību materiāliem, kas balstīti uz CEFR un EVP, IKT izmantošanu un valodu klubu veidošanu.

Lai motivētu pieaugušos ne tikai uzsākt valodu mācīšanās kursu, bet arī to pabeigt,

D. Litls (*Little, 2010*) iesaka veidot valodu kursus:

- atbilstoši pieaugušo vajadzībām,
- katrā mācību stundā īstenot pieaugušo valodas vajadzības,
- atzīt un saprast pieaugušo iepriekšējo izglītības un valodas apguves pieredzi,

- sniegt pieaugušajiem atbalstu katrā stundā, kas veido daļu no kopējā atbalsta izglītības sistēmā,
- palīdzēt gūt formālu gūto prasmju un zināšanu atzīšanu,
- nodrošināt regulāru pozitīvu atgriezenisko saikni.

Lai skolotāji spētu īstenot atšķirīgās prasības mācīšanas procesā pieaugušo izglītībā, D. Little iesaka (Little, 2010) veicināt skolotāju profesionālo pilnveidi, uzlabojot darba apstākļus, iepazīstinot ar labās prakses piemēriem, veidojot atbalsta elementus izmantošanai mācību procesā, mācīt lietot CEFR un EVP, apgūt jaunas vajadzību noteikšanas metodes. Attiecīgi veidojot pieaugušo valodu mācīšanās atbalsta modeli, iespējams nodrošināt gan skolotāju, gan gan pieaugušo vajadzības valodu mācīšanās – mācīšanas procesā.

4. VALODU MĀCĪŠANĀS ATBALSTA ORGANIZĒŠANA

4.1. Valodu mācīšanās atbalsta modelis

Pamatojoties uz analizēto teorētiskajā literatūrā par pieaugušo mācīšanos un īpaši valodu mācīšanos, tiek secināts, ka pieaugušo valodu mācīšanās neformālajā izglītībā ir jāskata kā process, kurā noteicošā loma ir pašiem pieaugušajiem, kuri dažādos savas dzīves posmos plāno, izvēlas, organizē, vada un mācās dažādas valodas, kā arī reflektīvi izvērtē savus sasniegumus. Valodu apguves process izvirza pieaugušajam noteiktas darbības, lai valodas mācīšanās process būtu sekmīgs: valodas mācīšanās autonomijas attīstīšanu, kas ietver mācīšanos mācīties un refleksiju uz veiktajām darbībām, zināšanām un procesiem; mācīšanos runāt un klausīties mērķa valodā.

Lai veidotu mācīšanās atbalstu ar autonomiju veicinošiem mācīšanās resursiem, nepieciešams izpētīt, kādi mācīšanas-mācīšanās modeļi dominē izglītībā.

Praksē plaši izplatīti trīs mācīšanas-mācīšanās modeļi: receptīvais modelis (reception model), konstruktīvisma modelis (constructivist model), kooperatīvā-konstruktīvisma modelis jeb līdz-darbošanās modelis (co-constructivist model). (C. Watkins et al, 2002; Cross, S., 2009).

Receptīvais modelis ir mācīšanās veids, kurā zināšanu un prasmju avots ir skolotājs, kurš “nodod” zināšanas, bet tie, kas mācās, ir pasīvi zināšanu saņēmēji. Šajā modelī pamata prasmēm tiek pievērsta galvenā uzmanība, kamēr emocionālie un sociālie mācīšanās aspekti netiek risināti. Mācīšana šajā modelī uzsver kognitīvo mācīšanos, kur dominē loģiskā, abstraktā, secīgā domāšana. Kā piemēru šādam modelim C. Watkins nosauc Apvienotās Karalistes mācību standartu (The National Curriculum (UK)) un mācību plānu, jo šos modeļus var aprakstīt kā kvantitatīvus, kurā uzsvars tiek likts uz to, cik daudz tiek iemācīts. Receptīvā modeļa ietvaros pieaugušais, kas mācās nevar ietekmēt mācību programmu, tas nav apspriežams. Novērtējums šajā modelī ir saistīts ar iegūto zināšanu kvantitāti, un modelis veicina atkarību no citiem, lai izlemtu, ko ir svarīgi mācīties, nevis katram indivīdam pašam attīstīt spējas mācīties visu mūžu. (Watkins et al, 2002).

Konstruktīvisma modelis ietver pieaugušā nozīmīgas jeb jēgpilnas mācīšanās veidošanu. Pieaugušie aktīvi konstruē jeb veido savas zināšanas ar tādu darbību palīdzību, kā diskusiju, meklēšanu un atklāšanu, atvērtajiem jautājumiem, iesaistot savu ikdienas pieredzi, saņemot palīdzību no sev apkārtējiem cilvēkiem. Uzsvars nav uz informācijas došanu, bet jaunu zināšanu un sapratnes izvilināšanu. Konstruktīvisma modeļa piemēri:

- formatīvais novērtējums, kur atgriezeniskās saites nodrošināšana, komentāri palīdz pieaugušajam redzēt un saprast, kas tālāk jādara vai kas ir jādara citādāk;

- pētnieciska darbība, kurā pieaugušais identificē, ko vajag zināt un atrast informācijas avotus, lai paplašinātu savas zināšanas;
- izmeklējoša darbība (investigative activities), kurā pieaugušie tiek aicināti noteikt savu mācīšanās stilu un veidu, un to kopsakarības. (*Watkins et al, 2002*).

C. Votkins (*Watkins et al, 2002*) norāda, ka skolotājs šajā modelī ir mācīšanās procesa veicinātājs, un pats pieaugušais uzņemas atbildību par savu mācīšanos. Skolotājs ir ieinteresēts atklāt savu pieaugušo kursantu spējas, prasmes un intereses. Tomēr attiecības starp skolotāju un pieaugušo šajā modelī ir kā starp ekspertu un mācekli. Mācību programma uzsver pieaugušajam būtiskāko apguvi, un līdz ar uzsvaru uz kognitīvo attīstību arī emocionālie un sociālie faktori tiek ņemti vērā mācīšanās situācijā.

Pieaugušo mācīšanās atbalsta modeli nosaka arī pieaugušo mācīšanās veids. Pieaugušo mācīšanās process kā pieaugušo izglītības sastāvdaļa var tikt organizēts trijos veidos: tālmācība, atvērtais un elastīgais veids. Tās visas M. Taitis (*M.Tight*) uzskata par iederīgām vispārējā pieaugušo izglītības kontekstā. Šīs M. Taita klasificētās formas savstarpēji pārklājas un kopumā var tikt sauktas arī par neklātienas, netradicionālajām vai nepilna laika mācīšanās veidiem. (*Tight, 1996*).

Valodu mācīšanas atbalsta modeļa izveidē jāparāda ne tikai valodu mācīšanās rezultāts, bet arī process, kā pieaugušie apgūst valodu, process, kurā valodas mācīšanās notiek. Valodu mācīšanās procesu ietekmē gan starpvalodas veidošanās, kas ir hibrīda valodas lietošanas forma, kas valodu mācīšanās procesa sākumā rodas starp dzimto valodu un mērķa valodu; ietekmē arī kļūdas un pārpratumi, kas rodas valodu apguves procesā un to iemesli; sociālā un emocionālā adaptācija jaunajai valodai un kultūrai; pieejamais klasē un ārpus klases aktivitāšu un darbību daudzums un to veids; valodu apguvēja reakcija uz specifisko metodi un paņēmieniem, kas tiek lietoti klasē; ārpus klases gūtā pieredze. (*Oxford, 1990*).

Kooperatīvā konstruktīvisma mācīšanās modelis pieaugušo auditorijas klasē var tikt veidots, balstoties uz mācīšanās principiem, kurus ir definējuši E. Karnels un K. Lodža (*Carnell & Lodge, 2002*):

- uzsvars ir uz mācīšanos nevis uz mācīšanu, tādēļ pretējs mācīšanās process notiek klasē – skolotāji kļūst par studentiem un studenti – par skolotājiem;
- kursu dalībnieki vienojas par kopējiem mērķiem, plāno aktivitātes un grupas uzdevumus, kuri prasa savstarpēju atkarību vienam no otra;
- temps ir atbilstošs;
- valodā ir uzsvars uz mācīšanos un meta- mācīšanos;
- mācīšanās ir savstarpēji saistīta visā tās kontekstā;

- kursu dalībnieki paši uzdod jautājumus, palīdz viens otram attīstīt savas domas izpētes procesā;
- mācīšanās tiek aplūkota kā dialogs;
- mācīšanās ir holistiska, ietverot sociālos, emocionālos un kognitīvos aspektus;
- daudzi un dažādi avoti rada izaicinājumus kursu dalībnieku domāšanai un virza viņu mācīšanos uz priekšu.

Kooperatīvā konstruktīvisma principi norāda uz savstarpējās sadarbības principiem, kuros ne tikai skolotāji, bet arī dalībnieki grupā, sadarbojoties nosaka savas mācīšanās mērķus, kurus īsteno, ievērojot visu intereses un vajadzības, plānotā darbībā mērķu sasniegšanai.

G. Oses (1999) izveidotajiem izaugsmes modelim, kur būtiska loma ir pieaugušā pašvirzītai mācīšanās metodei, dialoga modelim, kas veicina pieaugušā izaugsmi, un kritizētāja modelim, kas veicina pieaugušā patstāvību, risinot sarežģītus, individuālus uzdevumus, ir svarīga loma pieaugušā spējai līdzdarboties savā mācību procesa vadīšanā. (Ose, 1999).

Balstoties uz Ž. Čehlovas (2001), I. Kristovskas (2012), I. Maslo (2001), G. Oses (1999) un I. Žoglas (2001) pētījumiem un atziņām, pieaugušo izglītībā ir jāizmanto gan uzdevumorientētie, gan procesorientētie didaktiskie modeļi, kuri atspoguļo pieaugušo motivāciju mācībām, novērtē pieaugušo patstāvīgo darbu, palīdz risināt pieaugušo individuālās vajadzības, attīsta un papildina pieaugušā profesionālās vajadzības, veicina sociālo integrāciju, izmantojot pieaugušā iepriekšējo dzīves un darba pieredzi, lai dotu pieaugušajiem iespēju līdzdarboties jaunu zināšanu apgūšanā.

Apzinot valodas specifiskās vajadzības, ir iespējams izmantot arī uz problēmu balstīto mācīšanos pieaugušo izglītībā. Pirms problēmas risināšanas tiek noskaidrotas esošās prasmes un zināšanas. Veicot attiecīgus valodu testus, vajadzību analīzē iespējams arī noskaidrot, ko un kā ir nepieciešams apgūt, lai pilnveidotu pieaugušā valodu prasmes un zināšanas.

I. Upeniece, K. Mārtinsone, V. Arnis un I. Ķīsis (2012) norāda, ka uz problēmu balstīta pieeja aptver četrus posmus studiju procesā augstskolā, ko autore iesaka izmantot, attiecinot to uz valodu mācīšanas problēmu pārvarēšanu:

- problēmas noteikšana;
- problēmu risināšanu, kur pieaugušie izmantojot savas iespējas, zināšanas, iemaņas un pieredzi, demonstrē prasmi saskatīt likumsakarības;
- risinot problēmu, tiek apzinātas jomas, kurās nepieciešama kompetences attīstīšana, tā nosakot turpmāko individuālās mācību programmas satura izveidi, ko valodu mācīšanā var attiecināt uz gramatiku vai leksiku, vai simtaksi, vai fonētiku, utt, ņemot vērā komunikatīvās kompetences visaptverošos elementus;

- jaunās zināšanas un prasmes, ko studējošais iegūst, mācoties individuāli un/vai grupā, teorētiski un praktiski tiek integrētas viņa esošajās zināšanās un prasmēs.

Kā norāda minētie pētnieki, „uz problēmu balstītas pieejas izmantošana ir nozīmīgs līdzeklis pieaugušo izglītībā, jo pieaugušos interesē reālā dzīve ar daudzveidīgajām personīgajām, sociālajām un profesionālajām problēmām, kuras jāatrisina. Šī pieeja ietver dažādas mācību metodes un darba organizācijas formas.” (*Upeniece un citi*, 2012, 135)

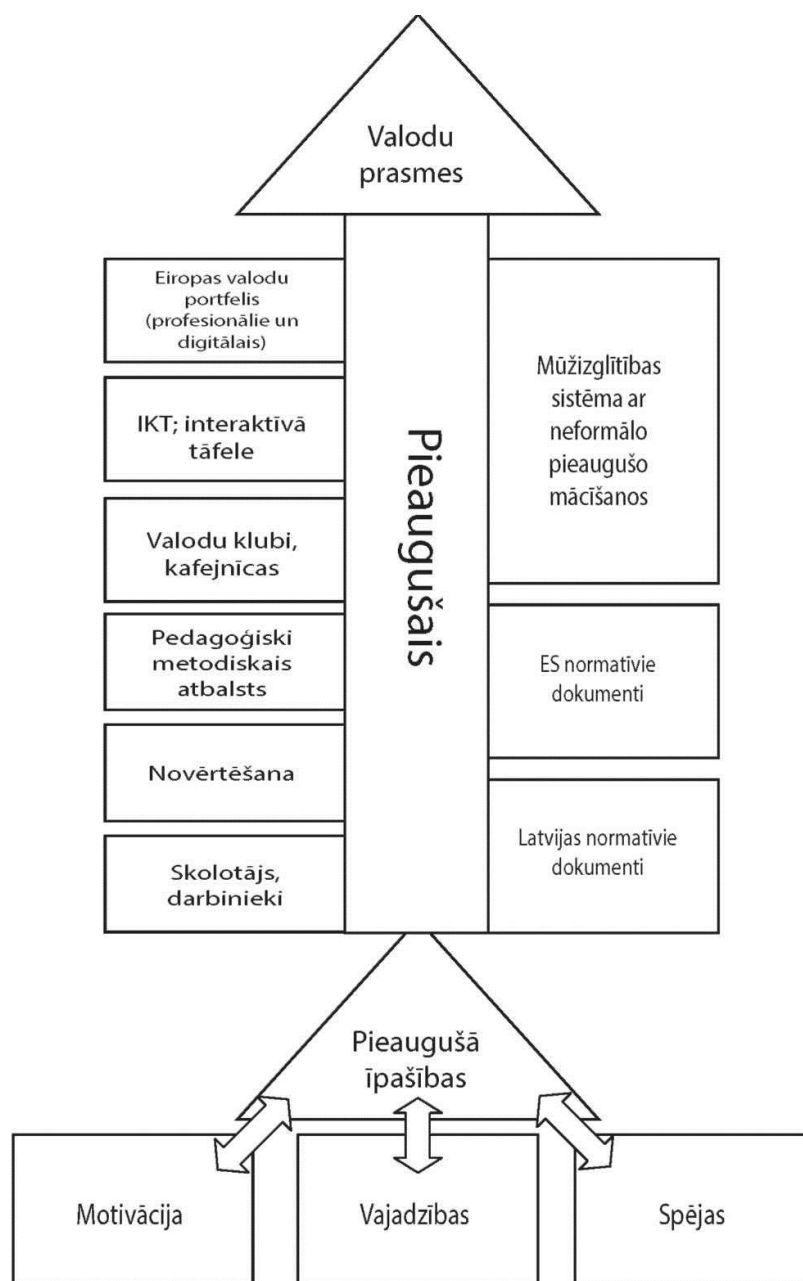
Iespējas novērtēt mācību iestādē praktizēto atbalsta sistēmu dod grupēšanas metode, kuru iesaka B. Koks un A. Ingleby (*Cox. & Ingleby*, 1997), sadalot novērtēšanas procesu piecās šādās kategorijās, kuras pētījuma autore atzīst par piemērotām arī neformālajai mācību iestādei:

- ārējie institucionālie avoti – audits, akreditācija, darba devēji un attiecīgās mācību iestādes organizēto kursu beidzēji;
- iekšējie institucionālie avoti – datubāzes un plānošana, personāla attīstīšana un novērtēšana;
- darbības indikatori – eksāmenu rezultāti, personāla *Curriculum Vitae*, vadības informatīvā statistika;
- atgriezeniskā saite ar kursu dalībniekiem – anketas, strukturētas intervijas, mācību darbi;
- līdzīgas organizācijas vai kolēģi – klases darba novērošana, eksāmenu monitorings un kolēģu ziņojumi.

Minētie avoti nenoliedzami palīdz novērtēt pieaugušajiem valodas apguvējiem attiecīgajā valodu mācību iestādē sniegto atbalstu, turklāt ar to palīdzību gan pati iestāde var izvērtēt savu darbu, gan trešās ieinteresētās puses var gūt priekšstatu par tās sasniegumiem vai trūkumiem. Diemžēl šie avoti tomēr nesniedz tādus rādītājus, kas valodu mācīšanās procesā nodrošinātu pieaugušajiem elastīgu pieeju viņu vajadzībām un spēju reaģēt uz attiecīgu programmu pieprasījumu.

Valodu mācīšanās aspektā ir jāaplūko ne tikai mācīšanās process, bet arī tā dalībnieki, kur pieaugušā un skolotāja īpašības, dzimums, personība, vispārējais mācīšanas un mācīšanās stils, iepriekšējā pieredze, motivācija, attieksme, institucionāli un sociāli faktori, atsevišķas grupas faktors un citi faktori ietekmē valodu mācīšanās modeli. (*Oxford*, 1990).

Līdz ar to, veidojot valodu mācīšanās atbalsta modeli, tā centrā tiek izvirzīti paši pieaugušie ar savām raksturīgajām īpašībām un spējām, motivāciju, vajadzībām un vēlmēm, pieredzi, kuru mācīšanos un attīstību virza kooperatīvā konstruktīvisma definētais sadarbības process, izmantojot mācīšanās autonomiju atbalstošus valodu mācīšanās resursus (skatīt 4.1. attēlu).



4.1. attēls. Atbalsts pieaugušajiem valodu apguvē neformālajā izglītībā. (Autores modelis).

4.1. attēlā redzamo atbalstu pieaugušajam sniedz valsts likumi par izglītību un īpaši par pieaugušo izglītību mūžizglītības kontekstā, attiecīga IZM darbība pieaugušo mācīšanās atbalstam, attiecīgā profesionālā nozare, kura stimulē un atbalsta pieaugušo mācīšanos un prasmju veidošanu un uzlabošanu. Liela nozīme ir gan ES normatīvajiem dokumentiem un rekomendācijām, gan dažādām pasaules un īpaši Eiropas izglītības organizācijām, kuras pēta un iesaka turpmākās darbības mūžizglītības attīstībai. Savukārt paši pieaugušie atbalstu savām mācībām neformālajā izglītībā var meklēt, saņemt un prasīt pieaugušo neformālās izglītības iestādē, kas tiek sniegts kā skolotāju un vadības atbalsts mācībās, nodrošinot

pieejamību dažādiem valodu mācīšanās atbalsta resursiem, kas veicina pieaugušā valodu mācīšanās autonomiju.

Neatkarīgi no pieaugušo neformālās izglītības veida, lai veicinātu valodu mācīšanos, ir nepieciešams sniegt pieaugušajiem tādu valodu mācīšanās atbalstu, kas:

- balstās uz pieaugušā valodas mācīšanās vajadzībām;
- ievēro pieaugušā iepriekšējo valodu mācīšanās pieredzi;
- ievēro pieaugušā subjektīvi demogrāfiskos faktoros (vecums, izglītība, dzimums);
- ievēro mācīšanās stilu, izkoptās mācīšanās stratēģijas un prasmi mācīties;
- dod iespēju un rāda soļus vai ceļu pašvirzītam mācību procesam valodas mācīšanās autonomijas attīstīšanai.

Visas augstāk minētās atbalsta daļas ir komplekss veselums, kas iekļauj viena otru un savstarpēji pārklājas, lai īstenotu vienu mērķi – pieaugušā valodu mācīšanās procesa pilnveidošanu un attīstīšanu.

4.2. Valodu mācīšanās atbalsta vadības modelis

Pieaugušo valodu mācīšanās atbalsta sistēmā ir būtiski svarīgi iekļaut pieaugušo valodu apguves procesu raksturojošus lielumus, kas ietver valodu mācīšanās procesa daļu, attiecību un sakaru kopumu, kas īsteno kopīgus mērķus un veido kopīgas īpašības. A. Broks to definē kā „cilvēkus interesējošā vidē izdalīts kopsaistītu daļu veidots veselums” jeb sistēma. (*Broks, 2000, 56*).

R. L. Dafts (1989) sistēmu definē kā savstarpējie sadarbojošos elementu kopumu, kas saņem resursus no ārējās vides, pārveido tos un atdod atpakaļ rezultātu vai produktu ārējai videi. Organizācijas darbojas kā sistēmas. R. L. Dafts (*Daft, 1989*) apraksta organizācijas kā sociālas vienības, kuras ir mērķtiecīgi virzītas, pārdomātu strukturētu darbību sistēmas ar noteiktām robežām.

Lai organizētu un veidotu pieaugušo valodu mācīšanās atbalstu, nepieciešams to vadīt. Ar vadību saprotot nevis darbību, kas pastāv pati par sevi, bet kā dažādu aktivitāšu, kuras veic organizācija, aprakstu. Šīs aktivitātes parasti tiek sagrupētas tādās darbībās kā plānošana, organizēšana, motivēšana, kontrolēšana, kuras apraksta H. Feijols (*Fayol, 1967*), H. Kuncs un C. O'Donnells (*Koontz. & O'Donnell, 1984*), R. Stjuarts (*Stewart, 1994*), E. F. L. Brehs (*Brech, 1965*), D. Pugs (*Pugh, 1990*) un G. A. Kols (*G.A.Cole, 1996*).

Vadība izglītības sistēmā ir vajadzību nevis resursu virzīta, un resursi kalpo mācīšanās vajadzībām (*Everard & Morris, 1990*). Savukārt izglītības iestādes darbību nosaka tajā pastāvošās vērtības, izglītības likumdošana un ārējā vidē eksistējošie attīstības virzieni.

Līdz ar to vadības darbības izglītības iestādē ir galvenokārt saistītas ar resursu iegūšanu, uzturēšanu un attīstīšanu. Šie resursi un darbības ir:

- cilvēkresursi – atlase, izvērtēšana, padomdošana, darba plānošana, profesionālā pilnveide, projektu darbs un karjeras plānošana;
- materiālie resursi – pirkšana, aktīvu pārvaldīšana, krājumu kontrolēšana;
- finansiālie resursi – budžeta plānošana, izmaksu kontrole, ienākumu gūšana, ienākumu un izdevumu analīze.

Attiecīgi izglītības iestādes vadītājam ir jāspēj plānot, organizēt, kontrolēt visus šos resursus, no kuriem vissvarīgākā ir cilvēkresursu attīstīšana. M. Ārmstrongs (*M. Armstrong*) vadību definē kā vēlamo rezultātu nodrošināšanu, „iegūstot, izmantojot un kontrolējot visus – naudas, iekārtu, uzņēmumu, informācijas un zināšanu – resursus, pirmām kārtām jau cilvēkresursus” (*M. Armstrong*, 2011, 21).

Vadības procesa svarīga komponente ir plānošana. Plānošana, kas definē organizācijas darbības rezultātu, attiecīgo līdzekļu vai resursu izmantošanu un attiecīgo veidu vai metodi, kā ar esošajiem līdzekļiem šo rezultātu var sasniegt, aptver visas organizatoriskās darbības, kuras tiek veiktas mācību procesa organizēšanā. Plānošana aptver visus organizācijas līmeņus, un galvenais tā aspekts ir kvalitātes kontrole, klientu apmierinātība vai organizācijas uzvedība. Lai plānotu jānosaka organizācijas mērķi, līdzekļi, rezultāti, kuri tiek pārskatīti nepārtrauktā atgriezeniskās saites ar visiem dalībniekiem uzturēšanā, attiecīgi mainot vai saglabājot vai uzlabojot organizācijas politiku jeb uzvedību. (*Ansoff*, 1984; *Cole*, 1996; *Law & Glover*, 2000).

B. Ričardsons un R. Ričardsons, aplūkojot mūsdienu organizācijām raksturīgās plānošanas un līdz ar to arī vadības problēmas, izvirza virkni uzdevumu:

- noteikt organizāciju ietekmējošās juridiskās un fiziskās personas un sadarboties ar tām;
- prognozēt organizācijas ilgtermiņa darbību un lemt par atbilstošu produktu izstrādi vai organizatoriskām pārmaiņām;
- apzināt nereālos mērķus, lai no tiem varētu atteikties;
- administrēt „sapni” par konkrētu rezultātu, lai to varētu sasniegt;
- meklēt iespējas samazināt izmaksas, bet palielināt atdevi un ieguvumus;
- veidot tādu komandas kultūru, lai ikviens organizācijas loceklis spētu pielāgoties mainīgajiem apstākļiem;
- veidot inovāciju ieviešanai nepieciešamo speciālistu bāzi;
- pozitīvi reaģēt uz negaidītiem notikumiem (*Richardson, B. & Richardson, R.*, 1992).

Attiecinot plānošanu, organizēšanu, motivēšanu un kontrolēšanu uz valodu mācīšanās atbalsta sistēmas vadību, jāņem vērā, ka valodu mācīšanās atbalsta resursu vadība ir plašs jēdziens. H. Sterns definē to kā „valodas plānošanas un izglītības plānošanas kompleksu jēdzienu”, to pamatojot ar valodu mācīšanas ilgtermiņa organizatorisko pasākumu kompleksu izglītības sistēmā, kurā ietilpst „pamata lingvistiskie vai socio-lingvistiskie pētījumi, programmas un pedagoģisko materiālu sagatavošana un valodu skolotāju izglītošana, kuri nevar tikt veikti īstermiņā” (*Stern, 2001, 431*).

Mācīšanās autonomijas atbalsta resursi kopumā veido pieaugušajiem valodu apguvējiem nepieciešamo atbalstu, ko viņiem nodrošina konkrētā neformālās izglītības sistēmā funkcionējošā valodu mācību iestāde un kas ir vērsts uz mācīšanās procesa efektivitātes paaugstināšanu. Ar efektīvu mācīšanos ir saprotamas ”konstrukta veidošanas darbības, kuras tiek veiktas kopā ar citiem, kas mācās, un kuras aktīvi vada tas, kas māca, uzraugot un pārskatot, vai izmantotās pieejas un stratēģijas ir efektīvas attiecībā uz noteiktajiem mērķiem un konkrētajiem apstākļiem” (*Coleman & Earley, 2005, 255*). Respektīvi, tas ir tāds mācību modelis, kurā pieaugušie mācīšanās procesā saņem sev nepieciešamo atbalstu: programmu, materiālo resursu, vērtēšanas un pašvērtēšanas jomās.

M. Kolmane un P. Erlijs (*Coleman & Earley, 2005*) vadību definē kā „darbības, kuras tiek veiktas, lai palīdzētu organizācijai sasniegt tās mērķus, un kuras ietver plānošanu, organizēšanu, resursu nodrošināšanu, kontrolēšanu un cilvēkvadību” (*Coleman & Earley, 2005, 256*). Šis skaidrojums sniegts kontekstā ar skolas vadības efektivitāti, ar resursiem saprotot gan cilvēkresursus, gan fiziskos resursus, kas tiek lietoti mācīšanas procesā, tā ka uz valodu mācību procesa organizēšanu neformālā pieaugušajiem paredzētā mācību iestādē var pilnībā attiecināt šādus vadības elementus:

- pieaugušo kursantu uzņemšana valodu mācību iestādē;
- vērtēšana un tās metodes;
- iestādes finansējums jeb iestādes budžeta plānošana;
- mācību maksas noteikšana;
- informēšana jeb publiskajā informācijas telpā izplatāmo datu izvēle;
- zināšanu noteikšana, definēšana, atbilstoši kurām tiek veidotas mācību programmas;
- mācību materiālu vai tehnisko līdzekļu izmantošana;
- cilvēki jeb cilvēkresursu vadība;
- vara jeb tiesības pieņemt lēmumus;
- iestādes pārvaldīšana jeb lemšana par varu un pārvaldes institūcijas zveide;
- informācijas un komunikācijas tehnoloģiju (IKT) vadība.

Piedāvātais vadības modelis ietver nepieciešamos resursus skolas vadības nodrošināšanai. Analizējot finansiālus apsvērumus (palielinātas vienas stundas izmaksas, palielināti izdevumi mācīšanās autonomijas materiālu sagatavošanai, skolotāju motivēšana mācīšanās autonomijas veicināšanai, klašu telpu izmaksas ārpus klašu nodarbību kā valodu klubu organizēšanai, interaktīvo tāfeļu iegāde, IKT atjaunināšana u.c.) mācību procesā var būt objektīvas grūtības attīstīt pieaugušo atbalsta resursus. Tomēr mācīšanās var tikt uzskatīta kā komercpasākums nevis mācīšanos un mācīšanu piedāvājoša neformālās izglītības iestādes darbība, ja mācīšanās autonomijas atbalsta resursi netiek iekļauti neformālās valodu mācīšanās nodrošināšanā.

E. E. Šafa un L. A. Šers (*Chaffee & Sherr, 1992*) norāda, ka izglītības iestāde, kas atbalsta katru tās skolotāju un darbinieku, pilda vienkāršu bet grūtu iestādes vadības uzdevumu, jo veiksmīga organizācija būs tāda, kur no katra darbinieka un skolotāja tiek prasīts viņu vislielākais ieguldījums un pūles sekmīga mācīšanās darba nodrošināšanai. Mainīt un virzīt izglītības organizāciju, lai tā sniegtu vēl lielāku atbalstu mācīšanās procesam, prasa atbildību un spēju uzņemties iniciatīvu no katra tās darbinieka.

Jautājumus, kurus risina visi uzņēmumu vadītāji, arī neformālās izglītības iestāžu vadītāji ideālā variantā parāda G. A. Kols (*Cole, 2000*), nosaucot tos par svarīgākajiem uzņēmuma vadības jautājumiem:

- mācību iestādes vīzijas noteikšana,
- ārējās vides: klientu, konkurentu, piegādātāju, politisko un ekonomisko virzienu sapratne,
- mācību iestādes mērķu noskaidrošana,
- mācību iestādes kultūras (vērtību) attīstīšana,
- mācību iestādes struktūru attīstīšana,
- daudzpusīgu, elastīgu skolotāju ar atbilstošām prasmēm un zināšanām attīstīšana,
- skolotāju ieguldījuma mācību atbalsta resursu veidošanā un lietošanā optimizācija,
- iekšējās komunikācijas uzlabošana,
- jauno tehnoloģiju pielietošana mācību iestādes iekšienē un uz ārpusi,
- pārmaiņu vadība,
- tirgus nišas meklēšana,
- ekselences standartu attīstīšana,
- globālās stratēģijas attīstīšana. (*G. A. Cole, 2000*)

Neapšaubāmi piedāvātais vadības jautājumu modelis ir vienkāršots vadības jautājumu apskats, bet attīstot tālāk katru nosaukto jautājumu, kas organizācijai ir jāatīsta vai jāizveido, atklājas daudzpusīgais vadības un visas organizācijas darbinieku uzdevumu loks, kas ir virzīts uz katra indivīda mācīšanos (*Rhodes, 2013*).

Lai izvērtētu izglītības piedāvājuma kopumu, var izmantot formālo skolu novērtēšanas efektivitātes vai kvalitātes kritērijus, kurus katru atsevišķi aplūkojot var noteikt neveiksmju vai panākumu cēloņus. Efektivitātes vai kvalitātes kritēriji skolu novērtēšanā ietver:

- mācību programmas satura izstrādi un veidošanu,
- mācīšanu, mācīšanos un novērtēšanu,
- studentu progress un sasniegumi,
- atbalstu tiem, kas mācās, un tā vadību,
- mācīšanās resursu,
- kvalitātes nodrošināšanu un veicināšanu. (*Cox. & Ingleby, 1997; Kangro, 2000*).

Lai varētu noteikt definēto efektivitātes kritēriju saturu, minētie kritēriji tiek tālāk raksturoti ar līdzīgi H. Sterna mācīšanās modelī iebūvētajiem pazīmēm:

- mērķiem un mācību plānu,
- mācību plāna veidošanu un pārskatīšanu,
- mācīšanas un mācīšanās vide,
- personālam pieejamie resursi,
- mācīšanās resursi,
- kursa organizācija,
- mācīšanas un mācīšanās prakse/pieredze (*practice*),
- atbalsts studentiem,
- novērtēšana un monitorings,
- studenta darbs,
- sasniegumi, rezultāti un kvalitātes kontrole. (*Cox. & Ingleby, 1997*).

Vadības loma pieaugušo valodu mācīšanās atbalsta modelī izpaužas ne tikai administratīvās funkcijas veikšanā, kas nozīmē regulāru un elastīgu reaģēšanu uz iekšējām un ārējām pieaugušo neformālās izglītības vajadzībām, bet finansu un materiālo resursu plānošanu, kontroli un vadību, lai veiktu gan skolotāju noslodzes organizēšanu, gan materiālo resursu plānošanu, iegādi un izlietojumu, gan mācību vides sakārtošanas risināšanu, kas atbilst uzņēmuma vadības funkcijām, kas ir ļoti daudz un pamatīgi pētītas ekonomiskajos un izglītības vadības pētījumos un literatūrā. (*Coleman & Earley, 2005; Cole, 2000; Celce-Murcia, 1991; Kristovska, 2012; Upeniece, Mārtinsone, Arnis un Ķīsis, 2012*).

M. Kolmane un P. Erlijs parāda tādas izglītības vadības modeļi, kuri ir pārveidojoši un virzīti uz mācīšanos, kur modeļa darbība tiek attiecināta uz vadību caur organizāciju, kas ir visu „ietveroša vadība un tiek sadalīta pa visu skolu”. Izglītības vadītāji darbojas sarežģītā un mainīgā vidē, un kā šo pārmaiņu veicinātājiem „viņu uzmanībai ir jābūt nepārtraukti pievērstai uz institucionālu attīstību un uz mācīšanās uzlabošanu”. (*Coleman & Earley, 2005, 252*). Norādot uz trim izglītības vadības modeļiem: koleģiālo, birokrātisko un mikro-politisko, M. Kolemāne un P. Erlijs (*Coleman & Earley, 2005*) atzīst, ka šie vadības modeļi nepastāv stingri nodalīti, bet atsevišķi elementi pārklājas un parādās vairāk vai mazāk spēcīgi visos vadības modeļos. Par vēlamu izglītības jomā tiek uzskatīts koleģiālais modelis, kura raksturīgās iezīmes ir:

- kopīgu vērtību kopums,
- laba darbība mazās organizācijās,
- lēmumus pieņemšana balstotās uz vienprātības principiem,
- personāls ir profesionāls savā jomā,
- sadarbība raksturo darba attiecības.

Norādot uz problēmām koleģiālā vadības organizācijā, M. Kolemāne un P. Erlijs nosauc:

- grūtības attīstīt atbilstošas struktūras,
- laika patēriņš, lai pieņemtu lēmumu,
- konfliktu ar ārējām prasībām pēc rezultatīvas darbības,
- koleģiālu vērtību atbalstīšana var novest pie nekritiskas attieksmes pret izveidojušos praksi. (*Coleman & Earley, 2005*).

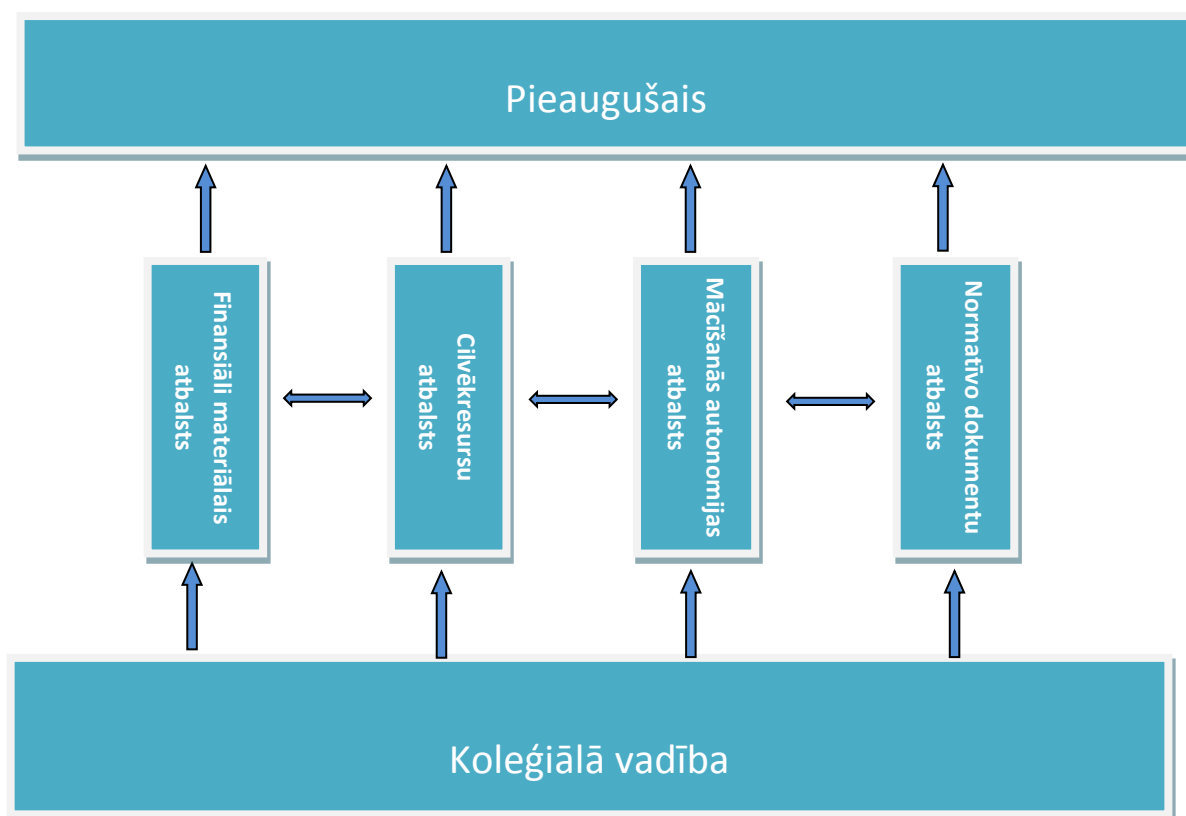
Neskatoties uz norādītajām problēmām koleģiālajā vadības modelī, autores veidotajā koleģiālās vadības modelī valodu mācīšanās izglītības iestādē, autore par svarīgāko atzīst profesionālu personālu un tā iesaistīšanu atbalsta resursu veidošanā, jo valodu mācīšanās autonomijas atbalsta resursu plānošana, attīstīšana, veidošana, novērtēšana un uzturēšana prasa profesionālas zināšanas un prasmes, uz valodu mācīšanas pieredzi balstītu inovatīvu pieeju atbalsta veidošanā.

Balstoties uz teorētisko valodu mācīšanās procesa raksturojumu, iespējams noteikt valodu mācīšanās atbalsta resursus:

- metodiski pedagoģisko principu un procesu īstenošana, kas ietver pieaugušo valodas apguvēju personisko un profesionālo izaugsmi;
- organizatoriski administratīvo, kas ietver mācību struktūras veidošanu un atbalsta resursu nodrošināšanu;

- valodu mācīšanās autonomijas atbalsta resursu esamība, ar kuru palīdzību izmantot refleksiju, sajust patstāvību valodu mācīšanās procesā un apzināt, kādus instrumentus var izmantot, lai sasniegtu mērķi.

Balstoties uz analizēto izglītības vadības literatūru (*Coleman & Earley, 2005; Cox & Ingleby, 1997; Chaffee & Sherr, 1992; Cole, 2000*), autore ir izstrādājusi un iesaka jaunu neformālās izglītības valodu mācīšanās atbalsta vadības modeli, kurš darbojas noteiktā vidē ar normatīvo bāzi, kurā ir konkrēta programmatiska pieeja un kurā nepārtraukti tiek papildinātas un veidotas jaunas programmas mācīšanās autonomijas attīstīšanai, attīstīti mācību materiāli atbilstoši pieaugušo vajadzībām, tiek veidoti testi un eksāmeni. Tajā pašā laikā, pieaugušajiem tiek radīta iespēja reflektēt, atskatīties, atcerēties, pārdomāt mācīto un savu mācīšanos, novērtēt un domāt par nākamajiem mācīšanās soļiem. Tas nozīmē, ka šis modelis paredz gan mācību stundas laikā, gan ārpus klases aktivitātēs veltīt laiku arī mācīšanās autonomiju veidojošiem mācību resursiem, kas iekļauj iespēju sadarboties mērķa valodā. (Skatīt 4.2. attēlu).



4.2. attēls. Pieaugušo mācīšanās atbalsta vadība. (Autores modelis).

Koleģiālā vadība ir vērsta uz pieaugušā motivēšanu, valodu mācīšanās vajadzību apmierināšanu, un tā tiek īstenota, attīstot valodu mācīšanās atbalsta resursus pieaugušajiem. Koleģiāla profesionāla vadība ir nepieciešama, lai veidotu profesionālu partnerību vadībai, jo pieņemtie lēmumi prasa profesionālu atbildību, kas valodu mācīšanās organizēšanā ir saistīta ar atbalsta veidošanu un aktīvu izmantošanu. Vadības funkcija ir resursu plānošana, attīstīšana, izvērtēšana, uzturēšana un regulāra izmantošana atbilstoši mainīgajām pieaugušo vajadzībām, spējām un motivācijai. Visi atbalsta modeļi iekļautie elementi savstarpēji papildina cits citu un balstās uz savstarpējo mijiedarbību, jo nevar noritēt sekmīga pieaugušo valodu mācīšanās, ja trūkst kāda no šiem atbalsta resursiem. To nosaka arī jau aprakstītā pieaugušo izglītības valodu mācīšanās atšķirīgā daba salīdzinājumā ar citu zināšanu vai prasmju mācīšanos.

Attīstot šādu savstarpēji saistītu un atkarīgu resursu kopumu pieaugušo valodu mācīšanās atbalsta modeļi, cilvēkresursu kopumu veido pedagoģiskais personāls, administratīvais personāls un programmu veidotāji, turklāt īpašā uzmanības centrā ir skolotājs kā radoša personība, kurai nepieciešams visas mācību iestādes organizatoriskais atbalsts, lai ar skolotāja mērķtiecīgu darbību, atbalsts varētu sasniegt katru pieaugušo, kas mācās valodas.

Latvijas normatīvie dokumenti un Eiropas Savienības normatīvie dokumenti, kas veicina, attīsta un iekļauj pieaugušo neformālo mācīšanos kopējā valsts izglītības sistēmā ir svarīgs atbalsta resurss pieaugušo neformālās mācīšanās motivēšanai, un pieaugušo neformālās izglītības pastāvēšanai sakārtotā izglītības sistēmā.

Ja pieaugušo neformālās izglītības iestāde darbojas kā atbalsts mācībās, tad tās koleģiālā vadība, cilvēkresursi un materiāli finansiālie resursi darbojas vienotā sistēmā kā atbalsts pieaugušajiem, kuri mācās, un atbalsta vadība nav atsevišķs elements bet caurvijošs sadarbības resurss, kas palīdz pieaugušajiem, skolotājiem, ikvienam, kas iesaistās mācību procesā. Profesionāla vadība ir arī atbalsta resurss, jo tikai tā var sniegt atbalstu pieaugušajiem neformālajā pieaugušo izglītībā.

Autonomijas atbalsta resursi ir valodu mācīšanās neatņemama sastāvdaļa, kurus veido tādi atbalsta resursi kā Eiropas valodu portfelis, valodu klubi, IKT un citi, kas integrēti mācīšanās procesā un atrodas savstarpējā mijiedarbībā, turklāt ir pieejami pieaugušajiem, kuri mācās valodas. Šādu valodu mācīšanās atbalsta resursu veidošana ir jādefinē kā valodu mācīšanās atbalsta vadības mērķis, kura īstenošana tiek plānota, attīstīta, izvērtēta, organizēta, kontrolēta un uzturēta.

Īstenojot šādu valodu mācīšanās atbalsta vadības modeļi, valodu mācīšanās iestādei ir arī nepārtraukts uzdevums veidot un attīstīt pieaugušā mērķa valodas praktizēšanas iespējas, kā arī veidot tādus mācību materiālus, kas ir motivējoši, pieaugušajam saistoši un valodas

mācīšanās autonomiju veicinoši. Līdz ar to, lai izpildītu pieaugušo vēlmes tieši savu konkrēto vajadzību īstenošanai, valodu mācīšanās atbalsta vadība var, piemēram, atspoguļoties konkrētās pieaugušo valodu mācīšanās grupas mācību programmas ar mācīšanās autonomijas atbalstu veidošanā, kur liela loma ir gan attiecīgajam skolotājam, gan visas mācību iestādes resursu pieejamībai.

Valodu mācīšanās atbalsta resursus veido: informācijas un komunikācijas tehnoloģijas, mācību materiāli, izglītības iestādes administratīvi organizatoriskais darbs, metodiski pedagoģiskais atbalsts, skolotāju atbalsts, valodu zināšanu un prasmju novērtēšanas atbalsts, mācību vides atbalsts, kas īpaši veidots mērķa valodas praktiskai izmantošanai, organizējot valodu klubus un kafejnīcas, izstrādāto programmu, eksāmenu un testu atbalsts apkopojošai un attīstošai vērtēšanai, pašnovērtēšanai, EVP atbalsts, kas attīsta refleksiju un veicina turpmāko mācīšanās soļu noteikšanu.

Veidojot pieaugušā valodu mācīšanās atbalsta vadības modeli, pieaugušo valodu mācīšanās centram/iestādei ir nepārtraukts uzdevums plānot, veidot un attīstīt atbalstu pieaugušā mērķa valodas praktizēšanas iespējām, kā arī plānot, veidot un attīstīt tādas mācību materiālus, kas sniedz atbalstu valodu mācīšanās procesā pieaugušā autonomijai, kuri ir motivējoši, pieaugušajam saistoši un valodas mācīšanos veicinoši. Pieaugušo vēlmes tieši savu konkrēto vajadzību īstenošanai ir pamatā visu atbalsta resursu veidošanai un izmantošanai. Būtiska loma ir valodu skolotājam kā pieaugušo mācīšanās dalībniekam, lai nodrošinātu atbalsta resursu un atbalsta mehānismu pieejamību un izmantošanu. Pieaugušo mācīšanās atbalsta vadība veicina radošas un inovatīvas pieejas pieaugušo mācību programmu, mācību materiālu un citu atbalsta resursu veidošanā, kas sekmē mācīšanās autonomijas attīstīšanu.

SECINĀJUMI PAR TEORĒTISKĀS LITERATŪRAS ANALĪZI

Analizētajā literatūrā par mūžizglītību neformālā izglītība ir ārpus formālās izglītības ietvariem organizēta mācīšanas un mācīšanās veids, kas palīdz pieaugušajam un veicina gan trūkstošo prasmju apguvi, gan interešu izglītību. Pētītajā literatūrā neformālā izglītība tiek raksturota kā mācīšanās darbavietā, interešu grupā vai sabiedriskajā organizācijā ar nolūku iegūt papildu prasmes, bet nav pieminēta mācīšanās neformālajā izglītības iestādē, piemēram, lai apgūtu pamata – svešvalodu prasmes, kas nebūtu jāuzskata par interešu izglītību.

Specifiskas mērķgrupas definēšana mūžmācīšanās kontekstā liecina par nepieciešamību ievērot konkrētās grupas vajadzības pēc izglītošanās, kas var motivēt pieaugušos iesaistīties neformālās mācīšanās veidos, tādejādi aptverot arī tajā agrāk neiekļāvušos iedzīvotāju daļu. Turklāt neformālā mācīšanās var kļūt par posmu pārejai uz regulārāku un aktīvāku līdzdalību mācīšanās procesā.

Cilvēki valodas mācās, un valodas var apgūt gan mērķa valodas vidē, gan ārpus tās. Balstoties uz S. Krašena (*Krashen*, 1995), S. Gasas (*Gass*, 1989) un R. Oksfordas (*Oxford*, 1990) atzinumiem, jēdzienus „valodas apguve” un „valodas mācīšanās” būtu nepieciešams traktēt atšķirīgi, jo valodas apguve ir zemapziņas process, kurā indivīds nemaz neapjauš paša sasniegtos rezultātus, taču apzinās to, ka ir spējīgs valodu lietot komunikācijas nolūkos. Otrs valodas kompetences attīstīšanas veids ir valodas mācīšanās, kas ir pilnīgi apzinīgs process, kurš ietver ietver valodas likumu un struktūras izzināšanu un izpratni, kā arī jaunapgūto zināšanu formulēšanu un valodas prasmju attīstīšanu.

S. Gasas (*Gass*, 1989), K. Grega (*Gregg*, 1989), H. Sterna (*Stern*, 2001) un D. Litla (*Little*, 2000, 2001) teorijas apgāž tradicionāli izplatītos uzskatus par neiespējamību vai grūtībām apgūt valodas lielāka brieduma gados. Turklāt pieaugušie spēj tikt galā ar tādiem uzdevumiem, kuru izpildei nepieciešama zināma pieredze.

Mācīšanās procesā pieaugušie saskaras ar raksturīgām problēmām, kas traucē apgūt valodas: panākumu trūkums, neizdošanās kaut ko izpildīt, negatīva pieredze sakarā ar iepriekšējo svešvalodas mācīšanos un emocionāla rakstura faktori, kuri jāpalīdz pārvarēt ar visdažādāko atbalstu pieaugušo mācībām. Svarīgs aspekts pieaugušo valodu mācīšanās procesā ir profesionālās valodas iekļaušana vispārējā valodas mācīšanās programmā, kas veicina motivāciju mācīties valodas, kā arī atbilst holistiskās mācīšanās pieejas priekšnosacījumiem, ietverot nozīmīgu pieaugušā dzīves jomu mācīšanās procesā.

Balstoties uz M. Noulza (*M. Knowles*, 1973) definīciju par pašvirzītu mācīšanās kā procesu, kurā indivīds uzņemas iniciatīvu, lai analizētu savu mācīšanās pieredzi, formulētu savas vajadzības, noskaidrotu, kādi mācību resursi ir pieejami, un novērtētu mācīšanās

procesa rezultātus, kā arī balstoties uz D. Litla (*Little, 2000, 2001*) skaidrojumu par mācīšanās autonomiju kā sapratnes, izziņas un sadarbības procesu, mūsdienās īpaši tiek izvirzīta mācīšanās autonomijas nozīmība valodu apgūvē. Autonomija izpaužas vai var notikt neapzināti, jo šādu mācīšanos virza pieaugušā personiskās vajadzības un intereses, kuras autonomi vai neapzināti vada pieaugušā mācīšanos. Autonomiju var veidot apzināti, jo ciešā saite starp autonomiju, iekšējo motivāciju un pieredzes mācīšanos, var tikt attīstīta un veidota (*Little, 2000, 2001*). Tādēļ pieaugušo neformālās valodu mācīšanās atbalsta galvenais uzdevums ir nodrošināt atbalstu pieaugušo autonomijai valodu mācīšanās procesā, kur pieaugušie mācās mācīties valodas, refleksiīvi atskatītās uz sasniegto, un attīsta mācīšanās autonomiju, ko sniedz dažādie pieaugušo izglītības valodu mācīšanās atbalsta resursi, lai viņi sekmīgi apgūtu valodu.

Pieaugušo mācīšanās autonomija nozīmē arī sapratni par savu mācīšanās stilu, prasmēm mācīties un izvēlētajām stratēģijām. Praktiski pieaugušajiem ir nepieciešams pieņemt stratēģiskus lēmumus par savu mācīšanās prasmju attīstīšanu. Līdz ar to atbalsta resursiem pieaugušo mācīšanās veicināšanai jāietver mācīšanās stratēģiju (*Gregs, 1989; Oksforda, 1990; Vendena un Rubina, 1987*) attīstīšana un pārskatīšana, kas papildina katra pieaugušā kopējo prasmju repertuāru mācīties valodas. Tomēr ne visi pieaugušie ir spējīgi pilnībā kontrolēt savu mācīšanās procesu, tādēļ balstoties uz S. Brukfīlda (*Brookfield, 1986*) ieteikumiem par ārējo stimulu lomu, bez kuriem neviena pašvirzītas mācīšanās aktivitāte nav iedomājama, tiek veidots atbalsts pieaugušo mācīšanās veicināšanai. Iesaistīšana sociālā sadarbībā, mērķa valodas lietošanā un refleksijā var tikt veicināta ar atbalsta izmantošanu. Līdz ar to katram pieaugušajam, kas vēlas gūt konkrētas valodas prasmes, zināšanas un citu kultūru atskārsmes, ir iespējams izmantot pedagoģiski metodisko atbalstu, vispārējos un profesionālos EVP, IKT, valodu klubus un kafejnīcas, meklēt skolotāja, konsultanta palīdzību vai citus atbalsta instrumentus, kas ir definējami kā mācīšanās atbalsta resursi.

Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apgūvei ir kā skaidrs standarts un kritērijs valodu prasmju pilnveides līmeņa noteikšanai, turklāt EVP lietošana padara mācīšanās rezultātus saprotamus, un tajā ir pieejama informācija par vērtēšanas kritērijiem.

Izmantojot Eiropas Valodu portfeļa valodas prasmju kritēriju jeb deskriptoru skalu visās četrās valodu prasmēs, ir iespējams salīdzināt gan esošos eksāmenus, gan testus pēc Eiropas kopīgo pamatnostādņu kritērijiem. Lai kritērija aprakstā izvirzīto mērķi sasniegtu, ir nozīmīgas tādas mācīšanās procesa sastāvdaļas kā plānošana, pārraudzīšana un novērtēšana, un to var panākt, refleksiīvi atskatoties uz sasniegto. Prasmju kritēriji iegūst jēgu, nevis aplūkoti pa vienam vai atsevišķi, bet skatīti kopumā, kad pieaugušie novērtē valodu apgūves procesa attīstību.

EVP ir inovatīvs valodu mācīšanās resurss, kuru iespējams veidot atbilstoši pieaugušo profesionālajām interesēm, kas, balstoties uz vienotiem tā veidošanas principiem, ir atbalsta resurss mācībās gan skolotājiem, gan pieaugušajiem, un tas kalpo kā valodu prasmju un zināšanu pašnovērtēšanas instruments.

Valodu mācīšanās procesā īstenotā komunikatīvā pieeja, kas tiek lietota kā pragmatiski funkcionālo prasmju attīstīšana īpaši valodu mācīšanās zemākajos pilnveides līmeņos, ir svarīga pieaugušajiem valodas apguvējam, jo ietver ikdienas situācijas, vienkāršas runas funkcijas, ikdienas vārdu krājumu un frāzes. Mācīšanās atbalstam jāsekmē valodu mācīšanās mērķis – komunikatīvā kompetence, kas ietver gramatisko kompetenci (vārdu krājumu, gramatiku, izrunu, pareizrakstību un vārdu veidošanu), sociolingvistisko kompetenci un pragmatisko kompetenci (teksta kompetenci, stratēģisko kompetenci – spēju lietot stratēģijas, lai pārvarētu valodas zināšanu trūkumu).

H. Sterna (*Stern*, 2001) definēto atbalstu valodu mācīšanās procesam kā valodas plānošanas un izglītības plānošanas kompleksu jēdzienu, to pamatojot ar valodu mācīšanas ilgtermiņa organizatorisko pasākumu kompleksu izglītības sistēmā, kurā ietilpst lingvistiskie vai socio-lingvistiskie pētījumi, programmas un pedagoģisko materiālu sagatavošana un valodu skolotāju izglītošana, nevar veikt īstermiņā. Tādēļ ir svarīga valodu mācīšanās atbalsta vadība, kas plāno, attīsta, izvērtē, uztur un izmanto atbalsta resursus pieaugušajiem atbilstoši viņu vajadzībām, motivācijai un spējām.

Neformālajā izglītībā sniegto atbalstu pieaugušajiem mācīšanās procesā var izvērtēt ārējie institucionālie avoti (akreditācija, darba devēji, kursu beidzēji), iekšējie institucionālie avoti (datubāzes, plānošana, personāls) un darbības indikatori (eksāmenu rezultāti, atgriezeniskā saite ar kursu dalībniekiem, līdzīgas organizācijas vai kolēģi). Tomēr tie valodu mācīšanās procesā ne vienmēr ir pietiekami. Tādēļ ir nepieciešams izvērtēt, vai uzmanība valodu mācīšanās procesā ir pievērsta valodu mācīšanās autonomijas attīstīšanai, liekot uzsvāru uz mācīšanos mācīties valodas, sadarbību valodu mācīšanās procesā, refleksiju un pašnovērtējuma izmantošanu.

M. Kolmane un P. Erlijs (*Coleman & Earley*, 2005), K. Votkins, E. Karnela un K. Lodža (*Watkins, Carnell, Lodge*, 2007), K. Rodes (*Rhodes*, 2013), M. Brundrets (*Brudrett*, 2013) atzīst, ka parādās tādi izglītības vadības modeļi, kuri ir virzīti uz mācīšanos. Tādēļ izglītības vadītājiem, kas darbojas sarežģītā un mainīgā vidē, kā šo pārmaiņu veicinātājiem ir jāpievērš uzmanība mācīšanās veicināšanai. Tādēļ, aplūkojot trīs izglītības vadības modeļus (birokrātisko, politisko un koleģiālo), par piemērotu profesionālā vidē tiek atzīts koleģiālais vadības modelis, kas motivē katru profesionālu skolotāju iesaistīties valodu mācīšanās atbalsta resursu plānošanā, attīstīšanā, novērtēšanā un regulārā izmantošanā.

Balstoties uz analizēto teorētisko literatūru, kas parāda, ka pieaugušo izglītībā valodu mācīšanās ir atšķirīgs mācīšanās veids, autore secina, ka valodu mācīšanās atbalsta vadība neformālajā izglītībā ir vajadzību virzīta, un ka pieaugušo mācīšanās autonomijas atbalsta pamatā ir resursi. Līdz ar to vadības darbības valodu mācīšanās iestādē ir galvenokārt saistītas ar resursu plānošanu, attīstīšanu, uzturēšanu, novērtēšanu un ieviešanu, tās ir virzītas uz atbalsta īstenošanu. Valodu mācīšanās atbalsta vadības galvenais uzdevums ir veicināt valodu mācīšanos, kas var tikt īstenota ar mācīšanās autonomiju atbalstošu mācību programmu izstrādi un veidošanu, pieaugušo valodu apguves atbalsta resursu izmantošanu mācīšanas, mācīšanās un novērtēšanas procesā, atbalstot pieaugušos refleksiīvi novērtēt progresu un sasniegumus, sadarboties ar citiem, praksē īstenojot mērķa valodas lietošanu.

II PRAKTISKI PĒTNIECISKĀ DAĻA

5. VALODU MĀCĪŠANĀS ATBALSTA IZVEIDE UN TĀ PIELIETOŠANAS VADĪBAS IZPĒTE NEFORMĀLAJĀ IZGLĪTĪBĀ

5.1. Pētījuma organizācija, empīriskā bāze, procedūra un metodoloģija

Promocijas darbs ir vērsts uz to, lai izpētītu, kā Latvijā tiek organizēta pieaugušo neformālā izglītība un kā dažādie pētījuma teorētiskajā daļā raksturotie mācīšanās procesa atbalsta resursi sekmē valodu mācīšanos. Aprakstītie atbalsta resursi var tikt izmantoti valodu skolās, centros,ursos (turpmāk – iestādēs), lai ne tikai mācītu, bet atbilstoši vajadzībām veicinātu valodu mācīšanās procesu. Tātad liela nozīme ir atbalsta vadībai, jo atbalsta resursu praktiskā izmantošana ir atkarīga no to plānotas veidošanas, uzturēšanas, novērtēšanas, ieviešanas un kontroles. No tā izriet pētījuma praktiskās daļas mērķis: izpētīt un novērtēt valodu mācīšanās atbalsta izmantošanu pieaugušo mācīšanās autonomijai pieaugušo izglītības iestādēs, kā arī izpētīt šī atbalsta vadības aspektus, atsevišķo atbalsta resursu nozīmi valodu mācīšanās procesā, kā arī atbalsta resursu pilnveidošanas iespējas.

Lai sasniegtu šo mērķi, tika izvirzīti šādi uzdevumi:

1. Veikt to normatīvo dokumentu kontentanalīzi, kuri attiecas uz valodu mācīšanās pieaugušo neformālās izglītības ietvaros sniedzamo atbalstu.
2. Izpētīt un novērtēt, kā pieaugušo izglītības iestādēs tiek nodrošināta valodu mācīšanās procesa atbalsta resursu – Eiropas Valodu portfeļa, valodu klubu, mācību materiālu, IKT, īpaši interaktīvās tāfeles, – pieejamība.
3. Pārbaudīt praksē un izvērtēt pieaugušo valodas apguvēju vajadzībām atbilstoša atbalsta vadības veidu.
4. Izvērtēt atsevišķu pieaugušajiem paredzētu valodas mācīšanās procesa atbalsta resursu izmantošanas rezultātus.

Promocijas darba praktiskās daļas metodoloģija veidota, izmantojot A. Geskes un A. Grīnfelda (2006), Dž. Hasija (*J. Hussey*) un R. Hasija (*R. Hussey*) (1997) izstrādātās teorētiskās nostādnes un metodiskos ieteikumus.

Pētījums tika veikts vairākos etapos.

Pirmais etaps sākās 2003. gadā. Mērķis – analizēt Eiropas Savienības, starptautisku organizāciju un Latvijas normatīvos dokumentus par mūžizglītību, pieaugušo neformālo izglītību, valodu mācīšanās procesa atbalsta sistēmu, Eiropas Valodu portfeli, lai:

- noskaidrotu Eiropas Savienības, starptautisku organizāciju un Latvijas prasības, ieteikumus, tendences un ilgtermiņa plānus attiecībā uz valodu mācīšanās procesam pieaugušo neformālās izglītības ietvaros sniedzamo atbalstu;
- noskaidrotu pieaugušo personu iespējas saņemt atbalstu valodu apguvei mūžizglītības kontekstā;
- veidotu Eiropas valodu portfeļus Latvijā.

Tika analizēti šādi dokumenti:

- Latvijas Republikas Izglītības likums (1998);
- Mūžizglītības politikas pamatnostādnes 2007.–2013. gadam; Ministru kabineta rīkojums Nr. 111, Ministru kabineta rīkojums Nr. 832;
- Nacionālais attīstības plāns 2014.–2020. gadam;
- *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe, 2007* (No lingvistiskās dažādības līdz plurilingvālai izglītībai: vadlīnijas valodu izglītības politikas attīstīšanai Eiropā);
- *OECD Skills Strategy, 2012* (Prasmju stratēģija);

Dokumentu analīzē tika izmantotas kvalitatīvās pētniecības metodes: hermeneitiskā pieeja un kontentanalīze, pamatojoties uz A. Kroplija un M. Raščevskas izstrādāto metodiku. Datu apstrādē izmantota kvalitatīvā metode – leksisko grupu identifikācija: *atbalsts valodu mācīšanās procesā, mācīšanās autonomija, Eiropas Valodu portfelis, pieaugušo neformālā mācīšanās*.

Pirmajā etapā no 2003. gada līdz 2006. gadam tika izstrādāts, pieaugušo neformālās izglītības iestādēs izmēģināts un vērtēts valodu mācīšanās procesa atbalsta resurss – Eiropas Valodu portfelis pieaugušajiem.

2006. gadā tika organizēta aptauja, kurā piedalījās 1338 personas, kas mācījās valodas pieaugušo neformālās izglītības iestādēs. Aptaujas mērķis bija apzināt, kā pieaugušajiem organizētā praktiskā mācību procesā noris Eiropas Valodu portfeļa pieaugušajiem izmēģināšana skolotāju vadībā.

Eiropas Valodu portfeļa pieaugušajiem aprobācijā piedalījās pieaugušie, kas mācījās:

- biedrībā „Latvijas Tautas skola” (LTS) latviešu valodu kā svešvalodu;
- Valodu mācību centrā (VMC) angļu valodu;

- Latviešu valodas apguves valsts aģentūrā (LVAVA) latviešu valodu naturalizācijas vai darba nolūkos, tostarp mazākumtautību skolu pedagogi un audzēkņu vecāki.

Aptaujā (4. pielikums) par EVP izmantošanu valodu nodarbībās tika iesaistītas 2900 personas, un tā tika veikta Rīgā, Daugavpilī, Jelgavā un Liepājā. Attiecīgajā procesā piedalījās Valsts valodas aģentūra (VVA), piešķirot 2900 EVP, kuri bez maksas tika izdalīti LTS, VMC un LVAVA valodu kursu apmeklētājiem. Atpakaļ tika saņemtas kopumā 1338 respondentu aizpildītās anketas, no kurām derīgas tika atzītas 1291 anketas.

Eiropas Valodu portfelis pieaugušajiem ir pirmais latviešu valodā pieejamais EVP, kas, protams, tika izstrādāts arī krievu un angļu valodā, lai varētu tikt akreditēts Eiropas Padomē.

Pētījuma otrais etaps ilga no 2007. gada līdz 2009. gadam.

Mērķis – veidot, analizēt, aprobēt un izvērtēt Eiropas valodu portfeļus (arī profesionālos EVP) kā valodu mācīšanās procesa atbalsta resursus.

Vairākkārt tika veikta anketēšana, turklāt aptaujas anketas bija izstrādātas speciāli:

- medicīnas māsām, lai noskaidrotu vidējā medicīniskā personāla viedokli par lingvistiskajām un sociolingvistiskajām vajadzībām profesionāla EVP veidošanai;
- dzelzceļa kompāniju pārstāvjiem, lai noskaidrotu dzelzceļa darbinieku viedokli par viņiem izvirzītajām lingvistiskajām prasībām attiecībā uz profesionālo pienākumu veikšanu (8. pielikums);
- skolotājiem – *ActivELP* – par IKT un EVP kā valodu mācīšanās procesa atbalsta resursu lietošanu pirms EVP integrēšanas mācību programmās (1. pielikums).

Aptauja, kurā piedalījās 364 medicīnas māsas no četrām valstīm – Spānijas (90), Itālijas (74), Somijas (116) un Latvijas (74), tika organizēta, lai pirms šai profesijai paredzētā Eiropas valodu portfeļa veidošanas noskaidrotu tā diskursa apjomu un funkcionālās vajadzības, lai noteiktu svešvalodu prasmes līmeni, kas nepieciešams medicīnas māsām darbā ar dažādās valodās runājošiem pacientiem, kā arī lai apzinātos primārajai aprūpei nepieciešamās komunikatīvās prasmes un teksta elementus. Aptauja tika veikta Eiropas Padomes programmas „Leonardo da Vinči” projekta „Mūžizglītības pasākumi medicīnas māsām, lai veicinātu mobilitāti un apmaiņu” (*Lifelong Learning for Nurses to Promote Mobility and to Foster Exchange Capacity*) ietvaros, un anketu izstrādāja šā pētījuma autore. Aptaujas rezultātā tika noskaidrotas projektā iesaistīto medicīnas māsu svešvalodu prasmes un zināšanas. Aptaujātās medicīnas māsas pārstāvēja gan stacionārus, gan poliklīniskas, gan rehabilitācijas vai veselības centrus, gan medicīnas koledžas, lielākoties bija strādājušas šajā profesijā mazāk par 10 gadiem, un 336 no viņām bija mācījušās angļu valodu.

Izsoles veidošanā tika izmantotas šādas metodes:

- 1) medicīnas iestāžu izraudzīšanai – visatšķirīgāko ģenerālkopas elementu grupēšanas metode, par atlases kritēriju nosakot:
 - a) medicīnas māsu vēlmi mācīties svešvalodas un personāla vadītāju gatavību viņas šajā ziņā atbalstīt,
 - b) teritoriālo izvietojumu, lai iespēju robežās būtu pārstāvētas gan lauku rajonu, gan mazpilsētu un lielpilsētu medicīnas iestādes, kurās ir atšķirīga pacientu, īpaši ārvalstnieku, plūsma un attiecīgi arī vajadzība pēc svešvalodu zināšanām;
- 2) respondentu atlasei – klasteru metode, iesaistot visus izraudzīto iestāžu vidējā medicīniskā personāla pārstāvjus, kuri izteica vēlmi mācīties angļu valodu un šim nolūkam izmantot Eiropas valodu portfeli medicīnas māsām līdz ar attiecīgo mācību moduli.

Somiju aptaujā pārstāvēja Savonlinnas hospitāļa medicīnas koledža; Spāniju – vispārēja stacionārā ārstniecības iestāde; Itāliju – pēcdiploma ārstu kvalifikācijas skola pie Kaltanisetas hospitāļa. Turklāt medicīnas iestādes tika izraudzītas no projekta Nr. LV/03/B/F/LA-172.001 partneru vidus. Latvijas pārstāvji bija Infektoloģijas centrs un 1. Medicīnas skola.

Otra profesionālā EVP, respektīvi, Eiropas valodu portfeļa dzelzceļa darbiniekiem, izstrādes labad tā veidotājas (S. Kārklīna, S. Otrovska) laikposmā no 2007. gada līdz 2008. gadam piedalījās Starptautiskās dzelzceļu savienības (*Union Internationale des Chemins de Fer*) sapulcēs un tādējādi tikās ar 26 valstu dzelzceļa kompāniju pārstāvjiem. Informācijas vākšanai tika izmantota anketēšanas (7.pielikums) metode. Aptaujas mērķis bija apzināt dzelzceļa darbiniekiem izvirzītās lingvistiskās prasības attiecībā uz komunikāciju svešvalodās, ikdienas jeb normālā, bīstamā un ārkārtas situācijā lietojamo terminoloģiju, teksta elementus, valodas prasmju funkcionalitāti, kā arī noskaidrot daudzus citus jautājumus. Arī šajā gadījumā respondenti tika izraudzīti pēc klasteru principa, proti, tika aptaujāti visi 26 Eiropas dzelzceļa kompāniju pārstāvji. Ciktāl runa ir par teritoriālo principu, tika aptvertas visas Eiropas valstis, kuras sūta savus pārstāvjus uz regulārajām Starptautiskās dzelzceļu savienības sapulcēm.

Eiropas valodu portfeļa dzelzceļa darbiniekiem deskriptoru veidošanas darbā iesaistījās ne tikai projekta *URLASE (Uniform Railway Language for Safer Europe*, Nr. LV/06/B/F/LA-172.005) partneri, bet arī Starptautiskā Dzelzceļu savienība, kas aicināja visas savas dalībvalstis piedalīties deskriptoru apspriešanā un vērtēšanā. Deskriptori tika transformēti, adaptēti un pielāgoti dažādu tautību profesionāļu vajadzībām.

Elektronisko Eiropas valodu portfeli studentiem *LOLIPOP (Language On-Line Portfolio Project)* izstrādāja 11 augstākās izglītības iestādes un viena pieaugušo neformālās

izglītības iestāde, respektīvi, Valodu mācību centrs. Trīs gadus ilgā (2005–2007) *SOCRATES* programmas projekta *Lingua 2* ietvaros šā pētījuma autore piedalījās divu valodu prasmju (klausīšanās un runāšana) deskriptoru veidošanā, latviešu valodā pieejamo interneta resursu meklēšanā un iekļaušanā *LOLIPOP* datubāzē, kā arī tekstu tulkošanā uz latviešu valodu. Elektroniskā EVP izstrādes laikā projekta koordinatori Dublinas (Dublin City) universitātē veica anketēšanu (5.pielikums), lai noskaidrotu studentu zināšanas par *CEFR*, IKT, elektronisko EVP modeli, tā lietošanu un atbilstību studentu vajadzībām. Tika iegūtas 1760 respondentu atbildes. Latviešu valodā elektroniskais EVP studentiem ir pieejams mājaslapā www.lolipop-portfolio.eu, reģistrējoties *Dublin City University* mājaslapas lietotāju reģistrā.

Pētījuma otrajā etapā tika veiktas divas skolotāju aptaujas:

- Pirmās anketēšanas mērķis bija izpētīt iespējas ieviest valodu mācīšanas un mācīšanās procesā atbalsta elementus – EVP, IKT, it īpaši interaktīvo tāfeli, –un izstrādāt Mentoru vadlīnijas Eiropas valodu portfeļa ieviešanai, izmantojot interaktīvo tāfeli. Šajā aptaujā piedalījās 602 skolotāji no septiņām valstīm – Bulgārijas, Grieķijas, Itālijas, Latvijas, Polijas, Vācijas un Turcijas (1.pielikums).
- Otrā anketēšana, kurā piedalījās 62 skolotāji no sešām valstīm – Bulgārijas, Itālijas, Polijas, Vācijas, Turcijas un Latvijas – pēc tam, kad viņi vienu nedēļu (40 mācību stundas) Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes pasniedzēju-mentoru vadībā bija mācījušies lietot EVP un interaktīvo tāfeli, tika veikta, lai izvērtētu pirmos attiecīgo atbalsta elementu lietošanas rezultātus.

Aptaujas anketas izstrādāja šā pētījuma autore, ņemot vērā projekta partneru, Latvijas Universitātes pārstāvju, ieteikumus.

Izlases veidošanā tika izmantota visatšķirīgāko ģenerālkopas elementu grupēšanas metode:

- izvēloties konkrētās skolas, par atlases kritēriju tika pieņemta skolotāju vēlme mācīt valodas ar EVP un interaktīvās tāfeles palīdzību;
- nodrošinot to, lai būtu pārstāvētas gan pamatskolas, gan vidusskolas, gan augstskolas, gan mācību centri un tiklab lauku rajoni, kā arī pilsētas.

Mentoru vadlīnijas EVP ieviešanai tika izstrādātas projekta *ActivELP* (135454-LLP-1-2007-1-LV-KA2-KA2MP) ietvaros, piedaloties skolotājiem no projekta partnerorganizācijām Bulgārijā, Grieķijā, Itālijā, Latvijā, Polijā, Vācijā un Turcijā, pēc tam, kad bija noskaidrotas iespējas attiecīgo valstu izglītības iestāžu organizētajā mācību procesā ieviest EVP, interaktīvo tāfeli un citus atbalsta elementus.

Pētījuma otrajā etapā padziļināta uzmanība tika veltīta arī valodu klubu – mērķvalodas praktiskas lietošanas atbalsta elementa – veidošanai un novērtēšanai. Diskusiju organizēšanai tika izmantota projekta *Language Cafe* un Angliski runājošo apvienības (*English Speaking Union*) Latvijā pieredze. Valodu klubu dalībnieki regulāri tika aptaujāti, izmantojot projekta ietvaros izstrādātās atvērto jautājumu anketas, un intervēti, lai noskaidrotu viņu viedokli par attiecīgo pasākumu saturu un lietderību, kā arī organizatoriskajiem jautājumiem. Atpakaļ tika saņemtas 215 aizpildītas anketas. Pēc projekta beigām aptauja (13. pielikums) tiek turpināta, tajā iesaistot Valodu mācību centra organizēto angļu valodas klubu dalībniekus.

Pētījuma trešais etaps aptvēra laikposmu no 2010. gada līdz 2013. gadam.

Mērķis – izzināt pieaugušo valodas apguvēju viedokli par mācīšanās procesa atbalsta elementiem un pieaugušo neformālās izglītības iestāžu vadītāju viedokli par valodas apguvei nepieciešamā atbalsta sistēmas vadību.

Tika veiktas divas aptaujas, izmantojot šā pētījuma autores speciāli izstrādātās anketas, respektīvi:

- anketu pieaugušajiem, kas mācās valodas Valodu mācību centrā (14. pielikums);
- anketu pieaugušo neformālās izglītības iestāžu vadītājiem (15. pielikums).

Pirmajā aptaujā tika iesaistītas personas, kas valodas mācījās Valodu mācību centrā, kura organizētajā mācību procesā ir integrēti gan EVP, gan valodu klubi, gan IKT un citi atbalsta elementi. Tika izsūtītas 820 anketas, bet atpakaļ saņemtas 130 aizpildītas anketas. Respondentu iedalījums pēc dzimuma ir šāds: 10% vīriešu, 71% sieviešu, pārējos gadījumos atbilde uz šo jautājumu nebija dota; pēc izglītības līmeņa: 65% – augstākā izglītība, diviem – pamatizglītība; pēc vecuma: 69% – no 26 līdz 60 gadiem (tas atbilst Eiropas Savienības un *OECD* dokumentos norādītajam mūžizglītības programmās iesaistāmo personu vecumam), 10% – no 16 līdz 25 gadiem; pēc dzimtās valodas: 72% – latviešu valoda, 8,5% – krievu valoda vai cita valoda (šo jautājumu noskaidrot ir svarīgi, jo kā latviešu valodas apguves atbalsta elementu var lietot Eiropas Valodu portfeli pieaugušajiem).

Otrajā aptaujā bija iesaistītas 60 personas – pieaugušo neformālās izglītības iestāžu vadītāji no dažādiem Latvijas reģioniem, tostarp no Rīgas (12), mazpilsētām (3), pilsētām (27), citām apdzīvotām vietām (15). Respondentu iedalījums pēc vecuma ir šāds: 45% vecāki par 51 gadu, 30% – no 41 gada līdz 50 gadiem; pēc dzimuma: tikai seši vīrieši, visas pārējās – sievietes; pēc statusa: 30 vadītāji, 6 mācību pārziņi, 9 skolotāji. Par derīgām tika atzītas visas anketas, pieņemot, ka mazās iestādēs patiešām varētu būt tā, ka par mācīšanās procesa atbalsta elementu veidošanu un ieviešanu atbildīgā persona ir skolotājs, jo īpašnieks nav profesionāls pedagogs un līdz ar to nespēj atbildēt uz anketas jautājumiem.

Izlases veidošanā tika izmantotas šādas metodes:

- pieaugušo valodas apguvēju atlasei – klasteru metode, iesaistot visus anketēšanas brīdī pieejamos Valodu mācību centra klientus, kuri reģistrēti VMC datubāzē, mācījušies dažādas valodas pie dažādiem skolotājiem un dažādos līmeņos;
- iestāžu izraudzīšanai – vislīdzīgāko un visatšķirīgāko ģenerālkopas elementu grupēšanas metode, iesaistot visus Latvijas Pieaugušo izglītības apvienības biedrus, respektīvi, privātas pieaugušo neformālās izglītības iestādes, individuālos mācību nodrošinātājus jeb pašnodarbinātas personas, pašvaldību mācību centrus; Valodu skolu asociācijas biedrus, kuri pārstāv dažādas ar pieaugušo neformālo izglītību un konkrēti valodu mācībām saistītas uzņēmējdarbības formas – mikrouzņēmumus, sabiedrības ar ierobežotu atbildību, nevalstiskās organizācijas.

Apstrādājot atbildes uz atvērtajiem jautājumiem, tika izmantota kvalitatīvā metode – leksisko grupu identifikācija: atbalsts valodu mācīšanās procesā, EVP, *CEFR*, pieaugušo neformālā mācīšanās, atbalsta resursi.

Datu statistiskajai apstrādei tika izmantotas datorprogrammas *SPSS v.15.0* un *Microsoft Office Excel v.11*.

Rādītāju atšķirības nozīme ir izvērtēta, pieļaujot 5% statistiskās kļūdas varbūtību, proti, ja p-vērtība bija mazāka par vai vienāda ar 0,05, tad atšķirības starp pētījuma grupām tika atzītas par statistiski nenozīmīgām.

Respondentu grupu kvalitatīvo atšķirību izvērtēšanai tika izmantots Pīrsona hī-kvadrāta (χ^2) rādītājs, bet 2 x 2 tabulām – Fišera eksaktais tests.

Mainīgo lielumu saistības noteikšanai tika izmantots Spīrmena rangu korelācijas tests.

Pirmajā aptaujā iesaistījušos respondentu grupēšanai tika izmantota hierarhiskā klasteranalīze, respektīvi, grupēšana pēc noteiktām pazīmēm. Šā pētījuma vajadzībām pieaugušie valodas apguvēji, VMC klienti, tika sagrupēti pēc atbildēm uz 22.jautājumu, kas lika novērtēt, cik lielā mērā mācīšanās procesu veicina septiņi atbalsta elementi: IKT, skolotājs, valodu klubi, mācību materiāli, Eiropas Valodu portfelis, mācību vide, administrācija (2. pielikums).

Klasteranalīze aptvēra 105 pieaugušos valodu apguvējus kā klasteru veidotājus objektus, bet 25 tika izslēgti, jo viņu aizpildītajās anketās trūka attiecīgo atbilžu.

Tika realizēts viens klasteranalīzes veids – hierarhiskā klasteranalīze, kuras rezultātā visi pieaugušie valodas apguvēji tika sagrupēti četros klastos (2. pielikums).

Piederība pie klasteriem

		Frekvence	Procenti	Derīgie procenti
Derīgi	1. klasteris	8	6.2	7.6
	2. klasteris	87	66.9	82.9
	3. klasteris	6	4.6	5.7
	4. klasteris	4	3.1	3.8
	Kopā	105	80.8	100.0
Trūkst	Sistēma	25	19.2	
Kopā		130	100.0	

Visplašākais ir 2.klasteris, bet respondentu sadalījums pa pārējiem klasteriem ir šāds: 1.klasterī – 6,2%, trešajā klasterī – 4,6%, ceturtajā klasterī –3,1%.

5.2. Valodu apguves atbalsta veidošana un izmantošana.**5.2.1. Eiropas valodu portfelis kā valodu mācīšanās atbalsta resurss: tā veidošana, izmēģināšana un novērtēšana**

Eiropas Valodu portfelis (EVP) ir balstīts uz visplašāk lietoto valodu prasmju un zināšanu mācīšanās, novērtēšanas un salīdzināšanas standartu, par ko uzskatāmas Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Council of Europe, 2000*) (CEFR, turpmāk arī – Eiropas kopīgās pamatnostādnes). Šajā dokumentā ietverts visaptverošs valodu prasmju, zināšanu un lietošanas jomu apraksts, valodas prasme aplūkota dažādos aspektos un dota arī atskaites sistēma (līmeņi vai pakāpes) valodu mācīšanās procesā panāktā progresa vērtēšanai, turklāt tas paredz, ka spēja komunicēt konkrētā valodā ir vērtējama ne tikai lingvistiskajā, bet arī sociolingvistiskajā un prasmes mācīties aspektā (Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana, 2006).

Eiropas Moderno valodu centra izstrādātā rokasgrāmata valodu eksāmenu salīdzināšanai ar Eiropas kopīgajām pamatnostādnēm (*Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR): Highlights from the Manual, 2010*) palīdz izvērtēt jebkura Latvijā izstrādāta eksāmena vai testa salīdzināšanu un atbilstību Eiropas standartam, proti, Eiropas

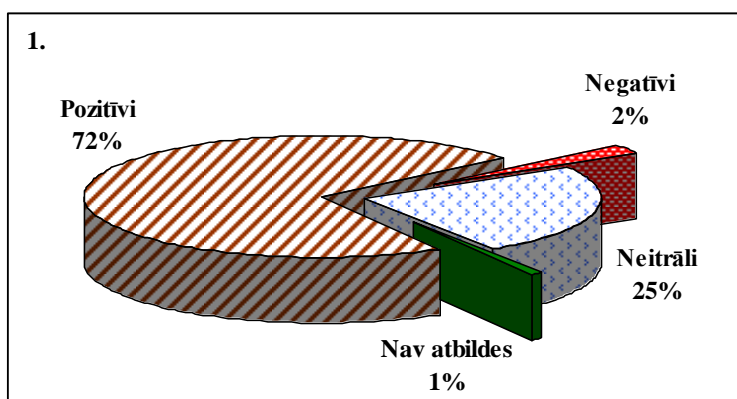
kopīgajām pamatnostādņēm. Salīdzināšanai var izmantot arī Eiropas Valodu portfeļa deskriptorus.

Latvijā pirmais Eiropas Valodu portfelis tika veidots 2004. gadā, balstoties uz Eiropas kopīgajām pamatnostādņēm, Eiropas Valodu portfeļa Šveices variantu (akreditācijas Nr. 1.2000.), EAQUALS-ALTE Eiropas Valodu portfeli (akreditēts modelis Nr. 06.2000.), Krievijā izstrādāto Eiropas Valodu portfeli (akreditēts modelis Nr. 3.2000.), Dublinas Trīsvienības koledžas Valodu un komunikācijas studiju centrā izstrādāto Eiropas Valodu portfeli (akreditācijas Nr. 10.2002.), Čehijas Republikā izstrādāto Eiropas Valodu portfeli (akreditēts modelis Nr. 55.2004.) un Valsts valodas aģentūras ilggadējo pieredzi, kas gūta valsts valodas prasmes atestācijā.

Eiropas Valodu portfelis pieaugušajiem (Dalbiņa, D., Jundze, I., Zuicena, I., Grīnberga, I., Ostrovska, S., Kārklīņa, S., 2006) izstrādāts Valodu mācību centra un Valsts valodas aģentūras sadarbības rezultātā un paredzēts dažādu svešvalodu, kā arī latviešu valodas kā svešvalodas vai otrās valodas apguvei. To var izmantot arī citu valodu, piemēram, Latvijas etnisko minoritāšu valodu, apguvei. Tas atbilst Eiropas Valodu portfeļa izstrādes principiem un vadlīnijām, un akreditācija (Nr. 84.2006.) piešķirta Valodu mācību centram 2006. gadā.

Veidojot pirmos deskriptorus latviešu valodā un balstoties uz iepriekšminētajiem jau akreditētajiem Eiropas valodu portfeliem, tika aprakstītas visu valodas prasmju pilnveides līmeņu skalas atbilstoši Eiropas valodu portfeļu veidošanas vadlīnijām. Akreditētajos Eiropas valodu portfēļos ietvertie līmeņu apraksti tika adaptēti vai pārveidoti. Nākamais uzdevums bija *Eiropas Valodu portfeli pieaugušajiem* izmēģināt praksē, respektīvi, mācību procesā, lai pārbaudītu jaunizveidoto deskriptoru piemērotību konkrētajiem valodu līmeņiem un prasmēm, kā arī EVP lomu valodu mācīšanās atbalsta veidošanā. *Eiropas Valodu portfeļa pieaugušajiem* aprobāciju praksē sadarbībā ar Valsts valodas aģentūru no 2007. gada 3. septembra līdz 2009. gada 1. jūlijam nodrošināja Latviešu valodas apguves valsts aģentūra (LVAVA), Valodu mācību centrs (VMC) un Latvijas Tautas skola (LTS).

Autore atzīmē, ka tolaik Eiropas Valodu portfeļa izmantošana valoduursos bija jaunums gan valodu skolotājiem, gan kursu apmeklētājiem. Kaut arī lielākā daļa kursu dalībnieku ar EVP strādāja bez jebkādas iepriekšējas pieredzes, tas kā valodas prasmes novērtēšanas instruments vairumā gadījumu tika novērtēts atzinīgi – 931 (72%) respondents EVP izmantošanu nodarbībās vērtēja pozitīvi. Negatīvu attieksmi pret EVP pauda 31 (2%) respondents, un, analizējot šo respondentu aizpildītās anketas, jāsecina, ka arī uz citiem jautājumiem par valodu apguves procesu vairums no viņiem snieguši negatīvas atbildes.



Anketā piedāvātie atbilžu varianti	Atbilžu skaits
Pozitīvi	931
Negatīvi	31
Neitrāli	320
Nav atbildes	9
Kopā	1291

5.2.1.1.attēls. Novērtējums EVP izmantošanai valodu mācīšanās procesā

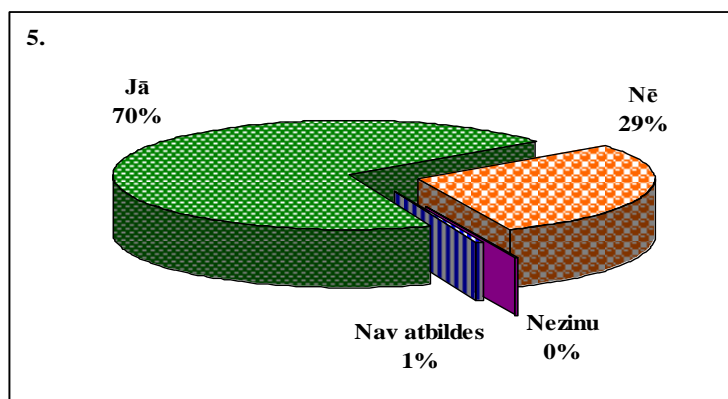
Pirmā anketēšana tika veikta viena gada laikā, aprobējot EVP, un, protams, tik īsā periodā pieaugušo valodas apguvēju iespējas iepazīties ar visiem deskriptoriem bija ierobežotas, jo viens cilvēks viena mācību gada laikā mācīšanās procesā gluži vienkārši nevar iziet cauri visiem līmeņiem no A1 līdz C2. Tāpēc pirmās anketēšanas ietveros nebija iespējams gūt pieaugušo valodas apguvēju ($n = 1291$) vērtējumu par līmeņu aprakstiem to secīgā progresijā. Atbildes uz jautājumu par vēlamajiem izmantotā EVP uzlabojumiem bija šādas: 42% respondentu nevēlējās nekādas izmaiņas, 18% nezināja, kas īsti būtu jāmaina, bet 23% uz šo jautājumu vispār neatbildēja. Tomēr 15% valodu kursu apmeklētāju pauda savu viedokli par iespējamo EVP uzlabošanu un/vai deva attiecīgus ieteikumus.

Tā, piemēram, tika ieteikts sniegt plašāku informāciju par valodu apguves metodiku (35 respondenti), samazināt EVP apjomu (21 respondents), informēt sabiedrību par jauno mācībās izmantojamo instrumentu (20 respondenti). Fakts, ka 42% respondentu EVP deskriptorus novērtējuši pozitīvi, apliecināja: tie ir pietiekami saprotami un skaidri, lai varētu tikt izmantoti vērtējuma nodrošināšanai. Izpētes laikā izdarītie secinājumi lielākoties attiecās uz informācijas trūkumu darbā ar EVP. Valsts valodas aģentūra atzina, ka nav izstrādāti skolotājiem paredzēti norādījumi vai ieteikumi šā materiāla izmantošanai.

Valsts valodas aģentūra secināja, ka ir nepieciešams EVP pamatīgāk integrēt mācību procesā, izskaidrojot tā lietošanas principus un deskriptoru aprakstošo raksturu. Ja mācību programmā nav paredzēts izmantot EVP, t.i., nav atvēlēts pietiekami ilgs laiks kursantu iepazīstināšanai ar šo mācību palīg līdzekli, tad attiecīgo ierakstu veikšana valodu apguvējiem var šķist pārāk laikietilpīga. Vairāki kursu dalībnieki (31 respondents) Eiropas Valodu portfeli iekļauto vērtēšanas sistēmu atzina par sarežģītu un prasības – par pārāk augstām. Turklāt, ja pat skolotājs nav izpratis EVP piedāvāto valodas prasmes līmeņu noteikšanas sistēmu, arī valodas apguvējam tā nebūs saprotama.

Svarīgs aptaujas mērķis bija izpētīt, vai EVP lietošanas rezultātā mainās personiskā attieksme pret valodu mācīšanos. Aptaujātie pieaugušie ($n = 1291$) uz jautājumu par

attieksmes maiņu 70% gadījumu atbildēja pozitīvi. Tas pierāda, ka Eiropas Valodu portfeli iekļautā informācija dod iespēju personai pašai konkrētā mācīšanās procesa posmā novērtēt savas valodu zināšanas un prasmes, tātad arī konkretizēt savus mācību mērķus un kopumā pārlūkot savu mācīšanās procesu, refleksiīvi atskatoties uz jau sasniegto.



5.2.1.2. attēls. Attieksmes maiņa pret valodu mācīšanos, izmantojot EVP

1151 respondenta (89%) sniegtā atbilde, ka EVP palīdz skaidri apzināties savu valodas prasmju līmeni, apliecina EVP kā pašvērtēšanas instrumenta nepieciešamību.

Pilotprogrammā tika īstenotas tādas pedagoģiskās funkcijas kā valodu mācīšanās motivācijas stimulēšana, orientēšana uz autonomu un atbildīgu mācīšanos. Pilotprogrammas ieviešanas laikā valodu mācībuursos varēja novērot autonomas un pašmotivētas mācīšanās atbalsta trūkumu, proti, valodu mācības lielākoties tika uzskatītas par receptīva modeļa kursu, kurā skolotājs darbojas kā informācijas un zināšanu avots, bet pieaugušie kursanti ir pasīvi zināšanu saņēmēji.

EVP kā valodu prasmju pašnovērtēšanas instruments palīdzēja atklāt vēl vienu problēmu – mācīšanās procesa un vērtēšanas procesa savstarpējo izolētību. Izrādījās, ka pieaugušie valodu kursu dalībnieki neizprot pašvērtēšanas kā mācīšanās procesa atbalsta nozīmi, un viņu pirmā reakcija ir jebkuras vērtēšanas darbības asociēšana ar testu vai eksāmenu. Tādēļ bija nepieciešams radīt skaidrību par šo EVP pamatfunkciju. Katrs kursu dalībnieks tika mudināts reflektēt, izvērtēt gan savu iepriekšējo valodas apguves pieredzi, gan pašreizējo progresu, izanalizēt gan formālo, gan neformālo mācību rezultātus, kā arī savu pašreizējo attieksmi pret valodu mācīšanos un visus šos jautājumus pārrunāt ar grupas biedriem. Jāatzīmē, ka tieši pašnovērtējums pieaugušajiem kursantiem sagādāja vislielākās grūtības, jo viņiem trūka attiecīgas pieredzes. Kaut arī kursu dalībnieki pašnovērtēšanas deskriptorus izmantoja pirmo reizi, tos aizpildot, viņi mācījās paši novērtēt savas zināšanas, tostarp arī neformālās un ikdienas mācīšanās rezultātus. Pašvērtēšanas un refleksijas ziņā liels solis uz priekšu bija tieši biogrāfijas daļas aizpildīšana, jo tādējādi pieaugušie ne tikai

skaidrāk apzinājās savu valodu prasmi, bet arī varēja konkretizēt savus valodu mācīšanās mērķus.

Pirmie EVP izmēģināšanas rezultāti ($n = 1291$) liecina, ka EVP iekļaušana valodu mācību procesā tiek vērtēta pozitīvi (931).

Autore, balstoties uz praktisko pieredzi, var apstiprināt, ka pieaugušie ir vairāk motivēti pilnveidot savas valodu prasmes, ja mācību procesā tiek apmierinātas arī viņu profesionālās intereses. Svešvalodu prasme mūsdienu darba tirgū ir ļoti svarīga, darba devēji to norāda kā nepieciešamu gan augstskolu beidzējiem, gan darba tirgū jau iesaistītajam kvalificētajam darbaspēkam un pat nekvalificētajam darbaspēkam, proti, cilvēkiem ar zemu izglītības līmeni.

Latvijā ir izveidoti un arī neformālās izglītības vajadzībām pieejami šādi profesionālie Eiropas valodu portfeli:

- Eiropas Valodu portfelis veselības aprūpes speciālistiem (*ELP for Nurses and Health Care Specialists*);
- Eiropas Valodu portfelis dzelzceļa darbiniekiem (*ELP for Railway Staff, Leonardo da Vinci programme Language Competencies Project „Uniform Railway for Safer Europe” (URLASE)*).

Šie profesionālie Eiropas valodu portfeli ir veidoti, valodu skolotājiem un valodniecības teorētiķiem sadarbojoties ar attiecīgo nozaru speciālistiem, respektīvi: EVP veselības aprūpes speciālistiem – sadarbībā ar divām slimnīcām (*Savonlinna Hospital*, Somija; Infektoloģijas slimnīca, Latvija), Medicīnas doktorantūras skolu (*Caltanissetta Post-graduate school*, Itālija) un Rīgas 1. Medicīnas skolu (tagad – koledža), bet EVP dzelzceļa darbiniekiem – sadarbībā ar Vācijas Dzelzceļa mācību un konsultāciju centru (*Deutsche Bahn AG-DB Training*), Apvienotās Karalistes Dzelzceļa mācību centru (*Rail Training International*) un Internacionālo Dzelzceļa uzņēmumu savienību (*Union Internationale des Chemins de Fer*, Francija).

Eiropas Valodu portfeļa dzelzceļa darbiniekiem deskriptoru tulkojums sešās valodās atbilst ne tikai plurilingvālisma principiem, kas jāievēro vienas valsts dzelzceļa ritošo sastāvu apkalpojošiem darbiniekiem, tam funkcionējot vairākās citās valstīs, bet arī drošības noteikumiem, kuri kopš 2008. gada jāievēro dzelzceļa darbiniekiem, kas, pildot amata pienākumus, šķērso valstu robežas. Lokomotīves līdz ar to tehnisko aprīkojumu ne vienmēr tiek pieņemtas darbībai aiz savas valsts robežas, tādēļ ir izstrādāts vesels pasākumu komplekss, lai nodrošinātu ritošā sastāva un drošības pasākumu savstarpēju pārrobežu atzišanu. Drošības pasākumi (*Eiropas Komisijas regula Nr.1158/2010 un direktīva Nr. 2007/59/EC*) ietver ne tikai noteikumus, ar kādiem ritošais sastāvs var funkcionēt Eiropas

Savienības valstu dzelzceļa tīklā, bet arī lingvistiskas prasības (*Directive 2007/59/EC, AnnexVI*) attiecībā uz valodu prasmes līmeņiem un atsevišķām prasmēm: lasīšanu, rakstīšanu, klausīšanos un runāšanu, turklāt stingrākas prasības (B1) izvirzītas attiecībā uz prasmi klausīties un prasmi runāt.

Eiropas Valodu portfelis dzelzceļa darbiniekiem (Kārklīņa, S., Ostrovska, S., 2008) ietver gan profesionālos, gan vispārējos deskriptorus katram valodas prasmes līmenim. Turklāt atbilstoši funkcionālajām vajadzībām priekšplānā prioritārā secībā izvirzīti tādi termini kā „ugunsgrēks” vai „izkāpt”, kas ir būtiski no drošības viedokļa, tāpēc šādu terminu pārzināšana tiek prasīta jau A1 līmenī.

Pētījumā par medicīnas māsām paredzētā Eiropas Valodu portfeļa ($n = 364$) kā atbalsta elementa izmantošanu valodu mācīšanās procesā tika konstatēts, ka, neraugoties uz savu iepriekšējo angļu valodas mācīšanās pieredzi, 47 respondentes atzina, ka viņām nav nekādu attiecīgās svešvalodas zināšanu, 176 respondenti – ka viņiem ir pamatzināšanas, lai gan angļu valoda tiek mācīta gan vispārizglītojošajās skolās, gan medicīnas skolās un koledžās, un tikai 85 medicīnas māsas uzskatīja, ka viņu angļu valodas zināšanas ir labas.

Attiecībā uz angļu valodas apguves mērķiem 30% medicīnas māsas norādīja, ka šī svešvaloda ir nepieciešama, lai varētu sazināties ar pacientiem, turklāt 23% medmāsu vēlējas lasīt tajā pieejamo profesionālo literatūru. Tātad vairāk nekā puse no Spānijā, Itālijā, Latvijā un Somijā aptaujātajām medicīnas māsām uzskata par nepieciešamu mācīties angļu valodu profesionālos nolūkos.

Attiecībā uz katru atsevišķo valodas prasmi lielākā daļa no 364 aptaujātajām medicīnas māsām, proti, 289 respondentes, uzskatīja, ka prasme runāt svešvalodā ir nepieciešama informācijas apmaiņai ar pacientiem. Par svarīgiem tiek atzīti arī citi profesionālie komunikatīvie mērķi, tostarp informācijas apmaiņa ar pacientu tuviniekiem (193 respondenti), padomu došana (218) un konsultēšana veselības jautājumos (172). Tikai mazāk par 30% respondentu norādīja citus, ar darba jautājumu risināšanu nesaistītus mērķus. Klausīšanās prasmi 256 medicīnas māsas saistīja ar tādiem mērķiem kā spēja saprast pacientu lūgumus, sūdzības un atbildes uz jautājumiem, bet 209 respondentes par svarīgu uzskatīja spēju saprast instrukcijas par medicīniskajām procedūrām. Lasīšanas prasme medicīnas māsām ir svarīga profesionālās literatūras studēšanai (219), kā arī internetā atrodamās informācijas pieejamībai (228). Toties rakstīšanas prasmi par sev svarīgu mērķi atzina mazāk nekā puse no aptaujātajām medicīnas māsām. Pētījums apliecināja to, ka Eiropas Valodu portfelis medicīnas māsām ir nepieciešams un tā deskriptori noteikti ir iekļaujami viņu profesionālajai sagatavotībai nepieciešamajā svešvalodu mācīšanās procesā. Profesionālās svešvalodas kā komunikācijas valodas aspekti, kurus aptaujātās medicīnas māsas norādīja kā

svarīgus komunikācijai ar pacientiem, viņu radniekiem un darba kolēģiem, ir iekļauti attiecīgajā Eiropas Valodu portfelī (Pieejams: www.vmc.lv/projekti).

Eiropas Valodu portfelis dzelzceļa darbiniekiem kalpo ne tikai tam, lai pastiprinātu attiecīgo darbinieku motivāciju mācīties svešvalodas, bet arī tam, lai tiktu izpildītas lingvistiskās prasības, ko valstu robežas šķērsojošo vilcienu vadītājiem izvirza Eiropas Komisijas direktīva Nr. 2007/56. Eiropas Valodu portfelis dzelzceļa darbiniekiem (9.pielikums) tika izstrādāts Leonardo da Vinči projekta LV/06/B/LA-172.005 ietvaros, sadarbojoties deviņiem partneriem, kuri pārstāvēja septiņas valstis, un tā mērķis bija palīdzēt dzelzceļa darbiniekiem apgūt ne tikai vispārējās, bet arī profesionālai komunikācijai nepieciešamās svešvalodu zināšanas un prasmes atbilstoši EC direktīvas prasībām. Svešvalodu zināšanām un prasmēm jābūt pietiekamām, lai tās atbilstu darba drošības noteikumiem, proti, vilcienu vadītājiem jābūt spējīgiem efektīvi komunicēt dzelzceļa satiksmē iespējamās triju veidu situācijās: ikdienas jeb normālā, bīstamā un ārkārtas situācijā. Jebkurā gadījumā tas nozīmē, ka vilcienu vadītājiem jābūt spējīgiem sniegt un saprast informāciju par vilcienu un tā darbību, nosūtīt un saprast tekstu, kā arī aizpildīt veidlapas attiecīgajās svešvalodās. Līdz ar to dzelzceļa darbiniekiem paredzētā Eiropas valodu portfeļa profesionālajos deskriptoros nācās iekļaut vairāk profesionālās valodas funkciju, kā arī aprakstīt iepriekšminētās dzelzceļa satiksmē iespējamās komunikatīvās situācijas.

Katrā profesionālajā Eiropas Valodu portfelī vismaz divi vai trīs no sešiem katram līmenim nepieciešamajiem deskriptoriem attiecas uz profesionālo sfēru, bet pārējie trīs vai četri ir vispārīgi. Norādēs Eiropas valodu portfeļu veidotājiem (*European Language Portfolio Guide for Developers, 2006*) uzsvērts, ka Eiropas Valodu portfelis nav jāizgudro no jauna ik reizi, kad kāda institūcija gatavojas izdot savu variantu. EVP veidotāji tiek aicināti izmantot jau izstrādātos EVP, tas ir, tos lietot, adaptēt un papildināt ar jauniem elementiem, lai sasniegtu savus mērķus. Principi, kas iztirzāti šā darba teorētiskajā sadaļā, tika ievēroti, veidojot profesionālos EVP.

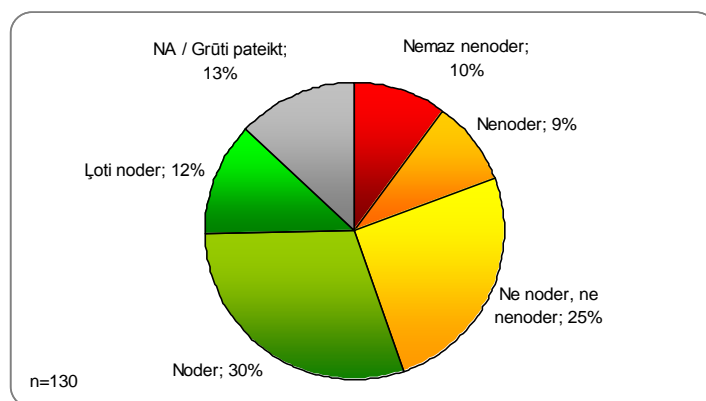
Balstoties uz pirmā EVP lietotāju un Valsts valodas aģentūras aizrādījumiem par EVP lietošanas instrukciju un metodisko norādījumu trūkumu, kā arī vairākās saistībā ar EVP izmantošanu veiktajās aptaujās saņemtajiem līdzīgiem ieteikumiem, proti, sniegt pamatīgāku informāciju par EVP lietošanu un nozīmi, it īpaši pašvērtēšanas procesā, Valodu mācību centrs sadarbībā ar Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāti izstrādāja *ActivELP* Mentoru vadlīnijas (*ActivELP Mentoring Guidelines, 2009*), kurās autoru kolektīvs (Odiņa, I., Grigule, L., Kārklīņa, S., Skara-Mincāne, R.) skaidroja, kādā veidā, izmantojot EVP un interaktīvo tāfeli, tiek attīstītas mentoru prasmes, kas nepieciešamas, lai attiecīgo informāciju nodotu citiem valodu skolotājiem. *ActivELP* Mentoru vadlīnijas tika izstrādātas

projekta *Mentors Activate European Language Portfolio through Multimedia* (Nr. 135454-LLP-1-2007-1-LV-KA2-KA2MP) ietvaros kā valodu mācīšanas modulis. Skolotāji apguva gan mentoru prasmes, gan EVP un multimediju, it īpaši interaktīvās tāfeles, lietošanas prasmes. Šajā sakarā tika veikta anketēšana, kuras rezultāti apkopoti 1.pielikumā. 602 skolotāji no septiņām valstīm atbildēja uz jautājumiem par EVP un multimedijiem kā valodu apguves atbalsta resursiem. 38% respondentu pozitīvi vērtēja EVP nozīmi autonomas mācīšanās prasmes attīstīšanā, 64% respondentu izteica vēlēšanos strādāt ar EVP, bet 61% respondentu atbildēja, ka EVP nelietojot, jo viņu valstī tas neesot pieejams. Šie rezultāti liek secināt, ka EVP pieejamība ir aktuāla problēma daudzu valstu pieaugušo neformālās izglītības iestādēm, kuras pagaidām nevar likt lietā šo mācīšanās procesa atbalsta resursu.

Latvijā pēc neatkarīgas valsts statusa atjaunošanas pieaugušo neformālā mācīšanās ir sevi apliecinājusi kā jauna pieaugušo izglītības forma. Pagājušā gadsimta 90. gadu sākumā ļoti daudzi pieaugušie sāka akūti apzināties vajadzību ne tikai uzlabot savas padomju skolās vai augstskolās iegūtās valodu zināšanas vai iemācīties vēl kādu svešvalodu, bet arī novērtēt savas valodu zināšanas un prasmes pēc Eiropā pieņemtajiem valodu prasmes standartiem, atbilstība kuriem ir dokumentējama atbilstoši Eiropas kopīgajām pamatnostādnēm.

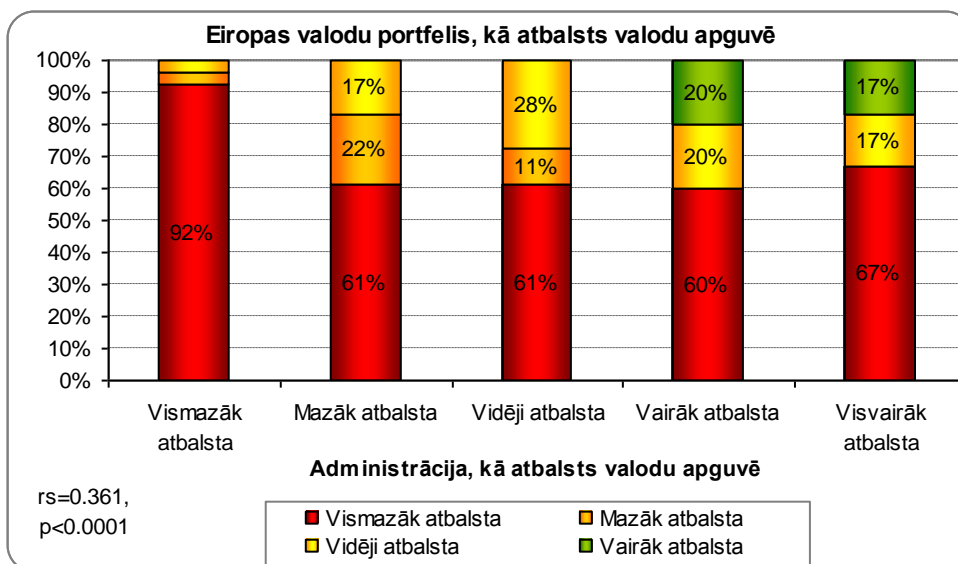
Valodu mācību centra organizētajā mācīšanās procesā valodu prasmju un zināšanu novērtēšanai tiek izmantotas Eiropas kopīgajās pamatnostādnēs paredzēto četru prasmju sešu līmeņu deskriptori, kas tiek pievienoti zināšanu un prasmju vērtējuma sertifikātam vai profesionālās pilnveides apliecībai, taču pieaugušo valodas apguvēju ($n = 130$) vidū sevišķi lielu atzinību tie nav guvuši.

9% respondentu, galvenokārt vecāka gadagājuma cilvēki, šādu prasmju aprakstu izsniegšanu neatzīst par vajadzīgu, iespējams, tādēļ, ka nesaskata attiecīgo sertifikātu lietderību savā turpmākajā darba dzīvē vai arī Latvijā nav izjutuši pieprasījumu pēc šādiem aprakstošiem zināšanu un prasmju vērtējumiem. Turklāt padomju laikos ilgstoši praktizētā un ierastā atzīmju sistēma īpaši nemudināja pieaugušos vērtēt pašiem savas svešvalodu zināšanas. Taču valodas prasmju līmeņu klasifikācija prasa visai izkoptu pašvērtēšanas prasmi, pie kuras īsā laikā nemaz nav iespējams tikt. Turklāt jāsecina, ka Latvijā informācija par Eiropas kopīgajās pamatnostādnēs paredzētās deskriptorās skalas izmantošanu valodas prasmju novērtēšanā vēl nav sasniegusi visus pieaugušos valodas apguvējus. 30% respondentu deskriptorus atzīst par noderīgiem, 12% respondentu – par ļoti noderīgiem, un tādējādi var secināt, ka EVP sniegtais valodas prasmju līmeņu apraksts ir nozīmīgs vairāk nekā 40% pieaugušo, kuri valodas mācās Valodu mācību centrā.



5.2.1.3.attēls. Pieaugušo valodas apguvēju viedokļi par deskriptoru lietderību valodu prasmju novērtēšanā

Savukārt, atsevišķi vērtējot EVP lietošanas lietderību valodu mācīšanās procesā, tikai 13% respondentu atzīst, ka EVP ir svarīgs atbalsta elements. Šāds rezultāts varētu būt izskaidrojams ar to, ka Valodu mācību centru vairums tā klientu apmeklē samērā neilgu laiku. Aptaujas rezultāti rāda, ka 20% respondentu mācās gandrīz pusgadu, 22% – gandrīz gadu, bet 13% – vairāk par trim gadiem. Respektīvi, 13% respondentu mācās ilgāk par trim gadiem un 13% respondentu EVP novērtēja pozitīvi. Tā, protams, varētu būt vienkārši sakritība, tomēr nav noliedzams fakts, ka EVP ir nevis īstermiņa un spontānas, bet gan ilgstošas, regulāras un varbūt pat vairāku valodu mācīšanās atbalsta elements, kas īstermiņā var kalpot tikai par pašvērtēšanas instrumentu.



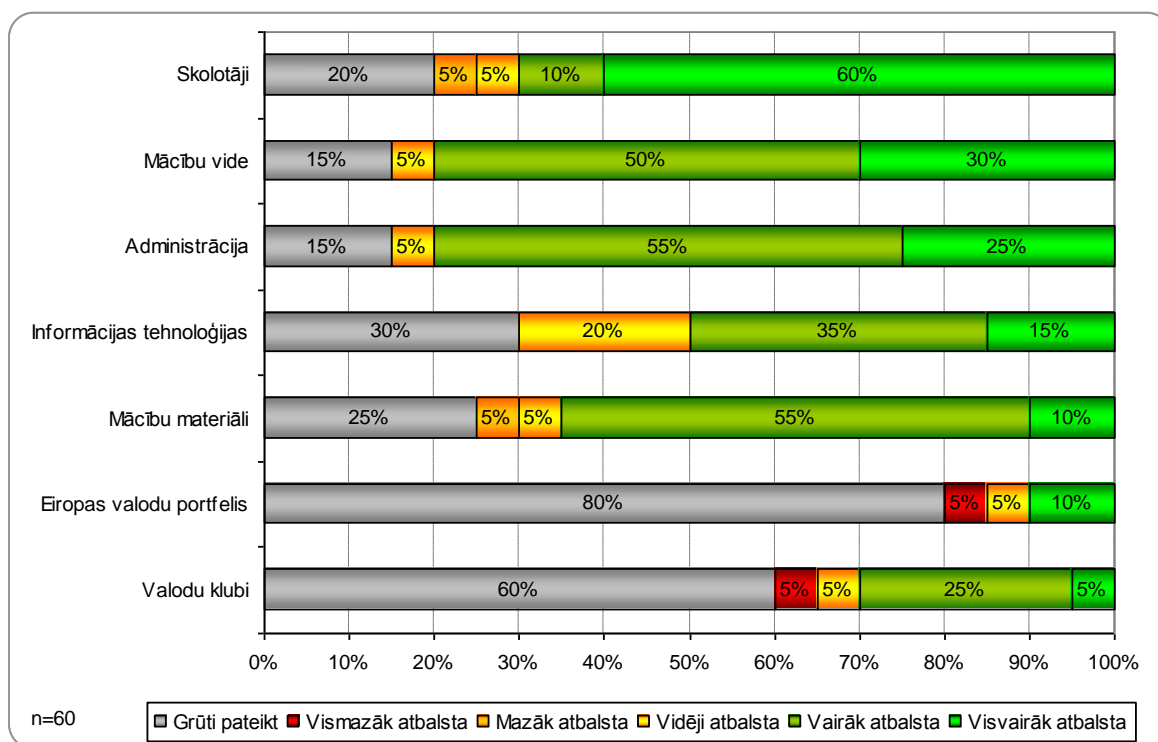
5.2.1.4. attēls. Izglītības iestāžu vadītāju atbalsta un EVP kā atbalsta elementa korelācija

Izpētot saikni starp pieaugušo izglītības iestādes administrācijas atbalstu valodu mācīšanās procesam un Eiropas Valodu portfeļa kā šā procesa atbalsta resursa nozīmi, var

saskaīt korelāciju jeb likumsakarību, kas apliecina, ka administratīvais atbalsts jaunu valodas apguves instrumentu izmantošanai ir ļoti svarīgs, respektīvi – jo vairāk mācīšanās procesu atbalsta administrācija, jo lielāku atbalstu tajā sniedz arī EVP.

Šī interesantā korelācija pierāda: jo vairāk pieaugušie respondenti ($n = 130$) ir pārliecināti, ka administrācija viņus būtiski atbalsta valodu mācīšanās procesā, jo augstāk viņi vērtē arī EVP kā šā procesa atbalsta elementu. Tas, pēc autores domām, apstiprina viedokli par vadības lomu jaunu valodas apguves instrumentu ieviešanā mācību procesā. (50% respondentu uzskata, ka administrācija atbalsta vismazāk, 17% – ka atbalsta mazāk, 17% – ka atbalsta vidēji, 9% – ka atbalsta vairāk, 5% – ka atbalsta visvairāk.)

Diemžēl tikai 10% no pieaugušo izglītības iestāžu vadītājiem ($n = 60$) uzskata EVP par būtisku atbalsta resursu. Aplūkojot vairākus valodu mācību procesa atbalsta resursus, par visnozīmīgāko no tiem vienprātīgi tiek atzīts skolotājs, un tas arī ir pilnīgi saprotami, jo pieaugušo neformālās izglītības jomā bieži vien skolotājs ir arī vienīgais mācīšanās procesa atbalsta elements.



5.2.1.5. attēls. Atbalsta elementu nozīme izglītības iestāžu vadītāju skatījumā

Aplūkojot 5.2.1.5. attēlu, var secināt, ka pieaugušo izglītības kontekstā par galveno atbalstu tiek atzīts skolotājs – to apstiprina 60% respondentu –, tad seko mācību vide un arī administrācija – tas nozīmē, ka izglītības iestāžu vadītāji (80%) paši sevi ir novērtējuši samērā augstu. IKT un mācību materiālu nozīmi mācīšanās procesā izglītības iestāžu vadītāji arī

kopumā vērtē ļoti pozitīvi. Diemžēl tādi inovatīvi instrumenti kā EVP un valodu klubi nav izpelnījušies pieaugušo izglītības iestāžu vadītāju uzmanību, 80% respondentu nevar atbildēt uz jautājumu par EVP lietošanas atbalstu mācīšanās procesā. Analīze dod pamatu secinājumam, ka mērķtiecīga skolotāju un pieaugušo neformālās izglītības iestāžu vadītāju sagatavošana atbalsta elementu veidošanai un uzturēšanai nodrošinās pieaugušajiem valodu mācīšanās procesā nepieciešamo atbalstu. Anketas atvērto jautājumu komentāros parādās atziņas, kas liecina par nepieciešamību mācību procesā ievērot katra pieaugušā individuālās vajadzības un cerībām uz valsts vai pašvaldības atbalstu, piemēram:

- „Ļoti svarīga ir sadarbība ar pašvaldību, tās atbalsts centram, darbinieku iesaistīšanās nodarbībās.”
- „Diferencēta pieeja katra dalībnieka vajadzībām.”

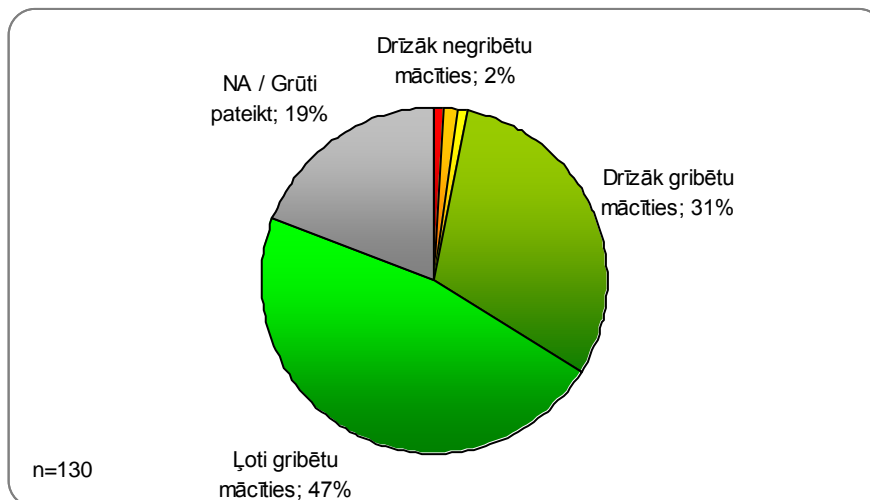
Sakarā ar tikko citēto komentāru par nepieciešamību mācību procesā apmierināt katra pieaugušā vajadzības varētu norādīt, ka šim nolūkam lieliski kalpotu EVP, ja vien tas mērķtiecīgi tiktu izmantots gan valodu apguves plānošanas, gan valodu prasmju novērtēšanas procesā.

Tā kā Valodu mācību centrs nodrošina iespēju strādāt gan ar profesionālajiem EVP, gan ar *Eiropas Valodu portfeli pieaugušajiem*, tā kursu dalībniekiem ($n = 130$) tika uzdots jautājums, kuru no abiem minētajiem līdzekļiem viņi izvēlētos. Latvijā profesionālie EVP ir izstrādāti tikai divām nozarēm, tā ka šis jautājums, protams, varēja radīt zināmas neskaidrības – to pierāda arī fakts, ka 15% respondentu uz šo jautājumu nav atbildējuši. Tas, ka 24% respondentu noteikti dotu priekšroku profesionālajam EVP, liecina par šādu EVP nepieciešamību, īpaši ņemot vērā to, ka Valodu mācību centrā faktiski nemācās ne dzelzceļa darbinieki (viņi mācās Latvijas Dzelzceļa mācību centrā, kur EVP lietošana ir obligāta mācību procesa sastāvdaļa), nedz arī medicīnas māsas (taču viņām paredzētā EVP izstrādē piedalījās Infektoloģijas slimnīca un 1.Medicīnas koledža, tātad jādomā, ka viņas zina, kā lietot EVP un var to brīvi izmantot, patstāvīgi mācoties valodu).

EVP pieaugušajiem ir pieejams Valsts valodas aģentūras mājaslapā www.valoda.lv un Valodu mācību centra mājaslapā www.vmc.lv, taču praktiski izmantojams tikai papīra formātā, tas ir ļoti apjomīgs, lietotājiem nepieciešams regulāri, diemžēl ne visas valodu mācību klases ir pietiekami aprīkotas ar datoriem.

Uz jautājumu 5.2.1.6. attēlā, vai pieaugušie ($n = 130$) paši grib mācīties valodas, tikai viens respondents atbild negatīvi, divi respondenti – drīzāk ka negrib mācīties, 40 respondenti – drīzāk pozitīvi, un 61 respondents atbild, ka ļoti grib mācīties valodas. Tātad tie pieaugušie, kuri jau mācās valodas, ir pietiekami motivēti, lai mācītos vēl kādu valodu. Autore atzīmē, ka 31% no VMC kursu apmeklētājiem, kas piedalījās anketēšanā ($n = 130$)

var mācīties valodas, pateicoties Nodarbinātības valsts aģentūras kuponiem, turklāt lielākā daļa no kuponu saņēmējiem mācās latviešu valodu.



5.2.1.6.attēls. Pieaugušo motivācija mācīties valodas

Ja pieaugušie ir motivēti mācīties valodas, viņi apgūst arī prasmi paplašināt savas valodu mācīšanās iespējas, mācīšanās mācīties prasmi, un, paplašinot savu mācīšanās autonomiju, sāk interesēties par atbalstu, kādu var saņemt mācīšanās procesā, apmeklēt valodu klubus un kafejnīcas, izmanto EVP, labāk izprot valodu mācīšanās procesu, izmanto valodu mācīšanās stratēģijas, refleksiīvi atskatās uz valodu mācīšanās procesā gūtajiem sasniegumiem un izvirza nākamās mērķus, kas var motivēt mācīties citas valodas vai pilnveidot esošās valodu prasmes.

Balstoties uz empīriskā pētījuma rezultātiem, autore secina, ka:

1. Latvijā ir izveidots EVP pieaugušajiem, kas veicina valodu apguvi un kalpo par valodu mācīšanās atbalsta elementu. To atzīst 74% no aptaujātajiem respondentiem ($n = 130$), kas apmeklējuši valodas mācību kursus, kuros mērķtiecīgi izmantots EVP un nodrošināta:
 - EVP kā personiska mācīšanās instrumenta pieejamība katram kursa dalībniekam;
 - attiecīgajai profesijai paredzētā EVP pieejamība;
 - skolotāju un administrācijas ieinteresētība EVP izmantošanā;
 - EVP lietošanai nepieciešamo metodisko materiālu pieejamība.
2. Latvijā ir izveidoti divi profesionālie EVP, kas ne tikai motivē mācīties valodas, bet arī palīdz izpildīt atsevišķu profesiju pārstāvjiem noteiktās lingvistiskās prasības.

3. EVP palīdz novērtēt konkrētu pieaugušo valodas zināšanas un prasmes atbilstoši Eiropas kopīgajām pamatnostādnēm, ja:
 - viņi ir informēti par EVP deskriptoru atbilstību Eiropas kopīgajām pamatnostādnēm;
 - viņi pašvērtēšanu un novērtēšanu uztver kā neatņemamu mācīšanās procesa sastāvdaļu.
4. EVP ir mācīšanās autonomijas attīstīšanas līdzeklis, jo, to izmantojot valodu mācīšanās procesā, pieaugušie var paši nospraust savus tālākos mērķus, refleksiīvi atskatīties uz sasniegto un novērtēt savu pašreizējo valodas prasmju līmeni. Līdz ar to veidojas arī pozitīvāka attieksme pret valodu mācīšanos.
5. Jebkura Latvijā izstrādātā EVP mērķis ir dot iespēju pieaugušajiem interesentiem gan darba meklējumu, gan studiju nolūkos novērtēt un dokumentēt savas valodu zināšanas un prasmes. Līdz ar to ir novērsta daudzu pieaugušo valodu pilnveides līmeņa neatbilstība Eiropas Savienības kopējiem standartiem, Latvijas iedzīvotājiem ir dota iespēja apzināt savu valodu zināšanu un prasmju līmeni un jebkurā citā valstī to apliecināt, balstoties uz Eiropas kopīgajās pamatnostādnēs aprakstītajiem kritērijiem.
6. Jauni dažādām nozarēm paredzēti profesionālie EVP var tikt izstrādāti:
 - ievērojot vadlīnijas EVP veidošanā;
 - balstoties uz jau iepriekš izstrādātajiem un akreditētajiem EVP;
 - pamatojoties uz profesionālās komunikācijas vajadzību izpēti, kurai jāaptver visplašākā mērķauditorija;
 - samērīgi apmierinot gan vispārējās, gan profesionālās valodas apguves vajadzības.Ar šo tiek empīriski pierādīta 2.tēze, proti, ka pieaugušajiem nozīmīgs valodu mācīšanās procesa un jo īpaši mācīšanās autonomijas atbalsta resurss ir Eiropas Valodu portfelis.

5.2.2. Valodu klubi, IKT un citu atbalsta resursu izmantošana

Pieaugušie, kas veiksmīgi apguvuši kādu svešvalodu, līdz ar to jau ir aptvēruši, kādi individuālie un kolektīvie faktori mācīšanās procesā palīdz tikt pie vēlamajām zināšanām un prasmēm, kā arī attīstīt pašu galveno prasmi, proti, prasmi mācīties, izstrādājuši savas īpašās valodu apguves stratēģijas, spēj paši kontrolēt savu mācīšanās procesu un adekvāti novērtēt gan savu attiecīgās valodas prasmi, gan savu prasmi mācīties.

Spēcīgs atbalsta elements ir valodu klubi vai valodu kafejnīcas, kuros organizētās diskusijas, sarunas vai atsevišķa mērķvalodā runājoša persona ar saviem ziņojumiem vai stāstījumiem dod pieaugušajiem mērķvalodas apguvējiem iespēju attiecīgajā valodā

mērķtiecīgi ieklausīties un to praktiski lietot. Valodu klubs ir drīzāk nevis vieta, bet gan jēdziens, kas nozīmē valodas apguvi kā sociālu darbību. Šī jaunā valodu apguves forma var īstenoties kafejnīcās, bibliotēkās, grāmatnīcās, valodu skolās. Valodu kluba pasākumu organizēšana gan ir visai darbietilpīgs process, jo vajag:

- noskaidrot, kādi temati pieaugušajiem valodas apguvējiem šķiet pievilcīgi;
- atrast visiem interesentiem ērti pieejamu pulcēšanās vietu;
- sagādāt tehniskos līdzekļus, ja runātājam tādi ir nepieciešami;
- savlaicīgi informēt interesentus par attiecīgo pasākumu;
- izvēlēties un uzaicināt atraktīvu mērķvalodā runājošu personu;
- parūpēties par pasākuma vadīšanu, lai tā dalībnieki, kuri mērķvalodā nerunā tekoši, tiktu iesaistīti komunikācijā ar vienkāršāku leksisko un gramatisko struktūru palīdzību.

Ir izstrādāta metodiskā pieeja valodu klubu attīstīšanai, kura tiek izmantota gan Angliski runājošo apvienībā (*English Speaking Union- ESU*), gan projektā „Valodu kafejnīca” (*Language Cafe*) un kura ietver vairākus šādus aspektus:

- valodu kluba vai kafejnīcas izveidošanu;
- pieaugušo interesentu sagatavošanu patstāvīgam un mērķtiecīgam darbam attiecīgajos pasākumos;
- mācīšanās procesa novērtēšanu;
- pasākumu un tajos pulcēto grupu vadību;
- atbalsta sniegšanu mācību procesam (iepazīstināšanu ar EVP, *CEFR*, interneta resursiem utt.);
- pašorganizētās valodu kluba vai kafejnīcas vadības pārraudzīšanu jeb monitoringu un nepieciešamās palīdzības nodrošināšanu.

Projekta „Valodu kafejnīca” (*EU Socrates Project*) ietvaros 2006. gadā tika izveidotas vadlīnijas valodu klubu organizatoriem, rokasgrāmata valodu klubu apmeklētājiem, ieteikumi valodu kafejnīcu saimniekiem jeb uzņēmējpusēi. Tradīcija, kas aizsākās ar valodu kafejnīcu organizēšanu, turpinās valodu klubos, kuru pasākumi var tikt īstenoti dažādās formās, bet kuru galvenā jēga ir nodrošināt pieaugušajiem piemērotu, mērķvalodas praktisku lietošanu veicinošu vidi. Regulāra kluba apmeklētāju anketēšana un atgriezeniskās saites uzturēšana palīdz pieaugušajiem neformālās izglītības ietvaros saglabāt un paplašināt mērķvalodas lietošanas iespējas.

Aptauja gan liecina, ka valodu klubi kā valodu apguves procesa atbalsta elements nav iemantojuši lielu atsaucību pieaugušajiem paredzēto izglītības iestāžu vadītāju ($n = 60$) vidū: 5% respondentu valodu klubus novērtē ļoti atzinīgi, 25% tos atzīst par atbalstu valodu

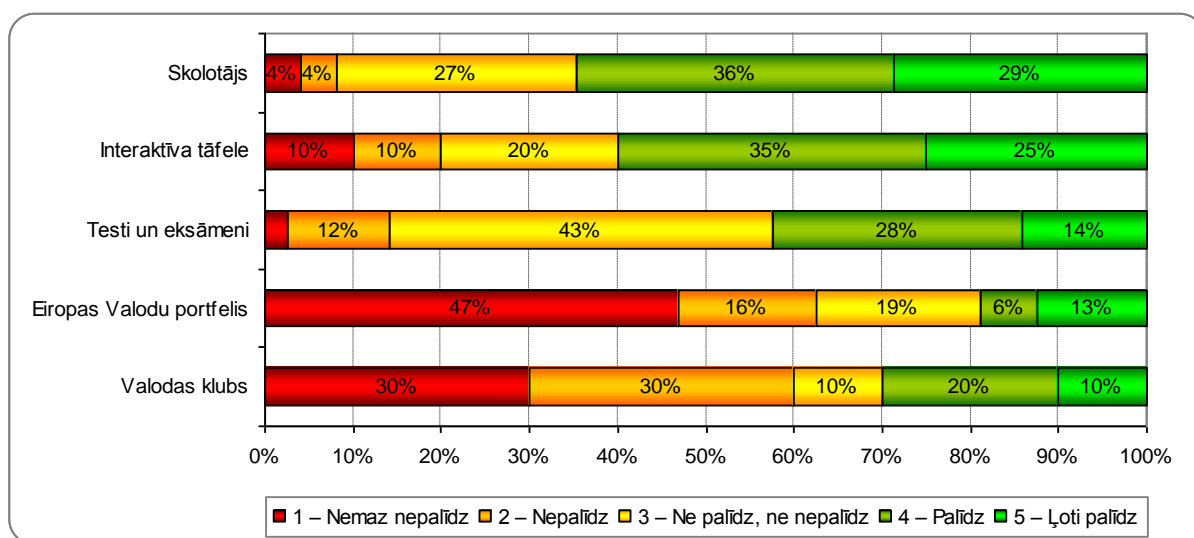
mācīšanās procesam, tikai 5% respondentu apgalvo pretējo, tomēr satraucošs ir fakts, ka 60% respondentu vispār nav spējuši novērtēt valodu kluba kā valodu apguves procesa atbalsta resursa lietderību. Tam par iemeslu varētu būt vairāki, tostarp arī šādi apstākļi:

- jēdziens „valodu klubs” gluži vienkārši vēl ir pasvešs, un tā nozīme netiek izprasta;
- valodu klubu organizēšana ir darbietilpīgs process, ņemot vērā iepriekšminētos nosacījumus, turklāt, lauku teritorijās un mazās pilsētās mērķvalodā runājošu cilvēku, īpaši tādu cilvēku, kuriem mērķvaloda ir dzimtā valoda, piesaiste pieaugušo izglītības centram var būt apgrūtināta;
- līdz ar to pieaugušie nav ieinteresēti apmeklēt pasākumu, kurā galvenā persona būs, piemēram, viņu pašu angļu valodas skolotājs, ar kuru viņi jau tāpat satiekas pietiekami bieži.

Valodu klubi un kafejnīcas, kā arī IKT palīdz gan pieaugušajiem valodas apguvējiem, gan valodu mācību iestāžu vadītājiem veidot tādu vidi, kurā tiek atbalstīta praktiska mērķvalodas lietošana.

Daudzveidīgās IKT izmantošanas iespējas tika aplūkotas jau pētījuma teorētiskajā daļā, savukārt praktiskajā daļā autore īpašu uzmanību pievēršusi tādām jaunām valodu apguves procesa atbalsta resursam kā interaktīvā tāfele un tās izmantošanai klasē organizētajās nodarbībās. Tomēr jāapzinās, ka daudziem pieaugušo neformālās izglītības centriem interaktīvās tāfeles iegāde var izrādīties pārāk dārgs un līdz ar to nereāls atbalsta resurss. Kopumā pieaugušo izglītības iestāžu vadītāji ($n = 60$) IKT izmantošanu vērtējuši ļoti pozitīvi (15%) vai pozitīvi (35%). Savukārt fakts, ka 30% respondentu uz šo jautājumu nav atbildējuši, varētu liecināt par IKT trūkumu attiecīgajos mācību centros. Autore vairāk balstās uz pieredzi, kas uzkrāta Valodu mācību centrā, kur tiek izmantotas trīs interaktīvās tāfeles, kā arī digitālie atskaņotāji un televizori. Mūsdienās, protams, šāds tehnoloģiskais atbalsts nav atzīstams par lielu sasniegumu. Autore izmanto J. Egberta (*Egbert, 2005*) ieteikumus par to, kā ierobežotas tehnoloģiju pieejamības gadījumos pieaugušie var sekmīgi apgūt valodas, plašāk lietojot mācīšanās stratēģijas, piemēram, lejupielādētus materiālus.

ActivELP aptaujā, kuras ietvaros īpaša uzmanība tika pievērsta interaktīvās tāfeles izmantošanai, tā guvusi visnotaļ pozitīvu vērtējumu skolotāju ($n = 602$) vidū, proti, 64% respondentu to uzskata par mācīšanās procesa atbalsta elementu (1. pielikums).



5.2.1.7. attēls. Kursu dalībnieku vērtējums par atbalsta elementiem

Lūdzot pieaugušos Valodu mācību centra kursu dalībniekus izvērtēt vairāku mācīšanās procesa atbalsta elementu efektivitāti, tika iegūti rezultāti, kas atspoguļoti 5.2.1.7. attēlā.

Diezgan negaidīts rezultāts ir tas, ka VMC kursu dalībnieki interaktīvo tāfeli novērtējuši tik augstu, proti, atzinuši par otro nozīmīgāko valodas apguves procesa atbalsta elementu. Valodu mācību centra finansiālās iespējas nav bijušas tik lielas, lai interaktīvo tāfeli ieviestu katrā klasē, un to kursantu īpatsvars, kuriem bijusi iespēja mācīties klasē ar interaktīvo tāfeli, ir tikai 25%. Tieši 25% respondentu tad to arī novērtējuši ļoti augstu, bet 35% atzinuši par mācību procesu atbalstošu. Autoresprāt, interaktīvā tāfele tik augstu vērtējumu saņēmusi, pateicoties:

- skolotāju profesionalitātei, kura tika pilnveidota īpašās nodarbībās, kā arī tam, ka mācību stundas, kurās tiek lietota interaktīvā tāfele, lielā mērā atšķiras no tām, kurās tiek lietota parastā tāfele;
- tam, ka, izmantojot interaktīvo tāfeli, tiek veidota īpaša vide, proti, modelētas autentiskas attiecīgā valstī iespējamās situācijas, kas prasa mērķvalodas lietošanu, piemēram, Barselonā pētot vilcienu sarakstu un iztaujājot skolotāju par iespējam nokļūt līdz galamērķim.

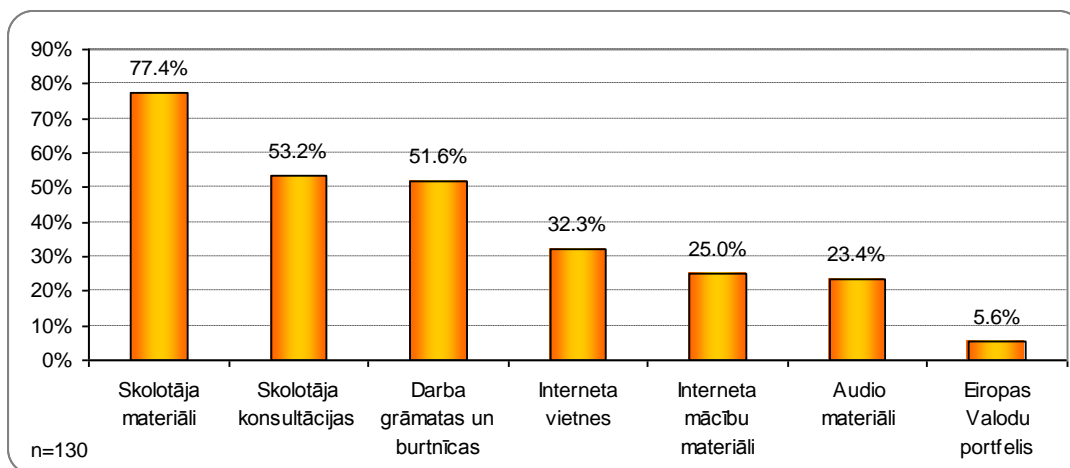
Interaktīvās tāfeles prasmīga izmantošana neapšaubāmi ir skolotāju ieguldītā darba rezultāts. Pieaugušie kursu dalībnieki 29% no visām aptaujas anketām ($n = 130$) skolotājam kā mācīšanās procesa atbalstītājam devuši visaugstāko novērtējumu, un 36% respondentu atzīst skolotāja sniegto atbalstu. 67% pozitīvo atbilžu ļauj secināt, ka skolotājam ir vislielākā nozīme pieaugušajiem valodu mācīšanās procesā nepieciešamā atbalsta sniegšanā.

Skolotāji klasē organizē mācīšanās procesu, to mērķtiecīgi orientējot uz vēlamo rezultātu sasniegšanu un šai nolūkā plaši izmantojot dažādus testus un pārbaudes. Tāpēc ir

svarīgi noskaidrot arī kursu dalībnieku ($n = 130$) viedokli par testu un eksāmenu nozīmi mācīšanās procesā. 44% respondentu tos atzīst par mācīšanās procesa atbalstu, un tas ir ļoti labs rādītājs, kas vienlaikus ļauj novērtēt gan EVP deskriptoru sniegto atbalstu, gan pašvērtēšanas prasmi.

Aptaujājot pieaugušos ($n = 130$) par mācību stundās izmantotajiem metodiskajiem materiāliem, tika gūtas atbildes, kas atspoguļotas 5.2.1.8. attēlā.

Tātad 77% respondentu augstu novērtē tieši skolotāju sagatavotos mācību materiālus. Šādu rezultātu var izskaidrot gan ar interaktīvās tāfeles lietošanu, gan ar to, ka skolotāji, balstoties uz EVP deskriptoriem, ir sagatavojuši materiālu, kas sākas ar vārdiem „Es varu”. Skolotāji izmanto pašu izstrādātās mācību grāmatas, paši meklē un norāda interneta vietnes, kas pieaugušajiem varētu palīdzēt labāk apgūt attiecīgo valodu. Turklāt autore atzīmē, ka EVP nav izmantojams par mācību materiālu, un to apstiprina arī sniegtās atbildes, jo EVP deskriptori tikai raksturo valodu prasmju līmeni. Diemžēl ar EVP saistītos mācību materiālus nākas veidot skolotājiem pašiem.



5.2.1.8. attēls. Pieaugušo vērtējums par metodiskajiem materiāliem kā mācību atbalsta elementiem

Valodu mācību centra kursu dalībnieki tika aicināti izteikt viedokli par vairākiem valodu apguves procesa atbalsta resursiem: EVP, interaktīvo tāfeli, valodu klubiem, mācību vidi, mācību materiāliem un skolotāja sniegto atbalstu, atbildot uz anketas 22. jautājumu. Ņemot vērā respondentu attieksmi pret minētajiem atbalsta resursiem, viņi tika iedalīti četrās grupās jeb klasteros.

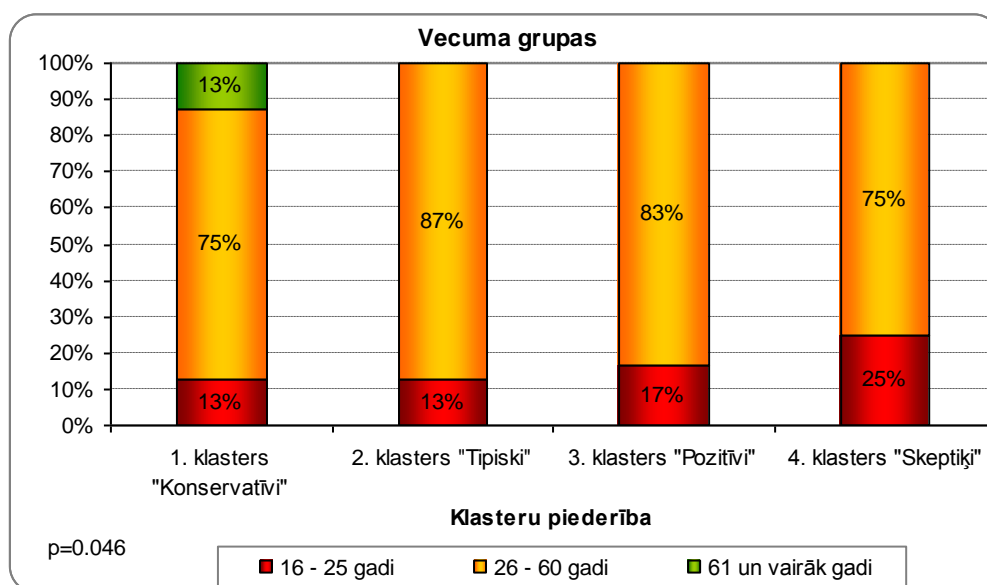
Pirmais jeb konservatīvais klasteris (7,6% respondentu) ir pieaugušie, kas ir apmierināti ar skolotāja sniegto atbalstu un mācību materiāliem, mazāk apmierināti ar mācību vidi, bet neatzīst IKT izmantošanas, valodu klubu un EVP lietderību.

2. klasterī (82,9% respondentu) apvienoti pieaugušie, kurus var raksturot kā tipiskus studentus un kuri gan atzīst, gan neatzīst EVP un valodu klubu sniegto atbalstu, taču daudz augstāk vērtē atbalstu, ko nodrošina IKT, skolotāji un mācību materiāli.

3. klasteri veido pieaugušie (5,7% respondentu), kuri ir vienlīdz pozitīvi noskaņoti un atvērti gan pret visu jauno, gan arī pret klasiskajām vērtībām, respektīvi, skolotāju un mācību materiālu nodrošināto atbalstu.

4. klasteri varētu nosaukt par pesimistiem, kuri ir negatīvi noskaņoti pret visu: IKT, valodu klubiem, EVP, mācību vidi un pat mācību materiāliem un kuriem kaut cik var palīdzēt vienīgi skolotājs.

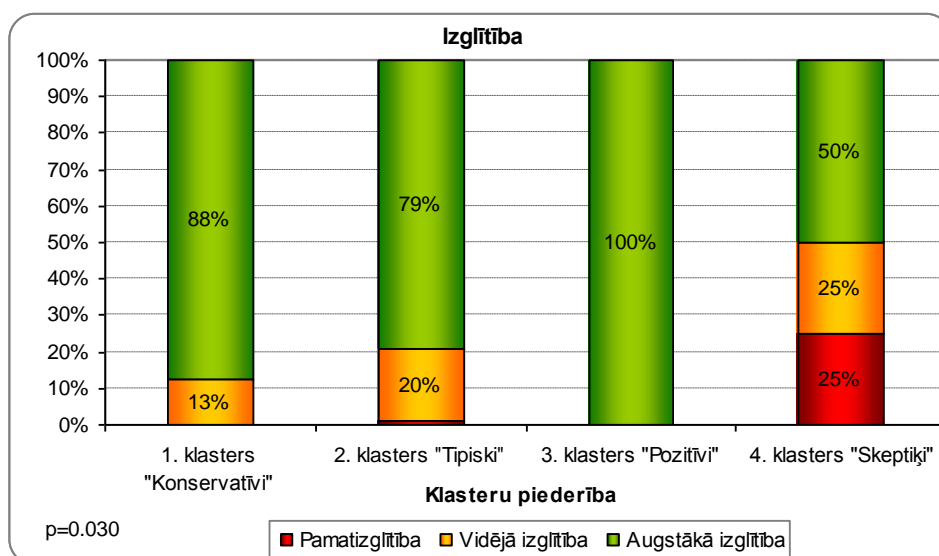
Analizējot sakarības starp minētajiem klasteriem un vecuma grupām, var secināt, ka „konservatīvie” ir arī visvecākie, bet „skeptiķi” – pārsvarā jaunieši, kuri sev vēlamus rezultātus grib panākt pēc iespējas ātrāk un nesaprot, ka mācīšanās autonomiju atbalstošie EVP prasa ilgtermiņa darba ieguldījumu.



5.2.1.9.attēls. Klasteru un vecuma grupu korelācija

Ir konstatējama arī korelācija starp piederību pie konkrēta klastera un iepriekšējo izglītību. Tā, piemēram, pozitīvi noskaņoto grupu veido tikai pieaugušie ar augstāko izglītību, un tas liecina par izglītības nozīmi attieksmē pret jauniem mācību atbalsta līdzekļiem. Šīs likumsakarības atspoguļotas 5.2.2.0. attēlā.

Savukārt „skeptiķu” grupai ir raksturīga negatīva attieksme vispār pret jebkādu mācīšanās procesu. Diemžēl sakarā ar anketu anonimitāti nav iespējams noteikt, vai šajā grupā neietilpst cilvēki, kuriem ir tikai pamatzglītība un kuri tādēļ savām mācībām saņēmuši NVA kuponus.



5.2.2.0.attēls. Piederības pie konkrēta klastera un iepriekšējās izglītības korelācija

Balstoties uz anketēšanas rezultātu analīzi, var secināt, ka pieaugušo attieksme pret mācīšanās procesa atbalsta resursiem ir atkarīga gan no viņu iepriekšējās izglītības, gan vecuma, gan iepriekšējās valodu mācīšanās pieredzes. Tas nozīmē, ka pieaugušajiem paredzētie mācīšanās procesa atbalsta resursi jāveido un jāpiedāvā atbilstoši viņu vēlmēm, vajadzībām un pieredzei. Tas arī atbilst teorētiskās daļas secinājumiem, ka pieaugušajiem paredzētais mācīšanās procesa atbalsts jāveido, ņemot vērā viņu:

- vajadzības attiecībā uz valodu prasmi;
- iepriekšējo valodas mācīšanās pieredzi;
- subjektīvi demogrāfiskos faktorus (vecums, izglītība, dzimums);
- mācīšanās stilu, izkoptās mācīšanās stratēģijas un prasmi mācīties;
- pašvirzītas un autonomas mācīšanās iemaņas.

Nākamā tabula atspoguļo VMC apkopotus rezultātus, ko guvuši pieaugušie, kuri mācās valodas trijās dažādās grupās pie dažādiem skolotājiem un izmanto tādas mācīšanās atbalsta resursus kā interaktīvā tāfele, EVP un valodu klubi.

3. tabula.

Autonomijas atbalsta resursus ietveroša mācīšanās procesa rezultāti

Skolotājs	Valoda	Sākuma datums	Sākuma līmenis	Beigu datums	Beigu līmenis
V.N.M. (7 kursanti)	Spāņu valoda	28.02.2012	B1	12.07.2012	B1.2
A.J. (10 kursanti)	Angļu valoda	09.01.2012	A2.2	20.06.2012	B1.1
I.O. (11 kursanti)	Angļu valoda	14.09.2011	A2	03.03.2012	A2.2

Kā pierāda 3. tabula, pieaugušie, kuri valodu apgūst skolotāju vadībā pēc tādām mācību programmām (3. pielikums), kurās integrēti mācīšanās procesa atbalsta resursi, gūst labākus rezultātus konkrētajā valodas prasmju pilnveides līmenī.

Analīze dod pamatu secinājumiem, ka:

- Būtisku atbalstu pieaugušajiem valodu mācīšanās procesā nodrošina skolotājs. Šis secinājums apstiprina autores atzinumus par to, ka visefektīvākais valodas apguves veids ir mācīšanās klātienē un skolotāja vadībā, jo tādējādi pieaugušajiem valodas apguvējiem mācīšanās procesā tiek
- nodrošināts nepieciešamais atbalsts gan ar īpaši sagatavotu mācību materiālu, gan interaktīvās tāfeles, gan testu un konsultāciju palīdzību un visi minētie atbalsta resursi tiek likti lietā klasē – mācību vidē.
- Svarīgs atbalsta elements ir IKT un it īpaši interaktīvā tāfele, kas izmantojama mācību procesam nepieciešamās vides modelēšanai.
- Valodu klubi ir labs mērķvalodas praktiskas lietošanas atbalsta resurss, taču tā izmantošana ir atkarīga no konkrētās pieaugušo izglītības iestādes iespējām attiecīgos pasākumus organizēt.
- EVP ir nozīmīgs atbalsta resurss, ja skolotāji prot to lietot un ja tā izmantošana atbilst konkrētās pieaugušo izglītības iestādes vadības nostādnēm, taču pagaidām EVP vēl nav plaši pieejami un līdz ar to arī nav pilnībā izmantojami ne mācīšanās autonomijas atbalstam, nedz arī valodas prasmju pašnovērtēšanai.

Ar šo empīriskajā pētījumā ir izdevies pierādīt 1. tēzi, proti, ka mācīšanās procesa atbalsta resursi, kas atbilst pieaugušo valodas apguvēju individuālajām vajadzībām, pastiprina viņu motivāciju, orientē viņus uz autonomu mācīšanos un tādējādi lielā mērā sekmē valodu apguvi.

5.2.3. Eiropas un Latvijas normatīvajos dokumentos un realitātē nodrošinātais atbalsts pieaugušo iespējām mācīties valodas

Pieaugušo iespējas un motivāciju mācīties valodas ietekmē gan ekonomiskie, gan sociālie, gan politiskie apstākļi un to pārmaiņas. Teorētisko darbu analīze apliecina, ka pieaugušajiem valodu mācīšanās procesā nepieciešamā atbalsta veidošanu nosaka gan Latvijas likumdošanas akti, gan – ne tik tiešā veidā – dažādu Eiropas organizāciju dokumenti.

Tika izmantota kontentanalīzes metodika (*Kropļijs, Raščevska, 2010*) un normatīvo dokumentu analīze tika strukturēta, iepriekš definējot tajos fiksējamās satura vienības, proti:

- pieaugušo iespējas mācīties valodas;
- pieaugušo neformālā izglītība;

- valodu mācīšanās pieaugušo neformālās izglītības kontekstā;
- valodu mācīšanās procesa atbalsts pieaugušo neformālās izglītības kontekstā;
- atbalsta resursi pieaugušo neformālās izglītības kontekstā;
- Eiropas valodu portfelis kā pieaugušajiem paredzēts valodu mācīšanās, valodu prasmju pašvērtēšanas un līdz ar to mācīšanās autonomijas atbalsta resurss;
- valodu mācīšanās procesa atbalsta veidošanas vadība pieaugušo neformālās izglītības kontekstā.

Mūžizglītības memorandā (2000) norādītas visām iedzīvotāju grupām nepieciešamās pamatprasmes, aptverot gan agrā bērnībā apgūstamās izglītības formas, gan vispārējo, profesionālo un augstāko izglītību, gan arī mūžmācīšanos, un šīs pamatprasmes ir šādas:

1. Prasme sazināties dzimtajā valodā.
2. Prasme sazināties svešvalodā.
3. Matemātikas zināšanas un pamatkompetence zinātnē un tehnikā.
4. Datorprasme.
5. Prasme mācīties.
6. Sociālā un pilsoniskā kompetence.
7. Spēja uzņemties iniciatīvu un attīstīt uzņēmējdarbību.
8. Kultūras izpratne un ar to saistītā pietāte.

Pieaugušo iespējas attīstīt šīs prasmes ir plašākā izpratnē aplūkotas *OECD Prasmju stratēģijā (OECD Skills Strategy, 2012)*, kas uzskatāma par mūžmācīšanās veicināšanas un atbalsta dokumentu. Tajā analizētas pieaugušo izglītības iespējas, kā arī sniegti norādījumi valstīm attiecībā uz tām nepieciešamo prasmju stratēģiju izstrādi. *OECD Prasmju stratēģija* ir kļuvusi par mūžizglītības mērķa „labākas prasmes labāku sociālekonomisko rezultātu sasniegšanai” īstenošanas ietvaru. Šajā dokumentā, apskatot ekonomikā notiekošās pārmaiņas, ir nosodīta tāda valstu politika, saskaņā ar kuru krīzes laikā tiek atbalstīta darba vietu radīšana un aizsardzība, bet samazinātas investīcijas mūžizglītībā, lai gan tieši tā ilgtermiņā spēcīgi ietekmēs valstu ekonomiku. Tieši pretēji, valstu valdībām vajadzētu nodrošināt fiskālos stimulus prasmju attīstīšanai un pieprasījumu pēc prasmēm. Ja valdības ir spiestas samazināt budžetu, tas jādara tā, lai nekavētu prasmju attīstīšanu, jo nākotnē tās būs nepieciešamas (*OECD Skills Strategy, 2012, 39*).

Vidēji *OECD* valstīs katru gadu vairāk nekā 40% pieaugušo ir iesaistīti kādā no izglītības formām. Jaunzēlandē un Zviedrijā šis rādītājs sniedzas līdz pat 60%, bet viszemākais – mazāk par 15% – ir Grieķijā un Ungārijā. Latvija šajā pētījumā nav piedalījusies. Kā šķēršļi, kas apgrūtina iesaistīšanos mūžizglītībā, tiek minētas problēmas, kas saistītas ar darbu, ģimenes apstākļiem un laika saskaņošanu. Kā mūžmācīšanās atbalsta

elementi tiek ieteiktas personalizētas mācību programmas un informācijas vai padomu pieejamība. *OECD* politiskais ieteikums ir valstu savstarpēja mācīšanās rezultātu atzīšana, kas būtu balstīta uz skaidri definētiem standartiem vai kritērijiem un kalpotu arī par pamudinājumu mācīties (*OECD Skills Strategy, 2012*).

Citastarp atsevišķi tiek aplūkotas valodu prasmes, īpaši popularizējot plurilingvālo pieeju, kas arī ikvienu pieaugušo mudina paplašināt jau apgūto valodu loku un padziļināt savas valodu zināšanas.

Mācības, kuru mērķis ir saglabāt jau apgūtās un attīstīt jaunas prasmes, ir svarīgas, lai noturētos vai atgrieztos darba tirgū, tādēļ pieaugušo tālākizglītība ir būtiska katras valsts izglītības politikas sastāvdaļa. Savukārt pieaugušajiem piemērotas mācību metodes ir nepieciešamas, lai veicinātu pieaugušo iesaistīšanos mūžizglītības programmās (*OECD, Promoting Adult Learning, 2005*).

Jo mobilāks kļūst darbaspēks, jo vairāk aktualizējas jautājumi par kultūru daudzveidību, toleranci, plurilingvālismu un starpkultūru dialogu, kura nepieciešamība kļūst acīmredzama multilingvālā sabiedrībā. Pieaugušajiem svešvalodu prasme ir ļoti svarīga ne tikai saistībā ar darba iespējām, bet arī daudzu citu sociālu un pat visnotaļ sadzīvīsku jautājumu risināšanai. Baltajā grāmatā par starpkultūru dialogu (*White Paper on Intercultural Dialogue „Living together as equals in dignity”, 2008*) uzsvērtā nepieciešamība attīstīt izpratni par dažādu kultūru līdzāspastāvēšanu un mijiedarbību.

Līdz ar plurilingvālisma koncepcijas ieviešanos formālajā un neformālajā izglītībā mainās arī attieksme pret valodu zināšanām un prasmēm, kuras atsevišķi indivīdi apgūst un praktiski izmanto atšķirīgos līmeņos, kā arī šo zināšanu un prasmju vērtēšanas kritēriji. „Plurilingvālā un starpkultūru izglītība ietver svešvalodas, kas var tikt mācītas vairāk vai mazāk padziļināti atkarībā no konkrētās skolas iespējām formālās izglītības ietvaros. Būtu jāizvairās no problēmām, kas saistītas ar nereālām cerībām, ka svešvaloda tiks apgūta tādā pašā līmenī kā dzimtā valoda, ja attiecīgajā skolā to nav iespējams nodrošināt” (*Council of Europe Plurilingual et intercultural competence as a Project, 2009, 11*).

Indivīda plurilingvālās kompetences paplašināšanas veidi ir norādīti ziņojumā „Plurilingvālā izglītība Eiropā: starptautiskās sadarbības 50 gadi”, kur uzsvērts, ka indivīds savu plurilingvālo kompetenci vislabāk var attīstīt tad, ja dažādas valodas apgūst nevis izolēti, bet balstoties uz to savstarpējām saiknēm gan mācību procesā, gan praktiskajā komunikācijā. Izglītības sistēmai būtu jānodrošina harmoniska indivīdu plurilingvālās kompetences attīstība, šai nolūkā izmantojot saskaņotu, caurvijošu un integrētu pieeju un ņemot vērā gan visas attiecīgā indivīda jau apgūtās valodas, gan sfēras, kurās viņš savu valodu prasmi liek lietā.

Tātad ir jāpanāk, lai indivīds skaidri apzinās savas valodu zināšanas un uz šā pamata attīsta savu potenciālu (Council of Europe *Plurilingual Education in Europe*, 2006).

Visa mūža garumā mācoties un dažādos līmeņos apgūstot vairākas valodas, sakarā ar to praktiski izmēģinot dažādas mācīšanās metodes un veidus, pieaugušie neapzināti akumulē tādas spējas, kas viņiem palīdz, prasmīgi izmantojot jau uzkrātās valodu zināšanas, kā arī autonomas mācīšanās prasmi, veiksmīgi apgūt vēl citas valodas.

Jēdziens „plurilingvālā un plurikulturālā kompetence” Eiropas Padomes izdotajās Eiropas kopīgajās pamatnostādnēs valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana (*Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, 2006) ir definēts nevis kā atsevišķu valodu zināšanas un prasmes, bet gan kā indivīda spēja pilnā mērā izmantot savā rīcībā esošo lingvistisko līdzekļu arsenālu. „Valodu zināšanas – tas nozīmē diezgan plašas, bet neapzinātas jeb pasīvas zināšanas par vairākām valodām. Mācīdamies valodas, indivīds šīs zināšanas aktivizē” (*Common European Framework of Reference*, 2001, 168–169).

Vadlīnijas valodu izglītības politikas attīstīšanai Eiropā: no lingvistiskas dažādības līdz plurilingvālai izglītībai (*From Linguistic diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, 2007) nosaka valodu politikas un valodu izglītības politikas veidošanas principus, lingvistiskās normas un plurilingvistiskās politikas interpretāciju mūsdienu sabiedrībā. Dokumentā norādīts, ka angļu valoda ieguvusi dominējošo statusu gan Eiropas valstu izglītības sistēmās, gan starptautiskajā komunikācijā un līdz ar to sāk apdraudēt Eiropas lingvistisko dažādību, taču tai vajadzētu kalpot par komunikācijas instrumentu, ar kura palīdzību tiek apgūtas citas valodas. Tikai tādējādi var tikt novērsta monolingvālas ideoloģijas attīstība. Līdz ar to atsevišķu valodu izdzīvošana kļūst atkarīga no ikviena cilvēka izglītošanas cieņā pret lingvistiskajām atšķirībām.

Dokumentā ir norādīti skolotāju sagatavošanai nepieciešamie atbalsta pasākumi, turklāt profesija „skolotājs” klasificēta daudzās un dažādās kategorijās: padomdevējs resursu centrā; padomdevējs pašmācības centrā; padomdevējs tālmācībā; mācību pārzinis, kas izstrādā mācību programmas; valodu centra vai valodu skolas direktors vai vadītājs; izglītības administrators, kas pieņem darbā skolotājus, administrē atsevišķus mācību kursus; oficiālais starptautiska izglītības departamenta pārstāvis; grāmatu un mācību materiālu izstrādātājs; valodu auditors un valodu konsultants; izglītības inspektors un projektu veidotājs. Attiecīgi organizējot skolotāju izglītību, tiek paplašināts arī atbalsts, kuru var sniegt attiecīgie valodu speciālisti. Īpaša nozīme piešķirta Eiropas Valodu portfelim kā lingvistiskās dažādības atbalsta „pamatinstrumentam” (Beacco & Byriam, *Guide for the Development of Language Education Policies*, 2003,76).

Dokumentā norādīts, ka valodu mācīšanos ārpus formālās izglītības ietvariem var stimulēt tirgus mehānismi un profesionālās vajadzības, taču attiecīgajās neformālās izglītības iestādēs var būt vērojama tāda tendence, ka netiek veicināta vairāku valodu apguve (Beacco & Byriam, *Guide for the Development of Language Education Policies*, 2003, 78).

Dokumentā norādīti svarīgi valodu mācīšanas un mācīšanās aspekti: prasmju jeb kompetenču attīstīšana; pašvirzīta mācīšanās un tai nepieciešamā sagatavotība; vienas valodas zināšanu un prasmju pārnese uz citu valodu; dažādu valodu kompetenču saistība; vietējās sabiedrības un valsts interesēm un vajadzībām atbilstošu valodas kursu organizēšana. Vissvarīgākā nozīme valodu izglītībā ir autonomas mācīšanās prasmes attīstīšanai, un tieši šajā ziņā ļoti noderīgs var būt Eiropas Valodu portfelis. Vispār mācīšanās autonomija ir neatņemama valodu izglītības sastāvdaļa neatkarīgi no tā, kādu valodu, kādā līmenī un ar kādu mērķi indivīdi mācās. Turklāt mācīšanās autonomija vienmēr ir balstīta uz refleksiju. Visos minētajos valodu mācīšanās aspektos lielu atbalstu var dot skolotājs (Beacco & Byriam, *Guide for the Development of Language Education Policies*, 2003, 88). Tālāk norādīts, ka veidojot šādu, uz mācīšanās autonomiju balstītu valodas kursu, respektīvi, mudinot kursa dalībniekus pašiem uzņemties atbildību par savām sekmēm, viņiem jādod arī iespēja pašiem noteikt savus mācīšanās mērķus, kursa garumu, prasmju prioritāti, mācīšanās un pat novērtēšanas metodes un, protams, viņi ir jānodrošina ar nepieciešamo informāciju un pienācīgiem tehniskajiem un mācību resursiem (Beacco & Byriam, *Guide for the Development of Language Education Policies*, 2003, 93).

Pēc analizētajiem dokumentiem var secināt, ka tajos izteikts atbalsts pieaugušo centieniem apgūt vairākas valodas un ietvertas rekomendācijas, kas valstīm būtu jāievēro, veidojot savu izglītības un valodu politiku.

Valdības ir aicinātas: i) ieviest strukturālus nosacījumus attiecībā uz ieguvumiem no dalības pieaugušo izglītībā; ii) izveidot līdzfinansēšanas mehānismus; iii) uzlabot mācību procesu un kvalitātes kontroli; iv) nodrošināt politikas koordināciju un pēctecību (OECD *Promoting Adult Learning*, 2005).

Daudzās valstīs (Austrija, Beļģija, Kanāda, Itālija) darba devēji var pilnībā atskaitīt no ienākuma nodokļa izdevumus, kas tiem radušies sakarā ar darbinieku mācībām. Dažās valstīs darba devēju finansiālais ieguldījums pieaugušo izglītībā ir obligāts. Tā, piemēram, Francijā darba devēji šim mērķim investē 0,5% no algu fonda. Kvebekā, Kanādā, ir spēkā sistēma „maksā vai māci”, saskaņā ar kuru darba devējam 1% no algu fonda jāiegulda izglītībā vai arī pašam jāpagatavo savi darbinieki. (OECD *Skills Strategy*, 2012).

Tomēr Eiropas Savienības un starptautisko organizāciju – pat ja Latvija ir to dalībvalsts – regulējumi, lēmumi un noteikumi Latvijai nav saistoši, jo „Eiropas Savienības

līmenī izglītības politika netiek regulēta centralizēti – katra valsts patstāvīgi pieņem izglītības politikas veidošanas lēmumus, kas veicina to dažādību” (Kuļšs, 2012, 18).

Tādējādi katrai valstij ir dota plaša rīcības brīvība savas izglītības politikas noteikšanā, bet diemžēl līdz ar to nav arī vienotas izpratnes par pieaugušo izglītības politiku un formām. Šis vienprātības trūkums atspoguļojas dažādajos ar pieaugušo izglītību saistīto jēdzienu skaidrojumos.

Aplūkojot Latvijas normatīvos dokumentus tieši šajā jomā, nākas piekrist T. Koķei, ka nepilnības var atrast gan likumos un citos normatīvajos aktos, gan izglītības, īpaši augstākās izglītības iestāžu darbībā un citastarp par vislielāko problēmu var uzskatīt elastības trūkumu (T. Koķe, 2012, 7).

Izglītības politiku Latvijā nosaka 1998. gadā pieņemtais Izglītības likums, kas stājies spēkā 1999. gadā, Profesionālās izglītības likums (1999) un Augstskolu likums (1995). Latvijā nav atsevišķa likuma par pieaugušo izglītību vai mūžizglītību. Lai gan tikko minētie dokumenti ir galvenie izglītības jomu reglamentējošie akti, tajos nav definēta pieaugušo neformālā izglītība kā mūžizglītības sastāvdaļa. Izglītības likuma 7. pants noteic, ka izglītības ieguves mērķgrupa ir visi Latvijas iedzīvotāji, taču tas ir pārāk vispārīgs apgalvojums, īpaši attiecībā uz pieaugušajiem iedzīvotājiem. Izglītības likums (8. pants) nosaka izglītības formas: „klātiene; neklātiene; neklātienes formas paveids – tālmācība; pašizglītība un izglītība ģimenē”. Ciktāl runa ir par izglītības iegūšanu, Izglītības likums paredz tikai trīs iespējas: „vispārējā izglītība; profesionālā izglītība un akadēmiskā izglītība” (6. pants). Izglītības likumā attiecībā uz pieaugušo izglītību norādīts, ka var tikt piedāvātas formālās un neformālās izglītības programmas, kuras „nosaka šīs izglītības saturu un to atbilstību valsts un darba devēju, kā arī personības izaugsmes interesēm, un šīs programmas pieaugušajiem ir tiesības apgūt visa mūža garumā neatkarīgi no iepriekš iegūtās izglītības” (46. pants), taču nav raksturotas nedz iespējas, kādas pieaugušajiem tiek piedāvātas neformālās izglītības jomā, nedz arī šai jomai nepieciešamā finansējuma avoti. Izglītības likuma 47. pants uzsver interešu izglītības brīvprātīgo raksturu un norāda, ka tās uzsākšanai nav nepieciešama noteiktai pakāpei atbilstoša iepriekšējā izglītība. Tajā pašā pantā minētas arī profesionālās ievirzes izglītības programmas, kuras tāpat raksturo brīvprātības princips un kuras izstrādā pati izglītības iestāde. Diemžēl Izglītības likumā nav detalizēti aplūkoti pieaugušo neformālās izglītības virzieni, nekas nav teikts par pamatprasmju apgūšanu šajā kontekstā, nav norādītas par pieaugušo neformālo izglītību atbildīgās institūcijas, nedz arī iespējamais šīs jomas finansiālais nodrošinājums.

Kā, analizējot atsevišķu valstu izstrādātās prasmju attīstīšanas stratēģijas, norāda M. Kembels (Campbell, 2012), nacionālās politikas līmenī lielāka uzmanība parasti tiek

pievērsta konkrēta darba uzsākšanai nepieciešamajām tehniskajām un profesionālajām prasmēm, savukārt vispārējās vai pamata prasmes, tostarp gan kognitīvās, gan interaktīvās prasmes, kas var būt svarīgas veselā virknē profesiju un nodarbošanos, ir guvušas īpašu ievērību tikai darba devēju skatījumā.

Bezdarbnieku un darba meklētāju likums, atbildība par kura ievērošanu galvenokārt gulstas uz Nodarbinātības valsts aģentūru (NVA), nosaka bezdarbnieku izglītības iespējas, kas savukārt ietver tālākizglītības un pārkvalifikācijas iespējas. Taču valstī nav likuma par pieaugušo izglītību un tādējādi iestādēm, kuras piedāvājas nodrošināt bezdarbnieku pārkvalifikāciju un profesionālo pilnveidi, netiek izvirzītas nekādas prasības attiecībā uz mācīšanās procesam nepieciešamo atbalstu, akreditāciju vai programmu licencēšanu, jo trūkst sasaistes starp Izglītības un zinātnes ministrijas akreditētajām un licencētajām programmām un bezdarbnieku izglītības nodrošinātāju reģistriem, kurus kārtoti Labklājības ministrija. Nodarbinātības valsts aģentūra piedāvā pieaugušajiem iespēju iesaistīties 7219 neformālās izglītības programmās, lai gan, pēc Izglītības un zinātnes ministrijas Valsts kvalitātes dienesta 2012. gada datiem, Izglītības un zinātnes ministrija ir licencējusi vai akreditējusi tikai 782 profesionālās tālākizglītības programmas un 1113 profesionālās pilnveides programmas. Tātad Latvijā mūžizglītības nodrošinātāju loks ir ļoti plašs un ietver gan tautskolas, gan augstskolas, gan pašvaldību dibinātas izglītības iestādes, gan skolas, gan dažādas privātas izglītības iestādes, pieaugušajiem ir iespēja apmierināt savas vajadzības pēc tālākizglītības visdažādākajās profesionālajās un interešu jomās un arī tādās iestādēs, kas nav akreditētas vai licencētas. Tādēļ Pieaugušo izglītības apvienība atzīst, ka pieaugušo izglītība ir visas izglītības sistēmas vājākais posms, kas nav skaidri reglamentēts normatīvajos aktos (*Ceļā uz mūžizglītību, 2007*).

Latvijas Pieaugušo izglītības apvienība cenšas precīzāk formulēt mūžizglītības mērķus: „nodrošināt Latvijā vislabāko iespējamo saskaņu starp cilvēkiem pieejamām mācīšanās iespējām un prasmēm, zināšanām, attieksmi un izturēšanos, kas stiprinās Latvijas tautsaimniecību un sabiedrību”. Mūžizglītības mērķis ilgtermiņā ir nodrošināt izglītību mūža garumā atbilstoši iedzīvotāju interesēm, spējām un Latvijas reģionu sociāli ekonomiskās attīstības vajadzībām (*Ceļā uz mūžizglītību, 2007, 7*).

2012. gada deklarācijas par Ministru kabineta iecerēto darbību izglītības sadaļā pieaugušo izglītība nav pat pieminēta. Nacionālais attīstības plāns 2014.–2020. gadam, priekšlikumi kuram tiek izstrādāti 2012. gadā, deklarē trīs šādus prioritāros valsts attīstības virzienus: tautsaimniecības izaugsme; izaugsmi atbalstošas teritorijas; cilvēka drošumspēja. Turklāt jaunieviestais jēdziens „drošumspēja” nozīmējot cilvēka spēju adaptēties strauji mainīgajā vidē, pastāvīgu cilvēka attīstības šķēršļu identifikāciju un izglītību mūža garumā

(*Nacionālais attīstības plāns 2014.–2020. gadam*, 2012, melnraksts). Arī šajā dokumentā nav raksturotas nedz iespējas izglītoties mūža garumā, nedz attiecīgie finansējuma avoti.

Mūžmācīšanās galvenie koncepti ir deklarēti dokumentā „Par Mūžizglītības politikas pamatnostādņem 2007.–2013. gadam”. Mūžizglītības politikas pamatnostādnes definē mūžizglītības politikas pamatprincipus, mērķus, virzienus, vēlamos rezultātus un to rādītājus, ietekmi uz valsts budžetu un pašvaldību budžetiem, kā arī rīcības plānu. Noteikts, ka mūžizglītības politikai jābūt vērstai uz to, lai stiprinātu izglītības piedāvājuma atbilstību darba tirgus pieprasījumam, tautsaimniecības kārtējām un perspektīvām vajadzībām, kā arī lai nodrošinātu valsts stratēģisko attīstību. Tiek uzskatīts par nepieciešamu sekmēt neformālās izglītības ietvaros iegūto rezultātu atzīšanu, lai ikvienam dotu iespējas turpināt izglītību sev piemērotā veidā, līdz ar to palielinot iedzīvotāju iespēju atgriezties izglītības sistēmā un stimulējot ikvienu pilnvērtīgi konkurēt darba tirgū, iekļauties sabiedrībā, kā arī pilnveidot sevi mūža garumā (*Ministru kabineta rīkojums Nr. 111*, 2007). Neformālās izglītības rezultātu atzīšana ir būtisks stimuls pieaugušo motivācijai pilnveidot savu izglītību. Atbilstoši Profesionālās izglītības likuma 29.pantam ārpus formālās izglītības sistēmas apgūtā profesionālā kompetence tiek vērtēta, ņemot vērā attiecīgā profesijas standarta prasības, un vērtēšanas kārtību nosaka Ministru kabineta 2011. gada 22. februāra noteikumi Nr. 146. Tomēr jāatzīmē, ka neatrisināts paliek jautājums par pieaugušo iespējām apgūt pamatprasmes, tostarp svešvalodu zināšanas un prasmes, kā arī par to vērtēšanu un atzīšanu. Saskaņā ar valdības deklarēto mūžizglītības politiku formālā, neformālā un ikdienas izglītība ir atzīstamas par vienlīdz svarīgām un komplementārām izglītības formām, kas bagātina mācīšanās kultūru, pieredzi un paplašina gan indivīdu, gan vietējo kopienu, gan visu sabiedrību izglītojošo vidi. Līdz ar to ir atzīts, ka aizvien patstāvīgāku un nozīmīgāku vietu līdzās formālajai izglītībai iegūst pieaugušo neformālā izglītība un ikdienas mācīšanās neatkarīgi no vecuma un iepriekšējās izglītības.

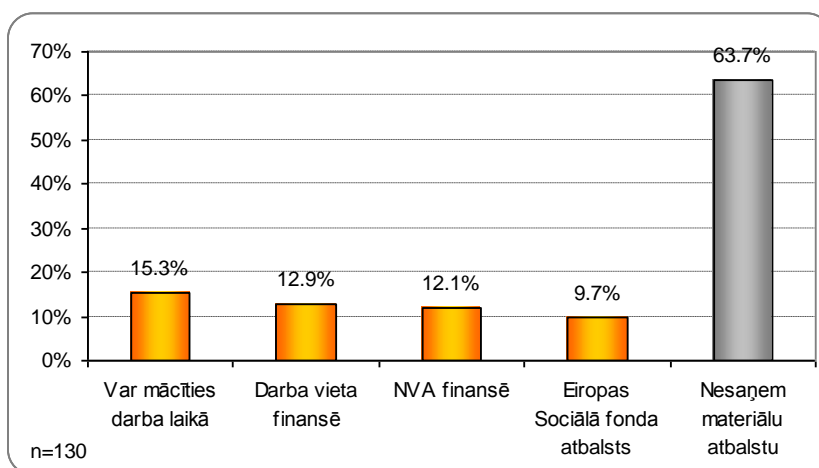
Balstoties uz analizētajiem dokumentiem, var secināt, ka Eiropas Savienībā liela uzmanība tiek veltīta tam, lai nodrošinātu pieaugušo iespējas iesaistīties mūžizglītības programmās, 2009. gadā vidēji Eiropas Savienībā 9,3% no visiem pieaugušajiem iedzīvotājiem (*Eurostat*, 2010). Tomēr visiem Eiropas iedzīvotājiem vajadzētu būt vienādām iespējām pielāgoties sociālekonomisko pārmaiņu aktualizētajām prasībām. Diemžēl Latvijā spēkā esošajos normatīvajos aktos, pat tajos, kur ir minēta mūžizglītība, maz reglamentēta pieaugušo neformālās izglītības joma un tajā aktuālie jautājumi.

Pozitīvi ir vērtējami 2012. gada 15. novembrī pieņemtie grozījumi Izglītības likumā, kuri stājās spēkā 2013. gada 1. janvārī. Saskaņā ar tiem Izglītības likuma 59. panta sestā daļa tagad noteic, ka valsts finansiāli atbalsta un arī pašvaldība var finansiāli atbalstīt pieaugušo

izglītību, finansējot pieaugušo neformālās izglītības programmas. Tiesa gan, noteikums par valsts sniegto finansiālo atbalstu stāsies spēkā tikai 2015. gada 1. janvārī. Tomēr minētie grozījumi ir pirmā reālā pieaugušo neformālajai izglītībai nepieciešamā valsts atbalsta pazīme.

Lai gan Izglītības likuma 14. panta 31. punkts paredz, ka valsts finansē pieaugušo neformālās izglītības programmas, tālākizglītības programmas un profesionālās kvalifikācijas pilnveidi, tas nevar tikt izpildīts, kamēr nav izstrādāti attiecīgi Ministru kabineta noteikumi par šā finansējuma piešķiršanas kritērijiem un saņemšanas kārtību.

Analizējot valodu kursu dalībnieku ($n = 130$) aptaujas anketas, kurās bija ietverts arī jautājums par mācību finansējuma avotu vai materiālo atbalstu, tika secināts, ka gandrīz vienādā skaitā gūtas šādas atbildes: NVA, Eiropas Sociālais fonds, darba devējs atbalsta finansiāli vai ļauj mācīties darba laikā, tomēr vislielākā daļa respondentu – 64%, nesaņem nekādu finansiālu atbalstu.



5.2.3.1. attēls. Mācību finansiālais vai materiālais atbalsts

Kā rāda 5.2.3.1. attēlā atspoguļotie rezultāti 64% respondentu paši maksā par savām mācībām, otrs lielākais atbalsts, ko saņem pieaugušie ir darba devēja mudinājums mācīties, dodot iespēju mācīties darba laikā vai finansiāli atbalstot mācības, kuras parasti norit ārpus darba laika, Eiropas Sociālā fonda atbalsts un NVA finansējums ar izsniegtajiem kuponiem mācībām kopumā gadījuma pētījumā sastāda 22% no finansiāli materiālā atbalsta pieaugušajiem valodu mācībām. Pietiekami liels skaits pieaugušo (64%), kuri paši apmaksā savas valodu mācīšanos un atvēl mācībām savu brīvo laiku, norāda uz pieaugušo motivāciju mācīties. Pirmkārt, viņu motivāciju apliecina gatavība pašiem maksāt par mācībām. Otrkārt, trīs vai vēl vairāku valodu apguve un mācību turpināšana var būt saistīta ar darba nepieciešamību. Treškārt, var tikt pieprasīts augstāks valodas prasmes līmenis, piemēram, B2. Ceturtkārt, indivīda sociālās komunikācijas vai profesionālā vide var būt starptautiska vai internacionāla. 28% respondentu, kuri mācās ar kādu darba devēju atbalstu, apliecina, ka svešvalodu prasmes tiek apgūtas profesionālos nolūkos.

Viss iepriekšminētais dod pamatu secinājumam, ka Latvijas normatīvajos dokumentos gan ir pausts atbalsts pieaugušo dalībai mūžizglītības programmās, taču salīdzinājumā ar konkrētajām Eiropas Savienības un *OECD* dokumentos ietvertajām rekomendācijām tas ir pārāk vispārīgs un neskaidrs gan attiecībā uz valodu mācīšanos jeb vienas pamatprasmes apguvi, gan visu pieaugušo iespējām pilnveidot jebkādas prasmes.

Autore uzskata, ka pieaugušo neformālā izglītība būtu reglamentējama kā atsevišķa joma, jo jēdzieni „neformālā izglītība” un „pieaugušo izglītība” ir plašāki, proti, neformālajā izglītībā var iesaistīties jebkura vecuma indivīdi, savukārt pieaugušo izglītība sevī ietver gan formālo, gan neformālo izglītību. Turklāt par pieaugušo neformālās izglītības neatņemamu sastāvdaļu būtu jāatzīst svešvalodu mācīšanās.

EVP lietošana atbilstoši Eiropas kopīgajām pamatnostādnēm un saskaņā ar *OECD* Prasmju stratēģiju nodrošinātu būtisku atbalstu valodu apguvei, bet diemžēl nevienā Latvijas kompetento iestāžu dokumentā EVP netiek virzīts kā atbalsta resurss valodu mācīšanās procesā.

Nodrošinot pieaugušajiem valodu mācīšanās procesā nepieciešamo atbalstu, vajadzētu ņemt vērā *OECD* un ES dokumentos ietvertos jaunākos teorētiskos atzinumus par mācīšanās autonomiju, refleksiju un sadarbības nozīmi, kā arī par tādiem atbalsta instrumentiem kā IKT un EVP.

Izpēģīto dokumentu analīze ļauj secināt, ka arī Latvijas valdība varētu stimulēt pieaugušos mācīties:

- ar tiešām, iekšzemes kopproduktam proporcionālām investīcijām pieaugušo izglītībā;
- izstrādājot starptautiskajiem standartiem atbilstošas mācību rezultātu vērtēšanas sistēmas;
- paplašinot un aicinot arī pašvaldības uzlabot mūžmācīšanās iespējas;
- ar nodokļu palīdzību (gan korporatīvi, gan individuāli) veicinot mūžizglītības pasākumus;
- nodrošinot iespēju mācīties turpināt pieaugušajiem, kuri nav apguvuši pamatprasmes;
- atbalstot pārkvalifikāciju;
- atbalstot jaunu prasmju apgūšanu.

Ar šo ir pierādīta 3.tēze: ja valsts ir izstrādājusi pieaugušo neformālās izglītības politiku un valodu politiku, tā kalpo kā atbalsts valodu mācīšanās procesā un veicina valodu mācīšanos.

5.2.4. Pieaugušajiem valodu mācīšanās procesā nepieciešamā atbalsta vadības izvērtējums

Lai pieaugušo neformālās izglītības ietvaros īstenotu valodu mācīšanās procesam nepieciešamā atbalsta vadību un izveidotu pieaugušo valodu mācīšanās atbalsta modeli, tiek aplūkots, kā šo nepieciešamību izprot pieaugušo izglītības iestāžu jeb centru, jeb kursu (turpmāk – iestādes) vadītāji.

Atbilstoši informācijai, ko Latvijas Pieaugušo izglītības apvienības (LPIA) pārskata sapulcē 2012. gada decembrī sniedza Izglītības un zinātnes ministrijas pārstāve I.Vārna par pieaugušo izglītību Latvijā, to īsteno Labklājības ministrija, Kultūras ministrija, Zemkopības ministrija, Ekonomikas ministrija, Izglītības un zinātnes ministrija un privāti uzņēmumi, sabiedriskas organizācijas. Ziņojumā atspoguļotais daudzo ministriju sniegtais atbalsts pieaugušo izglītībai ir vērtējams pozitīvi, diemžēl tās savu darbību savstarpēji nekoordinē. Piemēram, no 2010. gada aprīļa līdz 2013. gada novembrim Izglītības un zinātnes ministrija īstenoja Eiropas Sociālā fonda projektu „Vispārējās izglītības pedagogu tālākizglītība”, kurš ietvēra 57 profesionālās pilnveides programmas un kurā tika iesaistīti 11 814 skolotāji. Pedagogi savas zināšanas un prasmes pilnveidojuši arī citos līdzīgos projektos, respektīvi, „Profesionālo mācību priekšmetu pedagogu un prakses vadītāju teorētisko zināšanu un praktisko kompetenču paaugstināšana” (2160 un 1068 pedagogi) un „Pedagogu konkurētspējas veicināšana izglītības sistēmas optimizācijas apstākļos” (6485 pedagogi). Taču nevienā no šiem projektiem, neraugoties uz deklarēto gatavību atbalstīt pieaugušo neformālo izglītību, netika pilnveidotas šajā jomā strādājošo pedagogu zināšanas, prasmes vai kompetences, lai gan arī viņiem jāprot, piemēram, strādāt ar tādiem rīkiem kā interaktīvā tāfele, EVP un ir nepieciešamas zināšanas par pieaugušo klasvadības procesu.

Labklājības ministrija īsteno projektu „Bezdarbnieku un darba meklētāju apmācība Latvijā – 2” periodā no 2009. gada 21. augusta līdz 2014. gada 31. decembrim un projektu „Mūžizglītības pasākumi nodarbinātām personām” periodā no 2010. gada aprīļa līdz 2014. gada decembrim, kopumā attiecīgajās neformālās izglītības programmās iesaistot 16 742 pieaugušos. Tomēr kopumā valstī šajā laika posmā neformālajā izglītībā iesaistīto pieaugušo skaits nebūt nav liels, lai gan minēto ministriju sniegtie dati par pieaugušo formālajai un neformālajai izglītībai atvēlēto finansējumu un attiecīgi skaitļiem, kas liecina, ka 2011. gadā pieaugušo neformālās izglītības programmās ir piedalījušās 110 424 personas, liecina par pieaugoši pozitīvu tendenci. Tomēr, ņemot vērā to, ka minētajās mūžizglītības programmās iesaistīto personu skaits kopā veido tikai 5,3% no valsts pieaugušo iedzīvotāju kopskaita, jāsecina, ka šo ministriju sniegtais atbalsts neveicina pieaugušo iesaistīšanos mūžmācīšanās programmās.

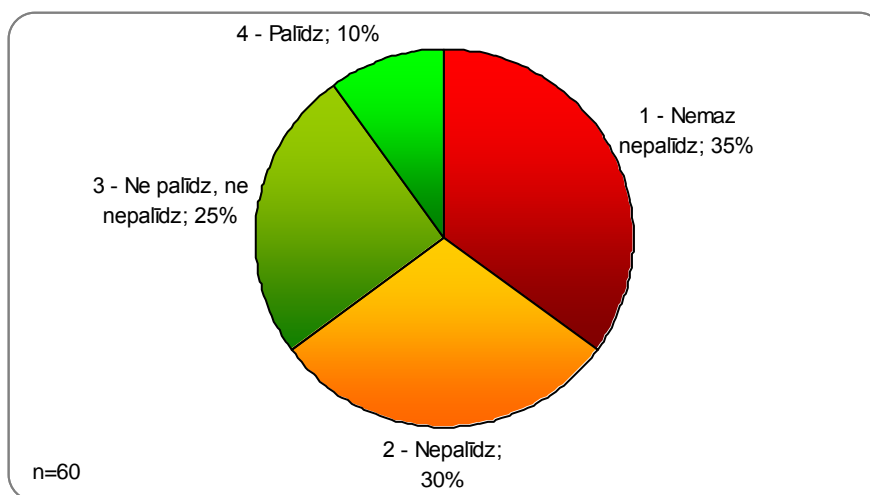
Atbalsts pieaugušajiem ir paredzēts Nodarbinātības valsts aģentūras (NVA) piedāvātajās valodu mācību programmās. Tomēr, pārlūkojot šo piedāvājumu NVA datubāzē, pēc programmu nosaukumiem, piemēram, „vācu valoda bez priekšzināšanām” (NVA mācību programmu datubāze, Nr. 7187), „vācu valoda sarunvalodas līmenī” (NVA mācību programmu datubāze, Nr. 7181), nav skaidrs, kādam valodas prasmes līmenim šīs programmas atbilst. Ja netiek lietota Eiropas kopīgajās pamatnostādņēs paredzētā skala, nav iespējams noteikt, vai mācības atbilst A1 vai A2, vai B1, vai B2 līmenim, tāpēc ka sarunvaloda saskaņā ar *CEFR* var tikt mācīta gan A1, gan A2, gan B1, gan B2 utt. līmenī.

Arī piedāvāto angļu valodas mācību programmu nosaukumi ir tik atšķirīgi, ka pat valodu mācīšanas metodiķi un testu veidotāji nespētu palīdzēt pieaugušajam izvēlēties vienu no šādām programmām: „angļu valoda ar priekšzināšanām”, „angļu valoda ar nelielām priekšzināšanām”, „angļu valoda vidējam līmenim”, „angļu valoda ar priekšzināšanām – advanced”. Autore atturas minēt izglītības programmu piedāvātāju nosaukumus, jo gan augstskolas, gan skolas, gan pamatskolas, gan amatnieku skolas, gan ģimnāzijas, gan dažādas nevalstiskās organizācijas un izaugsmes centri ir apvienoti ailē „pretendenta nosaukums” (NVA mācību programmu datubāze).

Aplūkojot profesionālās pilnveides programmas, jāteic, ka tās atbilst Izglītības un zinātnes ministrijas prasībām par licencēšanu (Izglītības likuma 1. panta 11. punkts; Profesionālās izglītības likuma 30. pants). Pieaugušajiem tiek piedāvātas 5897 licencētas profesionālās pilnveides programmas, tostarp arī svešvalodu mācību programmas. Diemžēl valstī nav ieviesta Eiropas kopīgajām pamatnostādņēm atbilstoša vērtēšanas sistēma, un arī tas atspoguļojas piedāvāto valodu mācību programmu nosaukumos. Eiropas kopīgo pamatnostādņu (*CEFR*) standarts ir ietverts Eiropas Valodu portfeli, tāpēc autore uzskata, ka ikvienai gan pieaugušo formālās, gan neformālās izglītības iestādei vajadzētu pieaugušos, kuri mācās valodas, atbalstīt tādējādi, ka viņi saņemtu savu valodu prasmju aprakstu, kas atbilstu *CEFR* kritērijiem un aprakstiem (deskriptoriem). Izmantojot EVP, valodas pilnveides programmā īstenoto līmeni varētu noteikt atbilstoši *CEFR*. Līdz ar to var secināt, ka, iztrūkstot vienotai pieejai pieaugušo valodu mācīšanās atbalsta veidošanā, piemēram, valodu pilnveides prasmju līmeņu noteikšanā, tiek apgrūtināta gan pašu pieaugušo mērķtiecīga valodas mācīšanās veicināšana, gan pieaugušo izglītības iestāžu vadītāju iespēja veidot atbalstu pieaugušajiem valodu mācīšanās procesā.

Lai noskaidrotu, kādu atbalstu savā darbā saņem pieaugušo izglītības iestāžu vadītāji ($n = 60$), viņiem tika uzdots jautājums par Izglītības un zinātnes ministrijas (IZM) sniegto atbalstu.

Vai izjūt IZM atbalstu pieaugušo izglītībai?



5.2.4.1. attēls. IZM atbalsts pieaugušo neformālās izglītības iestāžu vadītāju vērtējumā

5.2.4.1. attēlā redzams, ka tikai 10% aptaujāto izglītības iestāžu vadītāju atbildēja, ka izjūtot Izglītības un zinātnes ministrijas sniegto atbalstu, taču 65% respondentu sniegtais negatīvais vērtējums un neatbildēšana uz attiecīgo jautājumu liecina par to, ka pieaugušo izglītības jomā strādājošie vadītāji jūtas izolēti no valsts kopējās izglītības sistēmas.

Vēlmi pēc pieaugušo neformālās izglītības jomas sakārtošanas atspoguļo arī atbildes ($n = 60$) uz šādu jautājumu:

Vai uzskatāt, ka IZM varētu palīdzēt jums kā pieaugušo izglītības organizācijai?

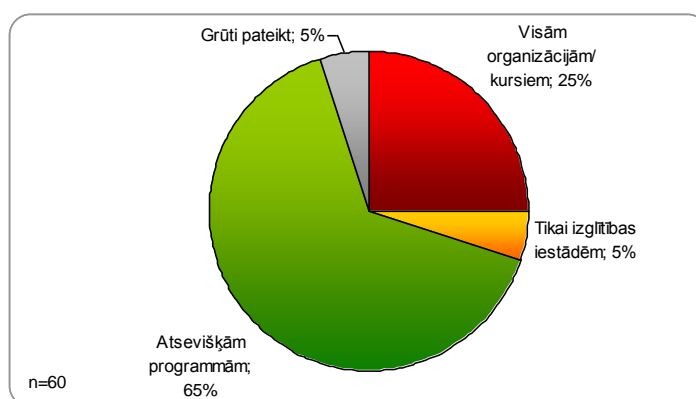
80% respondentu uzskata, ka IZM varētu sniegt nākotnē atbalstu pieaugušo izglītības iestāžu vadītājiem, kas liecina par vēlmi strādāt sakārtotā sistēmā. Starp citu jāpiebilst, ka uz valsts finansējumu pieaugušo izglītības iestāžu vadītāji nemaz nebalstās, jo tikai 10% no izglītības iestāžu vadītājiem sagaida, ka IZM varētu atbalstīt pieaugušo izglītību finansiāli.

Tā kā ne visi aptaujātie pieaugušo neformālās izglītības iestāžu vadītāji savās programmās piedāvā arī valodu mācības, tika uzdots šāds jautājums: vai pieaugušajiem ir jādod iespēja mācīties valodas? Visi respondenti atbildēja, ka pieaugušie noteikti būtu jānodrošina mācīties valodas, turklāt tikai 10% uzskata, ka attiecīgais finansējums varētu tikt nodrošināts no valsts līdzekļiem, bet 90% uzskata, ka finansējums varētu būt kombinēts, proti, nākt no dažādiem avotiem, ieskaitot darba devējus un pašus pieaugušos. Tātad pieaugušo izglītības iestāžu vadītājiem problēmas sagādā nevis finansiālais nodrošinājums, kas, protams, arī nekādā gadījumā nav mazsvarīgs, bet gan tieši sistēmas nesakārtotība. Lai saprastu, ko respondenti saprot ar pieaugušo izglītības sistēmas sakārtošanu, viņiem tika uzdoti vairāki jautājumi par:

- to, vai IZM vajadzētu pārraudzīt mācību procesu;

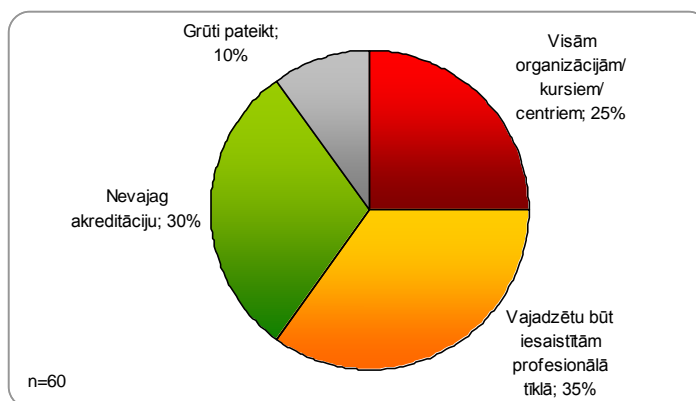
- mācību iestāžu akreditēšanu;
- programmu licencēšanu.

Uz jautājumu par IZM pārraudzību, tikai 5% respondentu uzskata, ka nekāda IZM pārraudzība nav nepieciešama, 45% – ka jābūt uzskaiti, bet 40% – ka programmas vajadzētu licencēt. Uz jautājumu par pieaugušo izglītības iestāžu akreditāciju 35% respondentu par iespējamo risinājumu uzskata iesaistīšanos attiecīgajā profesionālajā tīklā, bet 25% respondentu uzskata, ka arī pieaugušo neformālās izglītības iestādes būtu nepieciešams akreditēt. Daudzi respondenti (65%) piekrīt tam, ka atsevišķas programmas vajadzētu licencēt, visu kursu licencēšanu par lietderīgu atzīst 25%, tātad kopumā pozitīvās atbildes liecina par labu licencēšanai, bet tas savukārt nozīmē, ka jābūt iespējai pieaugušo neformālās izglītības programmas padarīt ne tikai pieejamas, bet arī visām ieinteresētajām pusēm saprotamas, respektīvi, aprakstītas gan saturiski, gan metodiski.



5.2.4.2. attēls. Licencēšanas nepieciešamība pieaugušo izglītībā

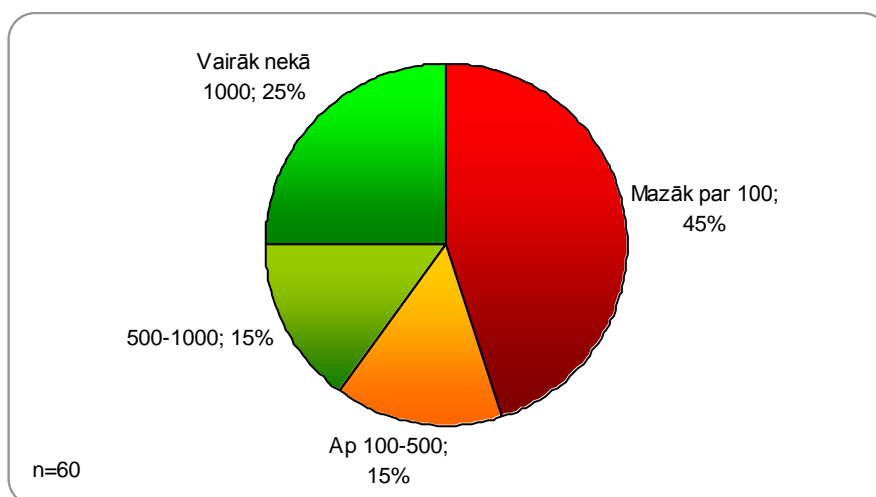
Tā kā tikai 5% respondentu nevarēja sniegt atbildi uz jautājumu par licencēšanas lietderību, var uzskatīt, ka lielākā daļa respondentu (65%) uzskata par nepieciešamu atsevišķu programmu licencēšanu. Savukārt programmu licencēšana nozīmē arī attiecīgas datubāzes vai licenču reģistra pieejamību un iespējamību pārbaudīt attiecīgo programmu saturu un izmantojamās metodes.



5.2.4.3. attēls. Akreditācijas nepieciešamība pieaugušo izglītībā

Lai gan akreditācijas nepieciešamību atzīst tikai 25% respondentu, kā redzams 5.2.4.3. attēlā, tomēr vēlme iesaistīties profesionālo organizāciju asociācijās (35%) liecina par profesionālo zināšanu nozīmi pieaugušo izglītības kontekstā. Autore arī apzinās, ka ne visām pieaugušo izglītības iestādēm jābūt akreditētām un atkarībā no tā, vai tiek piedāvāta programma, kas paredz attīstīt Mūžizglītības memorandā norādītās pamatprasmes, vai interešu izglītības programmas, varētu atšķirties arī prasības attiecībā uz programmu licencēšanu vai pieaugušo izglītības iestāžu akreditēšanu.

Tā kā 40% izglītības iestāžu vadītāju ($n = 60$) atzīst, ka viņiem ir ļoti labs un 45% – ka viņiem ir labs kontakts ar pieaugušajiem, kuri attiecīgajā iestādē mācās, tad pats par sevi saprotams ir arī tas, ka respondenti ir apmierināti (45%) vai ļoti apmierināti (15%) ar savu darbu. Viņi dara darbu, kas viņiem patīk, un gandarījumu gūst no tā, ka pieaugušo vajadzības pilnveidot savu izglītību tiek apmierinātas.



5.2.4.4. attēls. Valodas apguvēju skaits pieaugušo neformālās izglītības iestādēs

Atbildes uz jautājumu, cik pieaugušo gada laikā ir mācījušies attiecīgajā iestādē, atspoguļotas 5.2.4.4. attēlā, proti, 25% respondentu pārstāv iestādes, kurās mācās vairāk nekā 1000 pieaugušo, bet 45% respondentu – iestādes, kurās mācās mazāk nekā 100 pieaugušo. Šī diagramma liecina arī par to, ka ir iespējams nodrošināt individuālu attieksmi pret pieaugušajiem, kuri mācās.

Mācībās iesaistīto pieaugušo skaits ir samērā stabils, kas liecina par attiecīgo mācību iestāžu atpazīstamību kontekstā ar mācīšanās mērķiem. Tomēr sabiedriskajās organizācijās, kurās tika iegūti respondentu aptauju rezultāti, apvienoto biedru skaits nav liels, ņemot vērā to, ka atbildes sniegusi gan vienīgās sabiedriskās organizācijas biedri (LPIA), kura apvieno dažādus pieaugušo izglītības programmu piedāvātājus, gan Valodu skolu asociācijas biedri, kas apvieno valodu mācīšanās centrus/kursus/izglītības iestādes, kļūst saprotams pārlieku

zemais pieaugušo dalības mūžizglītības programmās rādītājs (5,3%), kas kopumā valstī atspoguļo pieaugušo jaunu prasmju apgūšanas, prasmju uzlabošanas, prasmju atjaunošanas iespējas.

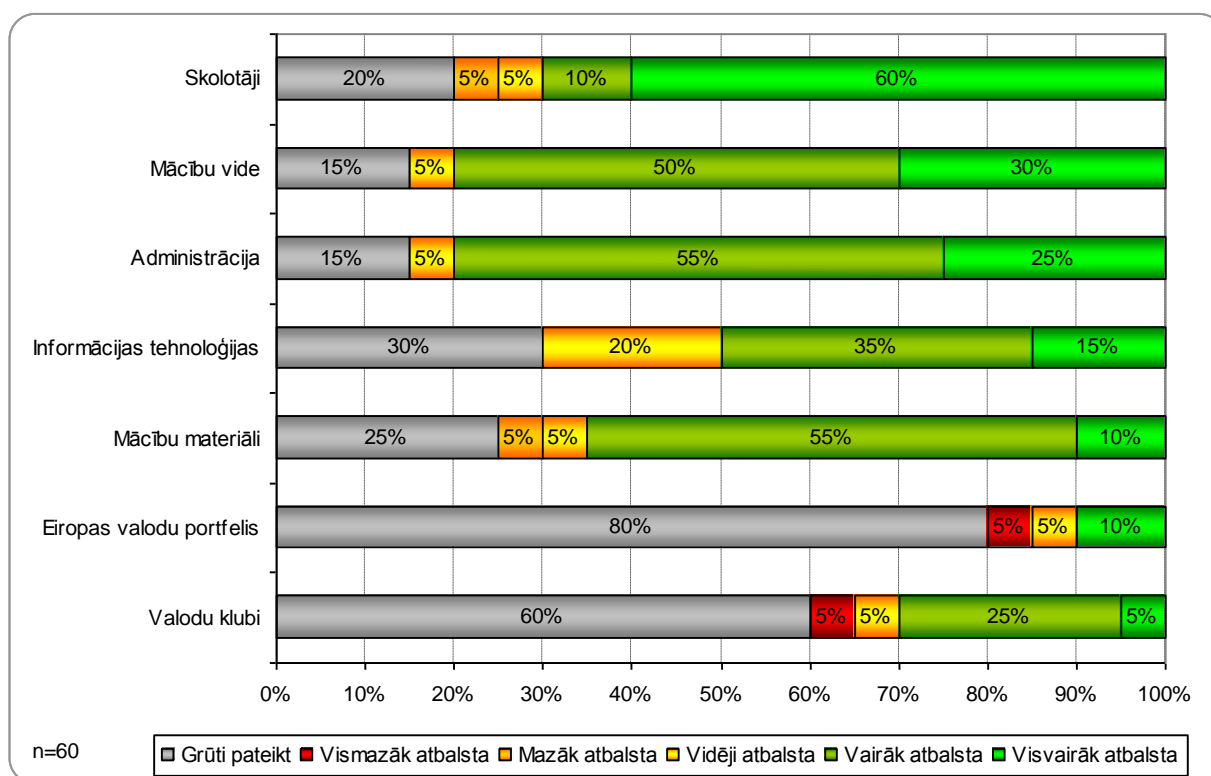
Respondentu sniegtie komentāri liecina, ka pieaugušo izglītības iestādes veic nepieciešamu darbu, kurā to vadītāji gūst gandarījumu, lai gan bieži nesaņem ne pašvaldības, ne Izglītības un zinātnes ministrijas atbalstu. Autore vēlētos norādīt, ka komentāri citēti burtiski, saglabājot to stilistiskās un gramatiskās īpatnības:

- „Dodam jauniešiem un pieaugušiem cilvēkiem otro iespēju iegūt vidējo un pamata izglītību.”
- „Trūkst IZM un pašvaldības atbalsta; politiķiem pašvaldībās bieži vien trūkst izpratnes par izglītības lomu vietējās attīstības veicināšanā.”

Citi komentāri, kas raksturo situāciju pieaugušo neformālās izglītības jomā, attiecas uz „iesauktajiem”, par kuriem bija runa teorētiskajā daļā:

- „Apmācāmie tiek norīkoti uz apmācībām ar vadības pavēli, jo lielākā daļa apmācību centrā ir MK noteiktas kā obligātas. Tādēļ uz nodarbībām ierodas jau motivēti un ir regulārs apmeklējums. Gala rezultāts – eksāmens un praktiskā nodarbība. Pēc tam tiek izsniegts valsts diploms. Kontakts gan centra vadībai, gan pasniedzējiem lietišķs un pozitīvs.”
- „Strādājam arī ieslodzījuma vietā, izglītojot pieaugušos. Bijuši 2 pamatklašu izlaidumi un izveidota vidusskolas klase, jo cietumā ceļas pieprasījums pēc izglītības.”

Komentāri liecina par to, ka pieaugušo izglītības mērķauditorija ir ļoti plaša, daudzveidīga un ietver arī S. Krosas raksturotos „iesauktos”, kuri mācību procesā iesaistījušies it kā bez jebkādas pašmotivācijas, bet guvuši stimulus mācīties un galu galā sasnieguši vēlamo rezultātu. Turklāt pieaugušo izglītības iestādes piedāvā tik plaša spektra mācību programmas, ka pieaugušie mūžizglītības programmu ietvaros var iegūt gan pamatizglītību, gan vidējo izglītību, gan atsevišķas prasmes, kuras var tikt apliecinātas ar valsts atzītu kvalifikācijas dokumentu. Tādēļ svarīgi ir izzināt atbalstu, ko izglītības vadītāji var sniegt pieaugušajiem mācīšanās procesā.



5.2.4.5. attēls. Iespējamā atbalsta resursu nozīmība pieaugušo neformālās izglītības iestāžu vadītāju skatījumā

Aplūkojot 5.2.4.5. attēlā apkopotos rezultātus, pārsteidz tas, ka tik daudzi pieaugušo izglītības iestāžu vadītāji nav spējuši formulēt savu attieksmi pret tādiem atbalsta resursiem kā EVP, valodu klubi, IKT. Tas var liecināt vienīgi par informācijas trūkumu un attiecīgo atbalsta resursu nepieejamību valsts līmenī. Novērtējot atbalstu kopumā, 60% respondentu uzskata, ka skolotāji ir tie, kuri spēj sniegt atbalstu pieaugušajiem mācībās, un administrācija un mācību vide sniedz otro un trešo pēc kārtas lielāko atbalstu pieaugušajiem, ko varētu izskaidrot gan ar izglītības iestāžu vadītāju personisko ieguldījumu neformālās izglītības iestādes pastāvēšanā gan lauku reģionos, gan pilsētās, gan arī to, ka tieši vadītāji plāno, veido, kontrolē, uztur un īsteno arī pārejo atbalstu, ko saņem pieaugušie attiecīgajā izglītības iestādē.

Pieaugušo izglītības iestāžu vadītāju komentāros bieži kā bremsējošs faktors ir norādīta savstarpējā konkurence. Šajā sakarā vajadzētu ņemt vērā, ka gan valodu klubi var tikt organizēti, sadarbojoties vairākām pieaugušo neformālās izglītības iestādēm, gan arī Eiropas Valodu portfeļa kā mācību instrumenta lietošanas instrukcijas var tikt sniegtas vairāku iestāžu pedagogiem un vadītājiem kopīgās nodarbībās. Attiecīgu mācību organizēšana tad arī varētu būt Izglītības un zinātnes ministrijas atbalsts pieaugušo neformālās izglītības nodrošinātāju profesionālajai pilnveidei. Dažu respondentu (2) ieteikums centralizēti izstrādāt programmu, kas izmantojamas visās pieaugušo izglītības iestādēs, būtu pieņemams, ja tiktu akceptēts arī pētnieces J. Valdenas ieteikums ļaut un ieteikt katrai iestādei šo programmas paraugmodeli

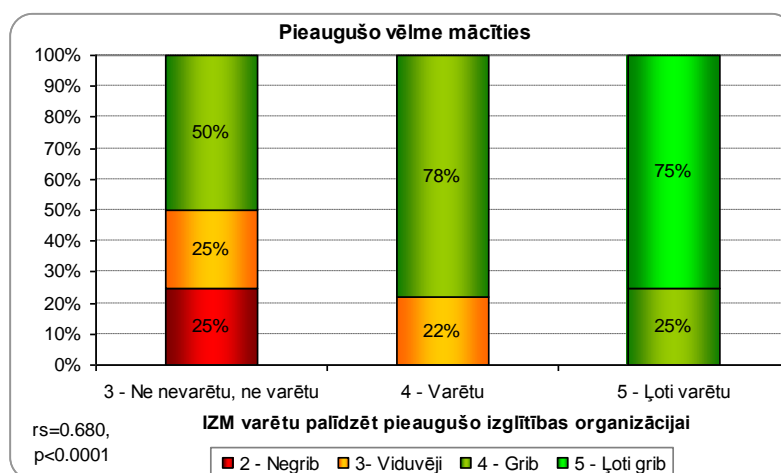
papildināt vai pielāgot attiecīgi nospraustajiem mērķiem. Taču, ja runa ir par vēlmi iegūt gatavu un universālu produktu, respektīvi, centralizēti sagatavotu un negrozāmu programmu, tad ir pilnīgi skaidrs, ka pieaugušo izglītības vajadzības ar tādu nevar tikt apmierinātas.

Pieaugušo izglītības iestāžu vadītāji ($n = 60$), kuri neuzskata (90%), ka IZM vajadzētu tām nodrošināt finansiālu atbalstu, tomēr uzskata (65%), ka IZM būtu jālicencē programmas, tādējādi sakārtojot pieaugušo neformālās izglītības sistēmu.

Savukārt, izpētot likumsakarības starp vēlmēm pēc pieaugušo neformālās izglītības iestāžu akreditācijas un IZM finansiālā atbalsta, ir konstatējama tendence, ka ne tikai tie izglītības iestāžu vadītāji, kuri domā, ka IZM varētu attiecīgajām iestādēm sniegt finansiālu atbalstu (10%), nav tik prasīgi attiecībā uz akreditāciju, bet arī tie vadītāji, kuri neprasa finansiālo atbalstu (20%), nevēlas savu izglītības iestāžu programmu akreditāciju (kopumā 30% respondentu).

Pieaugušo izglītības iestādes, kurās nodarbināto pedagogu skaits ir lielāks, stingrāk iestājas par to, ka IZM vajadzētu pārraudzīt mācību procesu (95%) un licencēt programmas. Tikai trijās aptaujātajās iestādēs strādā viens pats vadītājs arī kā skolotājs, kuri nevēlas ne IZM pārraudzību, ne iestādes akreditāciju, ne programmu licencēšanu. Tātad lielāko pieaugušo izglītības centru/kursu/iestāžu vadītāji apzinās savu atbildību pieaugušo izglītības sistēmas sakārtošanā valstī kopumā un savā iestādē gan pret pieaugušajiem, kuri šajās iestādēs mācās, gan pret pedagogiem, kuri tajās strādā.

Tie neformālās izglītības iestāžu vadītāji, kuri uzskata, ka IZM varētu attiecīgajām iestādēm palīdzēt, ir pārliecināti arī par to, ka pieaugušie (75%) ir ļoti ieinteresēti mācīties un sakārtota pieaugušo neformālās izglītības sistēma varētu apmierināt viņu vajadzības.



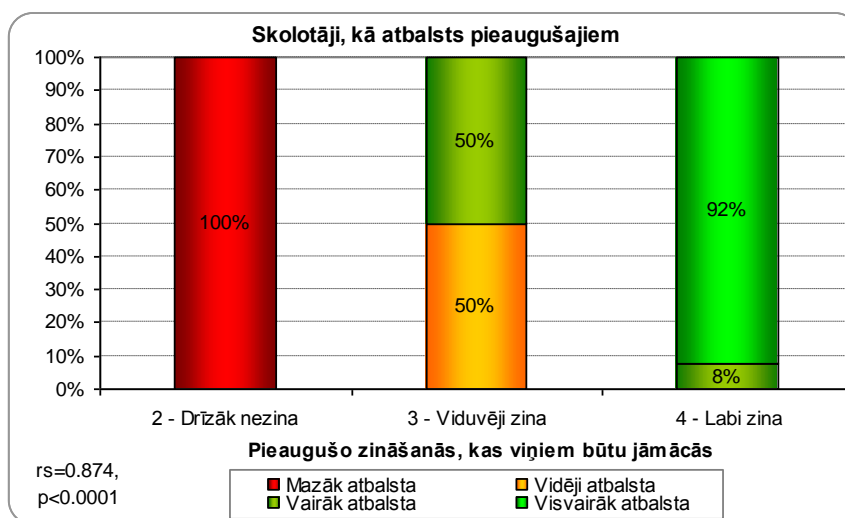
5.2.4.6.attēls. Korelācija starp vēlmi mācīties un IZM atbalstu

5.2.4.6. attēls parāda korelāciju starp pieaugušo izglītības vadītāju viedokli par IZM sniegto atbalstu un attiecīgi pieaugušo vēlmi mācīties mūžizglītības programmās, kur palielinoties IZM sniegtajam atbalstam, pieaugušo vēlme mācīties pieaugušo izglītībā pieaug.

Aplūkojot korelāciju starp pieaugušo un izglītības iestāžu vadītāju savstarpējo attieksmi, ļoti cieša saikne konstatējama starp neformālās izglītības iestādī apmeklējošo pieaugušo indivīdu vēlmi mācīties un viņu kontaktu ar attiecīgās iestādes vadītājiem – jo labāks kontakts, jo lielāka vēlme mācīties.

Aptauja arī parāda, ka tie pieaugušo neformālās izglītības iestāžu vadītāji, kuri ir apmierināti ar savu darbu (80%), uzskata, ka pieaugušie paši zina, kas viņiem būtu jāmācās, respektīvi, noskaidrojot un ievērojot valodas apguvēju vajadzības un vēlmes, tiek nodrošināta arī savstarpēja apmierinātība ar paveikto un autonomas mācīšanās priekšnosacījumi, jo pieaugušajiem pašiem ir jāvirza savas mācīšanās mērķi atbilstoši vajadzībām, par ko ir jāveido izpratne, ko mācību procesā ir iespējams veidot, ja ir savstarpēja sapratne.

Atbildes anketās liecina, ka pieaugušie paši labāk zina, kas viņiem būtu jāmācās (85% respondentu), ko atzīst arī tie neformālās izglītības iestāžu vadītāji ($n = 60$), kuri tieši skolotāju sniegto atbalstu mācību procesā uzskata par vissvarīgāko iespējamo atbalstu (88%), turklāt šī saistība ir sevišķi cieša.



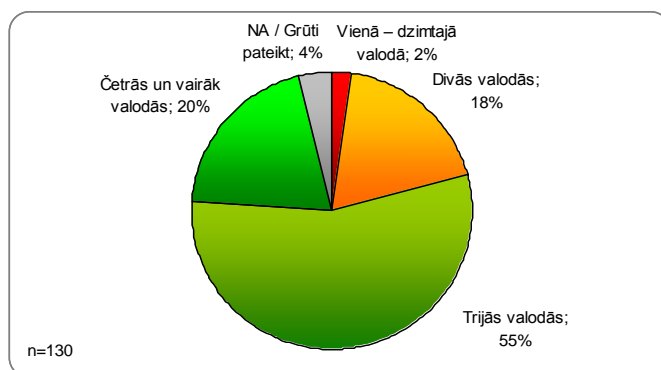
5.2.4.7. attēls. Korelācija starp skolotāju sniegto atbalstu un pieaugušo valodas apguvēju izpratni par savu mācīšanās procesu

Tie pieaugušie, kuri zina, kas viņiem jāmācās, zina arī, kā (92%) viņiem jāmācās. Autore secina, ka pieaugušie, kuri apzinās savas vajadzības, izprot mācīšanās mērķus, sadarbojas ar skolotājiem un izglītības iestāžu vadītājiem, arī panāk sev mācību procesā nepieciešamo atbalstu, kas rada gandarījumu un pastiprina motivāciju mācīties svešvalodas, savukārt iestāžu vadītāju uzdevums ir elastīgi reaģēt uz šo pieaugušo vajadzībām un mērķiem, tos apzināti integrējot mācību programmās.

Pieaugušo neformālā mācīšanās Latvijā ir sevi apliecinājusi kā jauna pieaugušo izglītības forma, kas izveidojusies pēc neatkarīgas valsts statusa atjaunošanas. Autore uzskata, ka dažādās pieaugušo izglītības, it īpaši neformālās izglītības, formas ir vērtīgs Latvijas izglītības sistēmas papildinājums tādā ziņā, ka paver pieaugušajiem cilvēkiem iespēju uzlabot, pilnveidot savas zināšanas un prasmes, kā arī apgūt jaunas zināšanas un prasmes, mācības savienojot ar darbu. Sevišķi svarīgi tas ir pieaugušajiem, kuri valodas mācījušies iepriekšējās politiskās sistēmas periodā, kad valodu mācību process lielākoties nepavisam nebija orientēts uz komunikatīvajiem, proti, saziņas un informācijas apmaiņas mērķiem. Tieši tāpēc ļoti daudzi pieaugušie sāk apzināties vajadzību ne tikai uzlabot savas padomju skolās vai augstskolās iegūtās valodu zināšanas un prasmes vai iemācīties vēl kādu svešvalodu, bet arī novērtēt savas valodu zināšanas un prasmes atbilstoši Eiropā pieņemtajiem valodu prasmes standartiem, atbilstība kuriem ir parasta prasība, ar ko jārēķinās visiem, kuri gatavojas pieteikties darbā starptautiskajās kompānijās vai organizācijās.

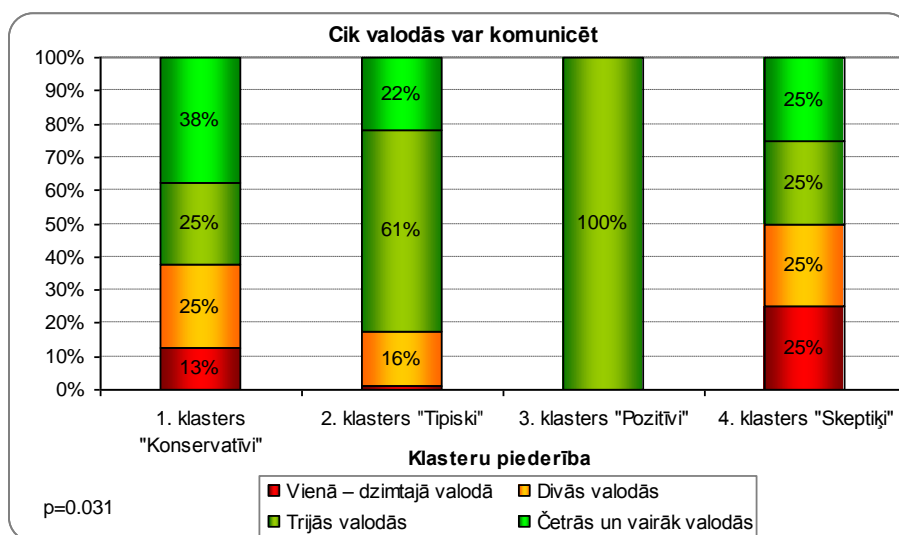
Pieaugušajiem Latvijā (tāpat kā citās bijušā sociālistiskā bloka valstīs), kuriem ir tikai padomju laika valodu mācīšanās pieredze, nav viegli pašiem kļūt par sava izglītības procesa virzītājiem un nākas paļauties uz pieaugušo neformālās izglītības iestādi, kur diemžēl informācija par pieejamo atbalstu valodu mācībām ne vienmēr tiek sniegta, un pieaugušie ir maz informēti par šādām atbalsta iespējām. Autore uzskata, ka tādēļ valodu mācību iestādēm būtu jāpiešķir valodu skolas statuss, ne tikai IZM piešķirtais izglītības iestādes statuss (11. pielikums), tas nodrošinātu pieaugušajiem iespēju mācīties pilnu valodas pilnveides kursu atkarībā no viņu zināšanām un prasmēm konkrētā Eiropas kopīgajās pamatnostādnēs paredzētā līmenī un salīdzināt savas valodu zināšanas un prasmes ar Eiropas standartiem, kas ir CEFR.

Interesanti atzīmēt, ka 5.2.4.8. attēlā redzams, ka vairāk nekā puse no pieaugušajiem, kuri mācās valodas gadījuma pētījumā, jau var sazināties trijās, bet 20% – pat četrās valodās, bet, tā kā lielākā daļa respondentu ($n = 130$) ir personas ar augstāko izglītību (65%), tomēr vajadzētu pienācīgi novērtēt arī iepriekšējās pieredzes nozīmi valodu apguves procesā, jo tā, lai gan aptaujā tika novērtēta negatīvi, acīmredzot tomēr ir pozitīvi ietekmējusi attieksmi pret valodu mācīšanos.



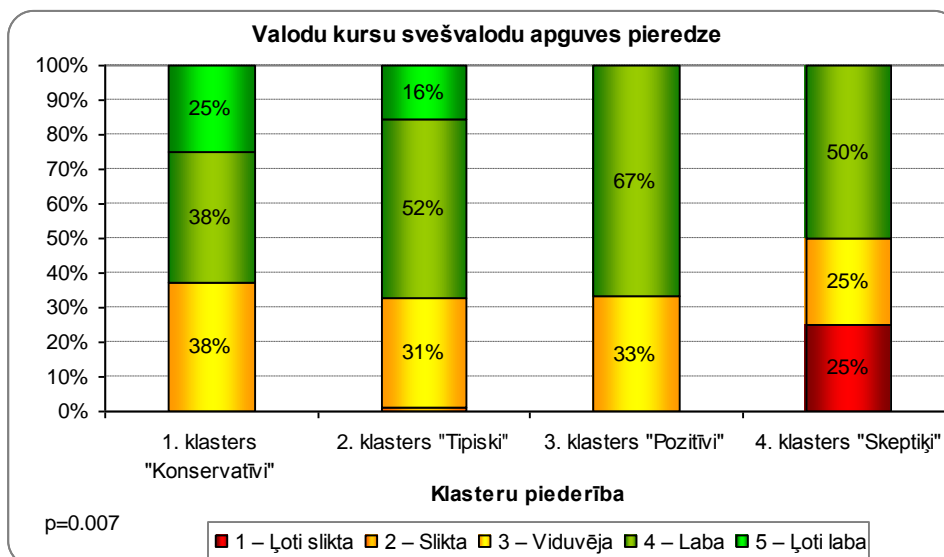
5.2.4.8.attēls. Pieaugušo respondentu valodu prasmes

Tikai 2% respondentu runā tikai vienā valodā. Tas kārtējo reizi apliecina valodu mācīšanās pieredzes ietekmi uz jaunu valodu apguvi, respektīvi, katra jaunapgūtā valoda atvieglo nākamo valodu mācīšanās procesu, veido plurilingvālu pieeju valodu apguvei un noteikti nostiprina pozitīvu attieksmi pret valodu mācīšanos. Tādēļ svarīgi ir izziņāt, kādas rakstura īpašības motivē cilvēkus mācīties valodas. 5.2.4.9. attēlā redzams, ka pie „pozitīvistu” klastera piederšie pieaugušie var komunicēt četrās vai vairākās valodās.



5.2.4.9.attēls. Piederība pie noteikta klastera saistībā ar spēju komunicēt svešvalodās

5.2.4.9. attēlā redzamā piederība noteiktajam klasterim parāda pieaugušo attieksmi pret vairāku valodu mācīšanos. Starp „skeptiķiem” ir visvairāk tādu pieaugušo, kuri var komunicēt tikai savā dzimtajā valodā. Autore secina, ka pamatskolā vai vidusskolā gūtā svešvalodas mācīšanās pieredze tomēr ir pamats gan vairāku svešvalodu apguvei, gan prasmei aktīvi izmantot pieejamos atbalsta elementus, gan pozitīvai attieksmei pret valodu mācīšanos. Tādēļ īpaši cilvēkus ar negatīvu attieksmi pret valodu mācīšanos būtu nepieciešams valodu mācīšanās procesā nodrošināt ar papildu atbalsta resursiem, taču tādā gadījumā būtu vajadzīga daudz plašāka atbalsta sistēma, nekā var sniegt atsevišķa mācību iestāde.



5.2.4.10.attēls. Piederība pie konkrēta klastera saistībā ar iepriekšējo svešvalodas mācīšanās pieredzi

Slikta pieredze attiecībā uz svešvalodu apguvi ir vienīgi „skeptiķiem”, kuru kopējais procentuālais skaits nav liels (7%, $n = 130$), tādēļ rodas jautājums, vai tikai šie skeptiski noskaņotie pieaugušie nav jau iepriekš teorētiskajā daļā daudzkārt pieminētie „iesauktie”, kuri saņēmuši NVA kuponus pamatprasmju pilnveidošanai. „Skeptiķu” izglītības līmenis pārsvarā arī nav augstāks par pamatzglītību vai vidējo izglītību.

Gadījuma pētījumā VMC veiktās pieaugušo aptaujas ($n = 130$) rezultāti liecina par samērā negatīvo iepriekšējo pieredzi sakarā ar valodu mācīšanos tiklab skolās (ļoti slikta – 5%, slikta – 18%, viduvēja – 42% respondentu), kā arī augstskolās (3% – ļoti slikta, 16% – slikta, 35% – viduvēja), savukārt neformālās izglītības ietvaros gūto pieredzi 2% respondentu vērtē kā ļoti sliktu, 2% – kā sliktu, 24% – kā viduvēju, tātad kopumā negatīvu vērtējumu sniedz mazāk nekā trešā daļa respondentu. Tomēr jāņem vērā gan pieaugušo valodas apguvēju vecums, proti, varbūt, ka viņi mācījušies padomju laikā, gan arī iespējamība, ka Valodu mācību centra organizētajosursos pieteikušies pieaugušie, kuru svešvalodu zināšanas un prasmes, kas iegūtas skolā vai augstskolā, ir ļoti vājas un kuri tagad darba labad ir spiesti attiecīgo svešvalodu apgūt pamatīgāk. Tā ka likumsakarību meklēšana divu dažādu izglītības sistēmu ietvaros varētu būt ļoti problemātiska un šķietamie secinājumi varbūt ne visai precīzi atspoguļo pašreizējo situāciju.

Pētījuma ietvaros pieaugušo valodas apguvēju aptauja tika veikta neformālajā pieaugušo izglītības iestādē „Valodu mācību centrs”, kura kā bezpeļņas organizācija darbojas kopš 1994. gada, bet ekonomiskās krīzes laikā pārtapusi par sabiedrību ar ierobežotu atbildību. Valodu mācību centram ir divas filiāles Rīgā un pa vienai trijās Latvijas pilsētās: Liepājā, Valmierā un Jēkabpilī. Valodu mācību centrā var apgūt angļu, vācu, spāņu, itāliešu, krievu, latviešu, portugāļu valodu, kā arī citas valodas gan grupu, gan individuālajās

nodarbībās. 2012. gadā Valodu mācību centrā strādā 46 darbinieki, no tiem 38 ir skolotāji – gan Latvijas, gan ārvalstu pilsoņi. Latvijas skolotājiem ir bakalaura, maģistra vai doktora grāds, ārvalstniekiem – svešvalodu skolotāju diplomi, universitātes bakalaura, maģistra vai doktora grāds. Visi Latvijas skolotāji ir papildinājuši savas valodu un metodiskās zināšanas Lielbritānijā, ASV, Vācijā un citās valstīs. Valodu mācību centrs strukturāli ir sadalīts sešos vadības līmeņos, uzņēmuma organizatoriskā sistēma ir decentralizēta, proti, katras filiāles vadītājs ir pilnvarots pieņemt lēmumus amata kompetences ietvaros. Šāda uzņēmuma struktūra (16. pielikums) izveidota ne tikai tāpēc, lai varētu elastīgāk reaģēt uz pieaugušo valodas apguvēju vajadzībām, bet arī uzņēmuma ģeogrāfiskā izvietojuma dēļ (vairākas filiāles Rīgā un citviet Latvijā). Decentralizētajai uzņēmuma pārvaldes sistēmai ir vairākas priekšrocības – lēmumi tiek pieņemti, pamatojoties gan uz vietējo apstākļu labāku izpratni, gan pieaugušo valodas apguvēju vajadzībām, tik operatīvi, cik vien tas iespējams. Uzņēmuma vadība tiek īstenota, stratēģiski svarīgos lēmumus pieņemot koleģiāli tā īpašnieku (28 skolotāji, darbinieki) kopsapulcē.

Valodu mācību centrā ir ieviesta uzņēmuma vērtēšanas sistēma, kuras galvenie komponenti, ņemot vērā uzņēmuma uzdevumu sniegt atbalstu pieaugušajiem valodu mācīšanās procesā, ir šādi:

- ārējā institucionālā vērtēšana, respektīvi, audits, akreditācija, neatkarīgi novērtētāji, darba devēji un kursu absolventi;
- iekšējā institucionālā vērtēšana, respektīvi, datubāzes veidošana un uzturēšana, plānošana, personāla attīstīšana un novērtēšana;
- darbības indikatori, respektīvi, eksāmenu rezultāti, personāla *Curriculum Vitae*, vadības informatīvā statistika;
- atgriezeniskā saite ar studentiem, respektīvi, anketēšana, strukturētas intervijas, studentu mācību darbi;
- kolēģu novērtēšana, respektīvi, klases novērošana, eksāmenu monitorings un kolēģu ziņojumi.

Valodu mācību centra īstenotās valodu mācību programmas ir licencētas un akreditētas Izglītības un zinātnes ministrijā (11. pielikums).

Plānojot, attīstot, uzturot, kontrolējot un novērtējot uzņēmuma resursus, tiek uzklauts un ņemts vērā ikviens profesionāla pedagoga viedoklis par jaunām pieejām mācību procesā, vērtējums izdarītajam. Programmas tiek licencētas IZM un, izstrādājot dažādo valodu programmas (3.pielikums), tajās tiek iekļauti valodu mācīšanās atbalsta resursi, piemēram, EVP, nodrošinot pieaugušajiem valodu apguvējiem atbalstu, kas izpaužas kā elastīga

reaģēšana uz viņu vajadzībām, un uzskatot šo ar mācībām saistīto vajadzību apmierināšanu par savu misiju, Valodu mācību centrs īsteno profesionālu un koleģiālu atbalsta vadību.

5.2.4.1. tabula

Sekmes divos mācību semestros 2011./2012.

Valodu kursi (mācības iesāka 2011. gada septembrī, beidza 2012. gada jūnijā)

Sudenta numurs	Grupā numurs	Valoda	Sākuma līmenis (CEFR)	Beigu līmenis (CEFR)
1.	0660	Angļu	A1	A2
2.			A1.2	A2
3.			A1.2	A2
4.			A1	A1
5.			A1.2	A2
6.			A1.2	A2
7.			A1	A2
8.	0678	Angļu	A1	A1.2
9.			A1.2	A2
10.			A1	A1
11.			A1.2	A2
12.			A1.2	A2
13.			A1	A1.2
14.			A1.2	A2
15.			A1.2	A2
16.	0680	Spāņu	A1.2	A2
17.			A1	A1
18.			A1.2	A2
19.			A1.2	A2
20.			A1	A1.2
21.			A1.2	A2
22.			A1.2	A2
23.			A1.2	A2
24.			A1	A1
25.			A1.2	A2
26.	0691	Angļu	A1.2	A2
27.			A1	A1.2
28.			A1.2	A2
29.			A1.2	A2
30.			A1.2	A2
31.			A1	A1
32.			A1.2	A2
33.			A1.2	A2
34.			A1	A1
35.			A1.2	A2

Salīdzinot pieaugušo valodas apguvēju sekmes, kas gūtas viena mācību gada laikā neformālās izglītības iestādē un apkopotas 5.2.4.1. tabulā, var secināt, ka pieaugušie, pateicoties mācīšanās procesā saņemtajam dažādu veidu atbalstam, lielā mērā pinveido savas valodu prasmes. Attiecīgie mācīšanās rezultātu uzlabojumi, kas tiek novērtēti atbilstoši Eiropas kopīgajām pamatnostādnēm, izpaužas kā pilnīga līmeņa maiņa – parasti zemākajos valodas prasmes līmeņos – vai apakšlīmeņa maiņa – parasti augstākajos valodas prasmes līmeņos.

5.2.4.1. tabulā redzams, kādā līmenī studenti uzsāka mācības 2011./2012. mācību gadā. Divu pilnu semestru laikā, no septembra līdz jūlijam, ik nedēļu piedaloties četrās akadēmiskajās stundās, tātad kopumā – atkarībā no grupas izraudzītā mācību kursa apjoma – 160–190 mācību stundās, pieaugušie savu valodas prasmi uzlabojuši par veselu līmeni vai nepilnu līmeni, respektīvi, apakšlīmeni, pēc Eiropas kopīgajās pamatnostādnēs paredzētās skalas.

Autore secina, ka pieaugušo neformālās izglītības iestādes studentu, respektīvi, svešvalodu apguvēju aptaujas rezultāti atspoguļo pētījuma teorētiskajā daļā izklāstīto ar mācībām saistīto vajadzību, mērķu, mācīšanās stilu un veidu dažādību un pierāda, ka visiem pieaugušajiem nevar piemērot vienādas prasības, vienādas programmas, vienādus eksāmenus un testus, vienādus atbalsta elementus. No konkrēto pieaugušo valodas apguvēju vajadzībām, spējām, motivācijas un prasmes sadarboties ir atkarīga mācību programmas un mācīšanās veida izvēle, tomēr, iesaistoties grupā, viņi panāk vienošanos par kopīgiem mērķiem, un tie arī tiek īstenoti attiecīgajā mācību kursā. Pateicoties mācīšanās autonomiju veicinošu atbalsta resursu iekļaušanai mācību kursā, katrs indivīds var pats sev noteikt vēlamos mācīšanās mērķus, izvēlēties mācīšanās stratēģiju un stilu, refleksiīvi atskatīties uz jau sasniegto un izvirzīt sev nākamās uzdevumus, taču to pildīšana vislabāk sokas sadarbības apstākļos.

Pieaugušie, iesaistoties neformālās izglītības iestādes organizētā valodu mācīšanās procesā, var saņemt ļoti daudzveidīgu atbalstu, bet ne visi atbalsta resursi ir piemēroti konkrētai mērķgrupai, tādēļ atbalsts tiek organizēts un vadīts tā, lai elastīgi reaģētu uz mērķgrupas vajadzībām. Līdz ar to mācību programmās tiek integrētas profesionālās vajadzības, kas iepriekš ir rūpīgi izanalizētas, lai noteiktu diskursa jomu, kā arī komunikatīvās un citas vajadzības. Visām šīm vajadzībām tiek pielāgoti atbalsta resursi – pedagoģiski metodiskā pieeja, skolotāja atbalsts, programmas un vērtēšana, mācību materiāli, EVP, IKT, interaktīvā tāfele, valodu klubi un kafejnīcas (6. pielikums), kas nodrošina iespēju praktiski lietot mērķvalodu, un, ja iespējams, arī profesionālais EVP.

Līdz ar to tiek pierādīta 4.tēze par atbalsta resursu pieaugušo valodu apguvei veidošanu un vadību atbilstoši pieaugušo mācīšanās īpatnībām, lai sekmētu pieaugušo valodu mācīšanos.

PRAKTISKI PĒTNIECISKĀS DAĻAS KOPSAVILKUMS UN SECINĀJUMI

Lai pamatotu valodu apguves atbalsta resursu nozīmību un noteiktu, kādas ir iespējas pilnveidot valodu mācīšanās atbalsta vadību, kā arī lai izstrādātu ieteikumus šīs vadības pilnveidošanai pieaugušo izglītībā, pētījuma praktiskajā daļā izvirzītais mērķis ir sasniegts: ir veikts novērtējums, vai valodu mācīšanās atbalsta resursi tiek veidoti atbilstoši pieaugušo valodas apguvēju vajadzībām; ir novērtēta šo resursu vadība valodu mācīšanās procesā neformālajā izglītībā; ir izpētīts, kā personas, kas mācās valodas neformālās izglītības valodu mācību iestādē pieaugušajiem, vērtē savas sekmes un progresu, un kādi valodu mācīšanās pilnveides rezultāti ir sasniegti.

Saskaņā ar darba mērķi ir veikti šādi izvirzītie uzdevumi:

- 1) veikta normatīvo dokumentu kontentanalīzi (dokumenti par atbalstu pieaugušajiem valodu apguvei neformālajā izglītībā);
- 2) izpētīts un novērtēts, kā neformālajās valodu mācīšanās institūcijās pieaugušajiem tiek nodrošināta pieeja valodu mācīšanās atbalsta elementiem: Eiropas Valodu portfelim, valodu klubiem, mācību materiāliem, IKT, īpaši interaktīvajai tāfelei;
- 3) pārbaudīts praksē un izvērtēts pieaugušo vajadzībām atbilstošas valodu mācīšanās atbalsta vadības modelis;
- 4) izvērtēti valodu mācīšanās atbalsta sistēmas resursu izmantošanas rezultāti.

Izglītības normatīvo dokumentu analīze atklāja, ka Latvijā pieaugušo izglītība ir definēta mūžizglītības kontekstā. Latvijas normatīvajos dokumentos ietvertā izglītība ir formālā izglītība, kas iekļauj formālās izglītības pakāpes: pamatizglītību, vidējo un augstāko izglītību. Atbilstoši Izglītības likuma 14. pantam neformālās izglītības programmas saturs tiek veidots atbilstoši sabiedrības pieprasījumam, kā arī pieaugušo vajadzībām. Tomēr ne Izglītības likums, ne kāds cits izglītību regulējošs dokuments neatspoguļo pieaugušo neformālās izglītības lomu, funkcijas, finansējumu un atbalstu pieaugušajiem, ko viņi var saņemt, iesaistoties neformālajā izglītībā. Nav noteikts:

- kādas ir neformālās pieaugušo izglītības institucionālās formas;
- ko var apgūt pieaugušo neformālajā izglītībā;
- vai visiem pieaugušajiem ir pieejams finansiālais atbalsts, lai viņi varētu mācīties, un, ja ir, – kāds;
- kā visi darba devēji tiek pamudināti atbalstīt pieaugušo mācīšanos;
- kādu atbalstu neformālā mācību iestāde sniedz pieaugušajiem.

Lai gan Eiropas Savienības un OECD dokumentos (*OECD Skills Strategy, 2012*) parādīts, kādas ir valstu valdību, darba devēju un pašu pieaugušo motivēšanas iespējas, lai iekļautos mācību procesā valstiskā mērogā (OECD valstīs vidēji 40% pieaugušo piedalās mācību aktivitātēs, ar to saprotot mācīšanos pēc formālās izglītības pārtraukuma neatkarīgi no izglītības līmeņa pakāpes), Latvijā tikai 5,3% pieaugušo iesaistās pieaugušo izglītībā – tas ir viens no zemākajiem rādītājiem Eiropā (vidēji 9,3%) 2009. gadā (*Eurostat*).

Pieaugušo izglītības centru/iestāžu vadītāji ($n = 60$), kas organizē pieaugušo mācīšanos, vēlas sakārtotu (90%) neformālās izglītības sistēmu. Atbalsts var izpausties kā licencēšana, akreditēšana, pedagogu profesionālās pilnveides atbalstīšana. 2012. gadā izglītības iestāžu sistēmā trūka sistematizētas informācijas par visu pieaugušajiem paredzēto neformālās izglītības iestāžu kursantu skaitu, skolotāju kvalifikāciju, programmu saturisko un metodisko nodrošinājumu un mācīšanās atbalstu.

Gadījuma pētījums apliecina, ka, īstenojot valodu mācīšanās profesionālu koleģiālo vadību, licencējot pamata prasmju programmas un akreditējot pieaugušo neformālās izglītības iestādi, pieaugušo mācību procesā tiek attīstīti un izmantoti atbalsta resursi. Pētītajā neformālajā izglītības iestādē ir akreditētas dažādu valodu profesionālās pilnveides programmas, kuru apguvi apliecina arī valsts atzīts profesionālās pilnveides dokuments. Šo valodu mācīšanās programmu īstenošanā atbilstoši Izglītības likuma normām tiek izpildītas arī pamata prasības, kas raksturo formālo izglītību:

- mācību kursa pamatā ir izglītības programma;
- mācību procesa beigās tiek izsniegts valsts atzīts dokuments (profesionālās pilnveides apliecība ar aprakstu atbilstoši CEFR);
- mācību kursa skolotāji atbilst pedagoga kvalifikācijas prasībām;
- mācību kursam ir nepieciešamā licence un akreditācija;
- parasti tiek izpildīts programmā noteiktais iepriekš iegūtās formālās izglītības ierobežojums;
- nav ierobežots vecums pieaugušajiem, kas mācās valodas.

Līdz ar to neformālajā pieaugušo izglītības iestādē, kura atbilstoši Izglītības likumam ir izpildījusi visas nepieciešamās formālās izglītības prasības, lai nodrošinātu pamata prasmju – svešvalodas – apguvi, tiek ievērotas valodu mācīšanās formālās kvalitātes prasības, kas nemaldina pieaugušos valodu apguves kursu dalībniekus. Turklāt šis pētījums pierāda, ka pieaugušie, kasi mācās valodas neformālajā izglītībā, kur skolotājs sniedz pedagoģiski metodisko atbalstu pieaugušajiem, gūst sekmes valodu mācīšanās procesā. Tas atspoguļojas kā valodu apguves augstāka pilnveides līmeņa sasniegšana attiecīgajā kursā, ja tiek izmantoti viens vai vairāki valodu apguves atbalsta resursi: vispārējais EVP, profesionālie EVP, kuri

tiek izmantoti ne tikai kā pašnovērtēšanas, bet arī kā mācīšanās mērķu noteikšanas instruments; IKT, it īpaši interaktīvā tāfele; valodu klubi vai kafejnīcas.

Pētījumā visvairāk pētītais atbalsta resurss ir Eiropas Valodu portfelis kā mācīšanās un zināšanu novērtēšanas procesa sastāvdaļa un kā mācību līdzeklis, kas atbalsta pieaugušo mācīšanās autonomiju. Pētījuma veikšanas laikā ir izveidoti, aprobēti un ieviesti četri Eiropas valodu portfeli. Tie izstrādāti, balstoties uz attiecīgajiem norādījumiem EVP veidotājiem: *Eiropas valodu portfelis pieaugušajiem (Dalbiņa, Grīnberga, Jundze, Kārkliņa, Ostrovska, Zuicena, 2006)*, Eiropas valodu portfelis dzelzceļa darbiniekiem (*Kārkliņa un Ostrovska, 2008*), Eiropas valodu portfelis medmāsām (*Goldšmite, Kārkliņa, Ostrovska, Poļakovska, 2007*), *Lolipop: ELP for Undergraduates (www.lolipop-portfolio.eu)*.

Eiropas valodu portfeļu viedošanā ir izmantotas attiecīgās mērķauditorijas anketēšanā gūtās atziņas par EVP valodu prasmju kritērijiem jeb deskriptoriem, kuri ir aprobēti lietošanā. Lietojot Eiropas Valodu portfeli, tiek īstenots Eiropas novērtēšanas standarts valodu mācīšanās procesā (CEFR), kas palīdz pieaugušajiem novērtēt savas valodu zināšanas atbilstoši Eiropas kopīgajām pamatnostādņēm. EVP kā pašnovērtēšanas atbalsta resurss arī palīdz noteikt turpmākos valodu mācīšanās mērķus. Profesionālie Eiropas valodu portfeli motivē mācīties svešvalodas, jo deskriptoru apraksts apvieno vispārējās vairāku valodu zināšanas ar profesionāli nepieciešamajām svešvalodu prasmēm un zināšanām. Īpašs profesionālā EVP variants ir EVP dzelzceļa darbiniekiem, kas sniedz atbalstu pieaugušajiem, kuri strādā dzelzceļa nozarē. Tas palīdz viņiem pašiem precīzi noteikt savas profesionālās svešvalodu zināšanas un prasmes, jo EVP dzelzceļa darbiniekiem paredzētie deskriptori ir izstrādāti, balstoties uz tām Eiropas drošības direktīvām, kuras nosaka lingvistiskās prasības profesionālo pienākumu veikšanai.

Empīriskais pētījums pierāda, ka pieaugušajiem, kuri mācās valodas neformālajā pieaugušo izglītībā, ir dažādas vajadzības, motivācija un spējas mācīties valodas. Pieaugušie pētījumā tika sagrupēti četrās klasteru grupās, kas raksturo pieaugušo attieksmi pret dažādiem mācīšanas un mācīšanās atbalsta resursiem. Pētījuma teorētiskajā daļā aplūkotas dažādas pieaugušo īpašības, spējas, vajadzības, mērķi, mācīšanās stili, šīs atšķirības parādītas arī praktiskajā pētījumā, un tas savukārt nosaka prasību radīt katram pieaugušajam individuāli piemērotu valodu mācīšanās atbalstu. Tas apstiprina, ka visiem pieaugušajiem valodu mācīšanās procesā nevar piemērot vienādas prasības, vienādas programmas, vienādas pārbaudes un testus, vienādus atbalsta resursus. Pieaugušo atšķirīgās vajadzības, spējas, motivācija un sadarbības prasmes nosaka valodu mācību programmas izvēli un mācīšanās veida izvēli. Izveidotais mācību līdzeklis *ActivELP Mentoring Guidelines (Odiņa, Grigule,*

Kārklīņa, Skara-Mincāne, 2009) palīdz izmantot dažādus atbalsta resursus pieaugušo valodu mācīšanās procesā.

Skolotāja un pieaugušo neformālās izglītības mācību iestādes galvenais uzdevums ir veicināt pieaugušo mācīšanās autonomiju, lai viņi spētu īstenot savas individuālās lingvistiskās vajadzības neformālajā izglītībā. Tādēļ tas, ka valodu mācīšanās kursā tiek iekļauti atbalsta resursi, kas attīsta valodu mācīšanās autonomiju, ļauj katram pašam ievirzīt savu valodas mācīšanās procesu tā, lai sasniegtu vēlamos rezultātus. Pieaugušie īsteno izvirzītos valodu mācīšanās mērķus, sadarbojoties ar citiem, veidojot izpratni par valodu mācīšanās stratēģijām, stiliem un veidiem, reflektīvi atskatoties uz valodu mācīšanās procesā sasniegto, novērtējot savas zināšanas un prasmes, un viņi paši nosaka nākamās mācīšanās soļus.

Autore par svarīgāko nosacījumu valodu mācību iestādes profesionālai darbībai atzīst profesionāla personāla iesaistīšanu vadībā un atbalsta resursu veidošanā, jo valodu mācīšanās autonomijas atbalsta resursu plānošana, attīstīšana, veidošana, ieviešana, uzturēšana un novērtēšana ikdienas darbā prasa profesionālas zināšanas un prasmes, uz valodu mācīšanas pieredzi balstītu inovatīvu pieeju. Empīriskais pētījums pierāda, ka pieaugušie, kuri mācās valodas neformālajā izglītībā, valodu mācīšanās procesā izmanto sev piemērotākos mācīšanās autonomijas atbalsta resursus un sekmīgāk apgūst valodas, viņi ir motivēti mācīties ne tikai vienu, bet arī vairākas valodas.

NOBEIGUMS UN SECINĀJUMI

Kopš neatkarības atgūšanas Latvijā ir strauji pieaudzis pieaugušo neformālās izglītības iestāžu skaits, it īpaši dažādu valodu mācīšanās jomā, tādēļ darbs noskaidro un apraksta, kāds atbalsts ir nepieciešams pieaugušajiem, kuri mācās svešvalodas.

Ir sasniegts promocijas darba mērķis – teorētiski un praktiski izpētīts, kāda ir valodu mācīšanās atbalsta vadība neformālajā izglītībā pieaugušajiem, un izstrādāts tāds valodu mācīšanās atbalsta modelis neformālajā izglītībā, kas sekmē valodu mācīšanos un paplašina valodu mācīšanās autonomijas iespējas, tā veicinot valodas mācīšanās pieejamību visiem pieaugušajiem. Tas izdarīts, veicot šādus uzdevumus:

- Darba teorētiskajā un empīriskajā daļa izpētīti un analizēti jēdzieni pieaugušo neformālā mācīšanās, atbalsts valodu mācīšanās procesā, mācīšanās autonomija, Eiropas Valodu portfelis.
- Izpētīta un analizēta pieaugušo valodu mācīšanās autonomijas nozīme valodu mācīšanās procesā.
- Izpētīti un analizēti Eiropas Valodu portfeļa veidošanas principi atbilstoši pieaugušo vajadzībām, attiecīgi izstrādājot četrus Eiropas valodu portfeļus (vispārējos un profesionālos), kuri tiek aprobēti mācīšanās procesā.
- Izpētīts un analizēts valodu mācīšanās atbalsta resursu valodu mācīšanās autonomijai kopums – metodiski pedagoģiskais atbalsts, novērtēšana kā atbalsts, IKT, īpaši interaktīvā tāfele kā atbalsts; valodu klubi un kafejnīcas kā mērķa valodas lietošanas atbalsts; EVP, īpaši profesionālo EVP atbalsts kā pašnovērtēšanas, refleksijas un valodas mācīšanās mērķu veidošanas atbalsts valodu mācīšanās procesā.
- Izpētīti un analizēti normatīvie dokumenti par valodu mācīšanās atbalsta sniegšanu pieaugušajiem neformālās izglītības kontekstā.
- Izpētīta un analizēta valodu mācīšanās atbalsta vadība neformālajā izglītībā.
- Darba praktiski pētnieciskajā daļā izpētītas un analizētas pieaugušo mācīšanās atbalsta resursu veidošanas, izmantošanas iespējas un to vadība neformālajā izglītībā, kā arī valodas apguvēju novērtējums par savu mācīšanos un izmantotajiem atbalsta resursiem.
- Apkopojot teorētisko un praktisko pētījumu rezultātus, izstrādāti ieteikumi valodu mācīšanās atbalsta vadībai pieaugušo izglītības centros / skolās / iestādēs un izveidots valodu mācīšanās atbalsta vadības modelis pieaugušajiem neformālajā izglītībā.

Pierādītas četras aizstāvēšanai izvirzītās tēzes.

1. tēze. Valodu mācīšanās atbalsta resursi, kas atbilst pieaugušo individuālajām vajadzībām, motivācijas veicināšanai un autonomās mācīšanās nodrošināšanai, sekmē valodu mācīšanos.

Lai pierādītu pirmo tēzi, tika analizēta teorētiskā literatūra, apskatot valodu mācīšanos, un veikts empīrisks pētījums, analizējot gan pieaugušo izglītības centru/iestāžu vadītāju vērtējumu par atbalsta resursiem, gan pieaugušo, kas mācās valodas, vērtējumu par atbalstu, ko viņi saņem mācību procesā.

Balstoties uz M. Noulza (*Knowles, 1973*), S. Brukfīlda (*Brookfield, 1986*) un R. Oksfordas (*Oxford, 1990*) atziņām par pašvirzītu mācīšanos kā procesu, kurā indivīds uzņemas iniciatīvu, lai veidotu savu mācīšanās pieredzi, formulētu savas vajadzības, noskaidrotu, kādi ir valodu mācīšanās resursi, un pats novērtētu mācīšanās procesa rezultātus, kā arī D. Litla (*Little, 2000, 2001, 2009*) skaidrojumu par mācīšanās autonomiju kā sapratnes, izziņas un sadarbības procesu, tiek izvirzīta teorija par mācīšanās autonomijas nozīmi pieaugušo valodu mācīšanās procesā.

Autonomija izpaužas vai var notikt neapzināti, jo šādu mācīšanos virza pieaugušā personiskās vajadzības un intereses, kuras autonomi vai neapzināti vada pieaugušā mācību procesu. Autonomiju var veidot apzināti, jo ciešo saiti starp autonomiju, iekšējo motivāciju un pieredzes mācīšanos var attīstīt un veidot (*Little, 2000, 2001*). Tādēļ ir būtiski pieaugušajiem nodrošināt atbalstu valodu mācīšanās procesā, lai viņi mācītos, kā mācīties valodas, kā refleksiīvi atskatīties uz sasniegto, un attīstītu savu mācīšanās autonomiju.

Tomēr ne visi pieaugušie spēj pilnībā kontrolēt savu mācību procesu, tādēļ, balstoties uz S. Brukfīlda (*Brookfield, 1986*) ieteikumiem par ārējo stimulu lomu, bez kuriem neviena pašvirzītas mācīšanās aktivitāte nav iedomājama, tiek veidots valodu mācīšanās atbalsts. Līdz ar to katram pieaugušajam, kas vēlas mācīties valodas, ir iespējams izmantot skolotāja palīdzību un metodiski pedagoģisko atbalstu, vispārējos un profesionālos EVP, IKT, valodu klubus un kafejnīcas, un citus mācīšanās autonomiju atbalstošus instrumentus, kas ir definējami kā mācīšanās atbalsta resursi.

Mācīšanās atbalsts ir noderīgs, ja tā pamatā ir pieaugušā valodas mācīšanās vajadzības, spējas un motivācija, ja tiek ievērota iepriekšējā valodu mācīšanās pieredze un ņemti vērā subjektīvi demogrāfiskie faktori (vecums, izglītība, dzimums), mācīšanās stils, izkoptās mācīšanās stratēģijas un prasme mācīties, ja tas rāda ceļu pašvirzītam mācību procesam jeb valodu mācīšanās autonomijai, kas nozīmē sadarbību, izpratni un atbildību par mācību procesu.

Pieaugušo mācīšanās autonomijas atbalsta resursi valodu mācīšanās procesā ir Eiropas Valodu portfelis un tā varianti, Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei (CEFR), informācijas un komunikācijas tehnoloģijas, kas tiek mērķtiecīgi izmantotas. Tie ir arī valodu klubi un valodu kafejnīcas, mācību materiāli, kas ietver EVP elementus, mācību programmas, kas iekļauj gan EVP, gan CEFR lietošanu, skolotāja atbalsts un padoms, kā arī autonomiju attīstošas metodes, kas atklāj mācīšanās prasmes, refleksijas un pašnovērtēšanas lomu mācību procesā.

Empīriskais pētījums parāda, ka gan pieaugušo izglītības iestāžu vadītāji, gan pieaugušie, kas mācās valodas, pozitīvi novērtē dažādos valodu mācīšanās atbalsta resursus. Turklāt aptaujas atklāj, ka iepriekšējā valodu mācīšanās pieredze lielākajai daļai pieaugušo ir bijusi negatīva, kas varētu būt uzkrāta iepriekšējā politiskajā sistēmā. Tomēr neliela daļa pieaugušo nav pozitīvi noskaņoti pret jaunajiem atbalsta elementiem valodu mācīšanās procesā, un pētījumā bija iespējams nodalīt četras klasteru grupas, kas atspoguļo pieaugušo attieksmi pret valodas mācīšanās atbalsta resursiem. Katra atsevišķam klasterim piederīgā pieaugušā viedoklis ir svarīgs, jo neformālajā izglītībā jāuzlabo valodu mācīšanās process arī negatīvi noskaņotiem pieaugušajiem. Visās aptaujās kā vissvarīgākais parādās skolotāja sniegtais atbalsts, kas liecina par valodu skolotāja īpašo lomu. Gadījuma pētījums pierāda, ka pieaugušo valodu pilnveides rezultāti uzlabojas, ja neformālajā izglītībā tiek izmantoti valodu mācīšanās atbalsta resursi. Aptaujas parādīja, ka valodu mācīšanās neformālajā izglītībā ir bijusi ne tikai apmierinoša, bet tā ir arī veicinājusi apgūt vairāku (trīs vai četrus) valodu prasmes un zināšanas – tas liecina par atbalsta resursu nozīmi valodu mācīšanās procesā.

2. tēze. Eiropas Valodu portfelis ir nozīmīgs valodu mācīšanās atbalsta resurss, kas palīdz pieaugušajiem mācīties autonomi.

Lai pierādītu 2. tēzi, analizēta teorētiskā literatūra, apskatīta profesionālo Eiropas valodu portfeļu loma, veidoti un ieviesti Eiropas valodu portfeļi, veikta pieaugušo izglītības centru vadītāju un centru apmeklētāju anketēšana, un tas ļāva izvērtēt mācīšanās atbalsta resursu lietderību.

Praktiskajā pētījumā iegūtie rezultāti parāda, ka pieaugušie ir apmierināti ar tādu valodu mācīšanos, kur tiek izmantoti atbalsta resursi, kas ne tikai uzlabo esošās valodu zināšanas un prasmes, bet arī rada motivāciju mācīties vairākas svešvalodas.

EVP ir inovatīvs valodu mācīšanās resurss, kuru iespējams veidot atbilstoši pieaugušo profesionālajām interesēm. Tas, balstoties uz vienotiem EVP veidošanas principiem, ir atbalsta resurss mācībās gan skolotājiem, gan pieaugušajiem, un turklāt tas ir arī valodu prasmju un zināšanu pašnovērtēšanas instruments. Pētījuma laikā ir izveidoti četri Eiropas

valodu portfeļi, balstoties uz attiecīgajiem norādījumiem EVP veidotājiem: *Eiropas valodu portfelis pieaugušajiem (Dalbiņa, Grīnberga, Jundze, Kārkliņa, Ostrovska, Zuicena, 2006)*, Eiropas valodu portfelis dzelzceļa darbiniekiem (*Kārkliņa un Ostrovska, 2008*), Eiropas valodu portfelis medmāsām (*Goldšmite, Kārkliņa, Ostrovska, Poļakovska, 2007*), *Lolipop: ELP for Undergraduates (www.lolipop-portfolio.eu)*. Eiropas valodas portfeļu viedošanā ir izmantotas attiecīgās mērķauditorijas anketēšanā gūtās atziņas par EVP deskriptoriem, visi EVP ir aprobēti lietošanā.

Svarīgs aspekts valodu mācīšanās procesā ir profesionālās valodas iekļaušana vispārējā valodas mācīšanās programmā, kas veicina motivāciju mācīties valodas, kā arī atbilst holistiskās mācīšanās pieejas priekšnosacījumiem, ietverot nozīmīgu pieaugušā dzīves jomu mācību procesā, kas ir parādīts gadījuma pētījuma valodu mācīšanās programmā.

Divas EVP pieaugušajiem daļas – Valodu biogrāfija un Valodu pase – dod iespēju vērtēt valodu zināšanas atbilstoši Eiropas kopīgajām pamatnostādņēm valodu apguvei. Turklāt, izmantojot EVP deskriptoru skalu prasmju noteikšanai, ir iespējams salīdzināt gan eksāmenu, gan testu rezultātu līmeņus pēc CEFR kritērijiem. Augstākā valodas pilnveides līmeņa deskriptori nevar kļūt par īstermiņa mācīšanās mērķi, jo ietver kompleksu un plašu komunikatīvo tekstu. Lai sasniegtu deskriptorā izvirzīto mērķi, mācību procesa sastāvdaļām jābūt plānotām, pārraudzītām un novērtētām. Deskriptori iegūst jēgu, nevis aplūkoti pa vienam vai atsevišķi, bet skatīti kopumā, novērtējot valodu mācīšanās procesa attīstību.

Profesionālie Eiropas Valodu portfeļi kalpo kā motivētāji dažādu profesiju pārstāvjiem, ļaujot attiecīgo svešvalodu apguvējiem ne tikai izpildīt Eiropas Komisijas direktīvās noteiktās lingvistiskās prasības (*Directive 2007/59/EC*), bet arī veikt savus profesionālos pienākumus multilingvālā vidē.

Ņemot vērā, ka Latvijā joprojām lielākā daļa pieaugušo vērtējumu par svešvalodu zināšanām ir saņēmuši padomju sistēmas vērtēšanas skalā, ir nepieciešams izmantot Valodu biogrāfiju un Valodu pasi, kas ietilpst EVP pieaugušajiem, tas palīdzēs pieaugušajiem pašiem novērtēt savas valodu prasmes atbilstoši CEFR.

Empīriskais pētījums atklāj: ja skolotāji saņem atbalstu EVP izmantošanā, tad pieaugušie EVP lietošanu vērtē pozitīvi, jo mācīšanās autonomijas atbalsta resursu izmantošana veicina valodu mācīšanos. Savukārt, ja skolotāji mērķtiecīgi neizmanto EVP, pieaugušo vērtējums EVP lietošanā nav tik pozitīvs. Izveidotais mācību līdzeklis *ActivELP Mentoring Guidelines (Odiņa, Grigule, Kārkliņa, Skara-Mincāne, 2009)* palīdz skolotājiem mācīties izmantot dažādus atbalsta resursus pieaugušo valodu mācīšanās procesā. Gadījuma pētījumā, kur skolotāji izmanto dažādus valodu mācīšanās atbalsta resursus, EVP ir katras

valodas mācību programmas sastāvdaļa, tādēļ atsevišķas EVP daļas tiek integrētas mācību procesā mācīšanās autonomijas stiprināšanai.

EVP veidošanā un lietošanā ir trūkumi, uz kuriem norāda gan pieaugušie, kas mācās valodas un izmanto EVP, gan skolotāji, kuri integrē EVP mācību procesā. Pieaugušo neformālās izglītības iestāžu vadītāji atzīst, ka informācija un metodika par EVP lietošanu un pieejamību nav pilnībā izstrādāta un netiek popularizēta. Turklāt EVP kā valodu mācīšanās atbalsts var īstenoties ilgtermiņa mācību procesā, jo viena mācību semestra laikā nav iespējams izmantot vairāk nekā divus vai trīs viena līmeņa kritērijus (deskriptorus). Vispārīgi izstrādātie EVP ne vienmēr apmierina profesionālās intereses. Deskriptoru formulējumi arī nav visiem saprotami, tādēļ kopējo atskaites punktu un aprakstu precīzs formulējums ar laiku attīstīsies, dalībvalstīm un attiecīgajām institūcijām gūstot pieredzi aprakstu veidošanā (*Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana*, 2006). Tātad EVP kā atbalsta elementa veidošana neapstāsies.

3. tēze. Valsts neformālās izglītības un valodu politika, kas kalpo kā atbalsts pieaugušajiem valodu mācīšanās procesā, sekmē valodu mācīšanos.

Balstoties uz analizētajiem dokumentiem, var secināt, ka neformālā izglītība ir ārpus formālās izglītības ietvariem organizēts mācīšanās un mācīšanās veids, kas palīdz pieaugušajiem un veicina gan trūkstošo prasmju apguvi, gan interešu izglītību. Neformālā izglītība tiek raksturota kā mācīšanās darbavietā, interešu grupā vai sabiedriskajā organizācijā, lai iegūtu papildu prasmes. Diemžēl Latvijas normatīvajos dokumentos nav pieminēta mācīšanās neformālā izglītības iestādē, lai apgūtu pamata prasmes, piemēram, svešvalodu prasmes, kas nebūtu jāuzskata par interešu izglītību.

Eiropas dokumentos ir norādīts, ka mācības, kuru mērķis ir saglabāt jau apgūtās prasmes un attīstīt jaunas, ir svarīgas, lai noturētos vai atgrieztos darba tirgū, tādēļ pieaugušo tālākizglītība ir būtiska katras valsts izglītības politikas sastāvdaļa (*OECD Skills Strategy*, 2012). Savukārt pieaugušajiem piemērotas mācību metodes ir nepieciešamas, lai veicinātu viņu iesaistīšanos mūžizglītības programmās (*OECD, Promoting Adult Learning*, 2005).

Specifiskas mērķgrupas definēšana mūžmācīšanās kontekstā liecina par nepieciešamību ievērot konkrētās grupas vajadzības pēc izglītības vai motivēt to iesaistīties neformālās mācīšanās veidos, jo tieši ar to palīdzību pieaugušo neformālās mācīšanās kustība var aptvert arī tajā agrāk neiekļāvušos iedzīvotāju daļu. Turklāt neformālais pieaugušo mācīšanās veids var būt solis pārejai uz regulārāku un aktīvāku līdzdalību mācību procesā.

Eiropas Padomes dokumentā Vadlīnijas valodu izglītības politikas attīstīšanai Eiropā (*Beacco & Byriam, 2003, Guide for the Development of Language Education Policies*) ir

norāde uz atbalstu valodu apguvei mūžizglītībā. Vissvarīgākā nozīme valodu izglītībā ir valodu mācīšanās autonomijas attīstīšanai, kur Eiropas Valodu portfelim ir būtiska nozīme. Valodu apguvēju autonomijas veicināšana ir valodu izglītības svarīga sastāvdaļa neatkarīgi no valodas, kuru mācās, tās pilnveides pakāpes vai mācīšanās mērķa. Turklāt tāda autonomijas attīstīšana prasa uz refleksiju balstītu mācīšanu – mācīšanos, kurā savu ieguldījumu var dot ikviens skolotājs. Turpat norādīts, ka, veidojot valodas kursu, kas balstīts uz mācīšanās autonomiju, valodas apguvēji paši nosaka mācīšanās mērķus, kursa garumu, prasmju nozīmīgumu, mācīšanās un pat novērtēšanas metodes. Tādēļ Eiropas dokumenti (*Recommendation CM/Rec (2008)7*) aicina radīt atbalstu, sniedzot valodu apguvējiem nepieciešamo informāciju un atbilstošus tehniskos un mācību resursus.

OECD dokumentā (*OECD, Promoting Adult Learning, 2005*) ir uzsvērtā valdību loma, radot strukturālus nosacījumus ieguvumiem no dalības pieaugušo izglītībā, veicinot līdzfinansējuma mehānismus, uzlabojot mācību procesu un kvalitātes kontroli, politikas koordināciju un pēctecību.

Latvijas normatīvajos dokumentos par prioritāti izvirzīta mūžmācīšanās attīstība, kā arī definētas dažādas pieaugušo izglītības formas, bet nav noteikts, kā šīs izglītības formas ir pieejamas pieaugušajiem, ikvienam Latvijas iedzīvotājam, kā arī nav definēta atbildība par pieaugušo izglītības pasākumiem, izglītības saturu un īstenošanas iespējām, īpaši attiecībā uz valodu kā pamata prasmju mācīšanu.

Normatīvo dokumentu analīze parāda, ka ir nepieciešama koordinācija un sadarbības veicināšana starp dažādām pieaugušo mācīšanās iesaistītajām iestādēm un organizācijām. Neformālās izglītības atbalsta pasākumu integrēšana izglītības procesā pēctecīgā sasaistē veicinātu valodas mācīšanos un nodrošinātu lielāku atbalsta sniegšanu nodarbinātības jomā.

Kā rāda pieaugušo neformālās izglītības iestāžu vadītāju aptauja, tikai 10% no 60 respondentiem uzskata, ka pieaugušo neformālās izglītības iestādēm būtu nepieciešams finansiāls atbalsts, un tas liecina par cita veida prasībām Izglītības un zinātnes ministrijai Latvijā. Neformālās izglītības iestāžu vadītāji savā darbā saskaras ar plašu mācību programmu spektru – pamata izglītības programmām, vidējās izglītības programmām, atsevišķu prasmju programmām, un tas liecina, ka neformālajai izglītībai nepieciešams valstisks atbalsts, lai pieaugušie spētu īstenot savas vēlmes un vajadzības. Iestāžu vadītāji ir arī slikti informēti par dažādiem atbalsta resursiem pieaugušo izglītības piedāvātajā valodu mācīšanās procesā, un tas neveicina valodu mācīšanos.

Latvijas normatīvo dokumentu analīze atklāj, ka trūkst sistēmiskas pieejas pieaugušo izglītībai, kurā tiktu īstenotas pieaugušo vajadzības pēc formālās izglītības apgūt pamata prasmes; trūkst sasaistes un pēctecības starp izglītības politikas plānošanas dokumentiem un

praktisko neformālās izglītības īstenošanu. Nav skaidras norādes par pieaugušo neformālās izglītības lomu, vietu un finansējumu kopējā izglītības sistēmā. Visiem Eiropas iedzīvotājiem vajadzētu būt vienādām iespējām pielāgoties sociālo un ekonomisko izmaiņu prasībām, arī Latvijā, un iespējai mācīties pilnīgi visās izglītības jomās, tādēļ nepieciešams atbalsts pieaugušajiem arī neformālajā izglītībā.

4. tēze. Valodu mācīšanās atbalsta resursu veidošanas un izmantošanas vadība atbilstoši pieaugušo mācīšanās īpatnībām sekmē valodu apguvi.

Lai pierādītu 4. tēzi, veikta teorētiskās literatūras analīze un empīrisks pētījums, kurā analizētas pieaugušo sekmes valodu mācīšanās gadījuma pētījumā.

Mācīšanās atbalstam jāsekmē valodu mācīšanās mērķis – komunikatīvā kompetence, kas ietver gramatisko kompetenci (vārdu krājumu, gramatiku, izrunu, pareizrakstību un vārdu veidošanu), sociolingvistisko kompetenci un pragmatisko kompetenci (teksta kompetenci un stratēģisko kompetenci jeb spēju lietot stratēģijas, lai pārvarētu valodas zināšanu trūkumu).

H. Sterna (*Stern*, 2001), A. Rodžersa (*Rogers*, 1996) definēto atbalstu valodu mācīšanās procesam kā valodas plānošanas un izglītības plānošanas kompleksam jēdzienam, ko pamato valodu mācīšanās ilgtermiņa organizatorisko pasākumu komplekss izglītības sistēmā, izmanto valodas mācīšanās atbalsta veidošanai pieaugušajiem neformālajā izglītībā.

Pieaugušais mācību procesā saņem atbalstu no valsts ar attiecīgi sakārtotu likumdošanu, no sabiedrības, kurā pastāv organizēta valodu mācīšanās sistēma dažādās izpausmes formās, no valodu mācīšanās neformālās izglītības iestādes. Lai nodrošinātu valodu mācīšanās sekmes, šajā procesā ir jābūt mijiedarbībai starp tiem, kas mācās, starp sabiedrību un pieaugušajiem, kuri mācās, starp valodu mācīšanās institūcijām pieaugušajiem ne tikai neformālajā, bet arī formālajā izglītībā, lai nodrošinātu pēctecību un mērķtiecīgu valodas apguvi. Sabiedrības piedāvātajām iespējām ir jābūt saskaņā ar pieaugušā attīstības vajadzībām un darba dzīves prasībām. Lai pieaugušie varētu virzīt savu valodu mācīšanos procesu, iekļauties valodu mācīšanās procesā, izprotot savu mācīšanās autonomiju, viņiem ir nepieciešams atbalsts, kuru var sniegt pieaugušo izglītība, kas ir parādīts autores veidotajā valodu mācīšanās atbalsta modelī (3.6. attēls).

Valodu mācīšanās izglītības iestādes galvenais uzdevums ir nodrošināt atbalstu mācību procesam, lai pieaugušie mācītos, kā mācīties valodas, kā refleksiīvi atskatīties uz sasniegto, un lai pilnveidotu mācīšanās autonomiju ar dažādiem atbalsta resursiem (EVP, CEFR, IKT, valodu klubi, profesionālie EVP) (4.1. attēls). Vienota izpratne par valodu mācīšanās atbalstu pieaugušo izglītībā palīdz plānot, veidot un attīstīt valodu mācīšanās atbalsta resursus un tos izmantot neformālās izglītības centros.

Empīriskajā pētījumā atklājās, ka pieaugušo mācību centryru/iestāžu vadītāji, kas vēlas sakārtotu likumdošanu un atbalsta sistēmu pieaugušo sekmīgai iesaistīšanai mācību procesā, ir lielā mērā apmierināti ar savu darbu, jo viņi izmanto un veido atbalstu pieaugušo mācībām, gan lietojot Eiropas Valodu portfeli, gan IKT, gan valodu klubus. Tādos centros mācību procesā iesaistās ievērojami vairāk pieaugušo, kuri vēlas mācīties, (viņu skaits sasniedz pat 1000 pieaugušo mācību gadā), un tas ievērojami atšķiras no citiem centriem, kas gaida finansiālu atbalstu un kuros ir maz gan skolotāju, gan pieaugušo, kuri mācās.

Gadījuma pētījums neformālajā izglītības iestādē, kur koleģiālā profesionālu skolotāju un darbinieku vadībā valodu mācīšanās procesā tiek izmantoti atbalsta resursi, pierāda, ka pieaugušajiem valodu prasmju pilnveides līmeņi uzlabojas atbilstoši Eiropas kopīgajām pamatnostādnēm kā vērtējuma kritērijam. Praksē izmantotajā autores veidotajā koleģiālās vadības modelī (4.2. attēls), kas tiek īstenots gadījuma pētījumā aplūkotajā valodu mācīšanās izglītības iestādē, autore par svarīgāko profesionālai darbībai atzīst profesionālu skolotāju iesaistīšanu vadībā un atbalsta resursu veidošanā, jo valodu mācīšanās autonomijas atbalsta plānošana, attīstīšana, veidošana, novērtēšana un ieviešana ikdienas darbā prasa profesionālas zināšanas un prasmes, uz valodu mācīšanas pieredzi balstītu inovatīvu pieeju atbalsta resursu veidošanā. Empīriskais pētījums pierāda, ka pieaugušie, kuri mācās valodas neformālajā izglītībā, izmanto valodu mācīšanās procesā sev piemērotākos mācīšanās autonomijas atbalsta resursus un sekmīgāk apgūst valodas, ir motivēti mācīties ne tikai vienu bet apgūt vairākas valodas.

Valodu mācīšanās, ja mācās pieaugušie, ir atšķirīgs mācīšanās veids, tādēļ tā vadību neformālajā pieaugušo izglītībā virza vajadzības, spējas un motivācija, un resursiem ir jākalpo mācīšanās autonomijas atbalsta veidošanai. Līdz ar to vadības darbības, kas nodrošina valodu mācīšanos, ir galvenokārt saistītas ar tādu atbalsta resursu plānošanu, attīstīšanu, ieviešanu, novērtēšanu un uzturēšanu, un to var veikt koleģiāla profesionālu valodu skolotāju vadība.

Līdz ar to tiek pierādīta **hipotēze**: valodu mācīšanos neformālajā izglītībā pieaugušajiem sekmē tai atbilstošs atbalsts un tā mērķtiecīga vadība pieaugušo mācīšanās autonomijas veidošanās procesā.

IETEIKUMI

I. Eiropas Moderno valodu centram:

- 1) vajadzētu aktīvāk informēt dalībvalstu pārstāvjus par Eiropas valodu portfeļiem (EVP) un to nozīmi pieaugušajiem valodu mācīšanās procesā nepieciešamā atbalsta sniegšanā;
- 2) būtu lietderīgi izveidot Eiropas mēroga sistēmu valodu mācību nodrošinātāju atbalstīšanai, jo līdz ar to paplašināsies arī pieaugušajiem pieejamās valodu apguves iespējas;
- 3) varētu ieteikt plašāk informēt gan valodu mācību nodrošinātājus, gan pieaugušos interesentus par jaunajiem valodu apguves atbalsta projektiem un instrumentiem, kā arī jaunajām valodu mācīšanās un mācīšanas procesā izmantojamām metodēm.

II. Izglītības un zinātnes ministrijai:

- 1) vajadzētu pievērst valodu mācību nodrošinātāju uzmanību Eiropas Valodu portfelim kā tādām valodu apguves atbalsta elementam, kam jābūt pieejamam katram pieaugušajam interesentam;
- 2) būtu jāattīsta valodu mācību centru/kursu/skolu licencēšanas un akreditēšanas sistēma un jānodrošina kvalitātes rādītāju pieejamība pieaugušajiem, kuri interesējas par valodu apguves iespējām;
- 3) ļoti vēlams izveidot pieaugušo neformālās izglītības programmu, it īpaši pamatprasmju apguves programmu, reģistra, kā arī valodu mācību nodrošinātāju reģistra datubāzes;
- 4) derētu apsvērt ideju par kvalitātes sertifikāta piešķiršanu pieaugušo neformālās izglītības iestādēm, kuras akreditē un licencē mācību programmas, ievieš mācību atbalsta elementus utt.;
- 5) būtu jāizvērtē, vai nevajadzētu valodu mācību iestādēm piešķirt valodu skolas statusu, līdz ar to nodrošinot pieaugušajiem valodu apguvējiem iespēju neformālās izglītības ietvaros atbilstoši Eiropas kopīgajām pamatnostādņēm valodu apguvē (*CEFR*) iziet pilnu kursu atkarībā no viņu zināšanām un prasmēm;
- 6) būtu jāpaplašina pieaugušo neformālās izglītības iestādēs strādājošo pedagogu iespējas regulāri pilnveidot savu profesionālo meistarību;
- 7) jāveicina mērķtiecīga IKT, it īpaši interaktīvās tāfeles, ieviešana valodu mācību procesā.

III. Ekonomikas ministrijai:

- 1) vajadzētu apsvērt, kā būtu iespējams atbalstīt darba devējus, kuri saviem darbiniekiem nodrošina iespēju mācīties, it īpaši pilnveidot pamatprasmes;

- 2) būtu jāizvērtē, vai nav iespējams ar īpašas materiāla atbalsta sistēmas (pievienotās vērtības nodoklis, ienākuma nodoklis) palīdzību stimulēt pieaugušo iesaistīšanos mūžizglītībā.

IV. Labklājības ministrijai:

- 1) turpināt veiksmīgi uzsākto darbu bezdarbnieku plānveidīgā iesaistīšanā pieaugušo izglītības programmās;
- 2) īpašu uzmanību vajadzētu veltīt attiecīgā kontingenta iespējām apgūt svešvalodu pamatprasmes atbilstoši *CEFR* vismaz viena valodas pilnveides līmeņa ietvaros.

V. Profesionālo valodas skolotāju asociācijām un pieaugušo neformālās izglītības asociācijām:

- 1) arī turpmāk jāatbalsta un jāveicina valodu skolotāju profesionālā izaugsme;
- 2) būtu jācenšas nostiprināt savu, kā arī Latvijas Pieaugušo izglītības apvienības lomu neformālās izglītības kvalitātes uzlabošanā.

VI. Valodu /centru/kursu/ skolu vadītājiem un pedagogiem:

- 1) vajadzētu pamatīgāk apgūt un izplatīt informāciju par svarīgāko atbalsta elementu (EVP, profesionālie EVP, valodu klubi, IKT) izmantošanu valodu mācību procesā;
- 2) būtu jānodrošina tas, ka attiecīgo neformālās izglītības iestāžu vadītājiem ir attiecīgo pienākumu veikšanai nepieciešamā profesionālā kvalifikācija, bet skolotājiem – valodu mācīšanai nepieciešamā profesionālā kvalifikācija;
- 3) būtu jāsniedz pieaugušajiem valodu apguvējiem detalizēta informācija par viņiem pieejamiem atbalsta resursiem, piemēram, EVP;
- 4) jāizstrādā pieaugušajiem paredzētas valodu mācību programmas un attiecīgi tās jālicencē, reģistrējot Izglītības un zinātnes ministrijas datubāzē;
- 5) vēlams iesaistīties profesionālajās asociācijās, lai celtu savu profesionālo kvalifikāciju.

VII. Pieaugušajiem, kuri mācās valodas:

- 1) vajadzētu noskaidrot, vai viņu izraudzītās valodu mācību programmas ir akreditētas un licencētas;
- 2) būtu lietderīgi jau pirms mācību uzsākšanas apzināt attiecīgajā neformālās izglītības iestādē pieejamos valodu apguves atbalsta resursus;
- 3) ļoti ieteicams apmeklēt valodu klubus vai kafejnīcas, lai praktiski liktu lietā mācību procesā apgūtās prasmes un zināšanas;
- 4) derētu iegādāties EVP (varbūt profesionālo EVP), kas dod iespēju patstāvīgi kontrolēt savu mācību procesu, novērtēt jau iegūtās zināšanas atbilstoši *CEFR* un izvirzīt turpmākos mērķus.

LITERATŪRA

1. Ansoff, H. I. (1984). *Implanting STRATEGIC Mangement*. Prentice-Hall International.
2. Armstrong, M. (2011). *How to Manage People*. Kogan Page, p. 174.
3. Artigal, J. A. (1995). Multiways towards Multilingualism: The Catalan Immersion programme. In: Skutnabb-Kangas T. (Ed.) *Multilingualism for All, European Studies on Multilingualism 4*. Roskilde University, Lisse: Swets & Zeitlinger B. V. Publishers, pp. 169-181.
4. Avoseh, M. B. (2011). Informal community learning in traditional Africa. In: Jackson, S. (Ed.) *Innovations in Lifelong Learning. Critical Perspectives on Diversity, Participation and Vocational Learning*. London: Routledge, pp. 34.-48.
5. Baumgartner, L. M. & Johnson-Bailey, J. (2011), A field of flowers and broken glass: contrasting stories of 'race', participation and higher education. In: Jackson, S. (Ed.) *Innovations in Lifelong Learning. Critical Perspectives on Diversity, Participation and Vocational Learning*. London: Routledge, pp. 111.-126.
6. Beacco, J. C. & Byram, M. (2003). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Draft 1. Council of Europe: Language Policy Division, Strasbourg.
7. *Belem Framework for Action*. The Sixth International Conference on Adult Education (CONFINTA VI), December 1-4, 2009. Germany: UNESCO. Institute for Lifelong Learning, p. 36.
8. Black, T. & Holford, J. (2002). Distance Education in the Learning Society. In: Jarvis, P. (Ed.) *The Theory and Practice of Teaching*. Kogan Page, pp. 189-204.
9. Blay-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning. In: Gass, S. M. & Schachter, J. (Eds.) *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, pp. 41-68.
10. Bloor, M. & Bloor, T. (1991) Syllabus negotiation: The Basis of Learner autonomy. In: Brookes, A. & Grundy, P. (Eds.) *Individualization and Autonomy in Language Learning*. ELT documents 131, pp. 64-73.
11. Blūma, D. (2000). *Paradigms in Education (A case Study of the Transition Period in Latvia: Distance Education Study Material)*. Riga: University of Latvia, 72 p.
12. Blūma, D. (2000). Skolotāja kvalifikācijas izpratne pārmaiņu procesā. No: *Izglītības kvalitāte un vadība*. LU Raksti, 626. sēj. Rīga: LU, 135.-142. lpp.

13. Blūma, D. (2012). Studenti kā pieaugušie un pieaugušie kā studenti. No: *Pieaugušo izglītība*. Rakstu krājums. Sast. K. Mārtinsone. Rīga: RaKa, 92.-103. lpp.
14. Boeckmann, K., Aalto, B., Abel, A., Atanasoska, T. & Lamb, T. (2011). *Promoting Plurilingualism – Majority Language in Multilingual Settings*. Council of Europe Publishing, European Centre for Modern Languages, Strasbourg Cedex.
15. Boge, I. (2012). *Valodu politikas īstenošanas vadība Latvijas valsts augstskolās*. Promocijas darbs. Rīga: LU.
16. Boļšakovs, S. (2008). *Inovātīvā darbība Latvijā*. Rīga: Jumava.
17. Boshier, R. (1989). Participant motivation. In: Titmus, C. (Ed.) *Lifelong Learning*. OECD publishing.
18. Bowen, T. & Marks, J. (1994). *Inside Teaching*. Oxford: Macmillan Education, 176p.
19. Brech, E. F. L. (1957). *The Principles and Practice of Management*. Longman.
20. Breidbach, S. (2003). *Plurilingualism, Democratic Citizenship in Europe and the Role of English*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division, p. 24.
21. Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning: a comprehensive analysis*. Buckingham: Open University Press, 374p.
22. Broks, A. (2000). *Izglītības sistemoloģija*. Rīga: RaKa, 173 lpp.
23. Brumfit, C. (1995). *Communicative Methodology in Language Training*. Cambridge: LTL.
24. Brundrett, M. (2013). Leading and Managing Change. In: Brudrett, M. (Ed.) *Principles of School Leadership*. 2nd ed. London: SAGE, pp. 27-38.
25. Bush, T. (2006). *Theories of Education Leadership and Management*. 3rd ed. London: SAGE Publications, Thous and Oaks, New Delhi.
26. *Business Research* (Flash EB No 304 – Employers' perception of graduate employability) (2010). EC: Eurobarometer.
27. Byram, M., Tost Palnet, M. (Eds.) (2000). *Social Identity and the European Dimension: Intercultural Competence through Foreign Language Teaching*. The European centre for Modern Languages (Graz) and the Modern Languages Division (Strasbourg), p. 194.
28. Camilleri Grima, A. (2003). The Organization of language education in small states and in staes whose language is a leeser used language. In: Junyent Montagne, F. (Ed.) *The Organization of Language Education in Small States*. Graz, European Centre for Modern Languages: Council of Europe Publishing, Strasbourg, pp. 43-47.

29. Camilleri Grima, A. (2002). *How Strange! The Use of Anecdotes in the Development of Intercultural Competence*. European centre for Modern Languages: Council of Europe publishing F-67075 Strasbourg cedex, 100p.
30. Candelier, M., Oomen-Welke, I. & Perregaux, C. (2004). Jana Linguarum – A phase in the development of the awakening to languages. In: Candelier, M. (Ed.) *Jana Linguarum: The Gateway to Languages. The Introduction of Language Awareness into the Curriculum: Awakening to Languages*. European centre for Modern Languages: Council of Europe Publishing, pp. 17-37.
31. Carnell, E. & Lodge, C. (2002). Conceptions of Learning. In: Watkins, C. et al. *Effective Learning*. London: Institute of Education, National School Improvement Network, Research Matters Series, No. 17.
32. CEDEFOP, (2009). *Eiropas vadlīnijas neformālās un ikdienas izglītības vērtēšanai*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
33. Celce-Murcia, M. (1991) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle Publishers: Newberry House, p. 556.
34. Celma, D. (2000). Latvijas skolu attīstības analīze, izmantojot Ziemeļu valstu pieredzi. No: *Izglītības kvalitāte un vadība*. LU Raksti. 626. sēj. Rīga: LU, 116.-122. lpp.
35. Celma, D. (2006). *Vadītājs un vadīšana izglītībā*. Rīga: RaKa.
36. *Ceļā uz mūžizglītību. Mūžizglītības politika Latvijā*. (2007). Latvijas Pieaugušo izglītības apvienība, 60 lpp.
37. Chaffee, E. E. & Sherr, A. (1992). *Transforming Postsecondary Education*. ASHE ERIC Higher Education report No3, Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Development, 127 p.
38. Clarke, M. A. (1999). Improving Practice: Problems, perspectives, and partnerships. In: Grundy, P. (Ed.) *IATEFL 1999 Edinburgh Conference Selections*, pp. 31-39.
39. Cole, G. A. (1996). *Management: Theory and Practice*. London: Continuum, p. 458.
40. Coleman, M. & Earley, P. (2005). *Leadership and Management in Education Cultures, Change and Context*. Oxford University Press, 281 p.
41. Collins, M. (1991). *Adult Education as Vocation: A Critical Role for the Adult Educator*. London: Routledge.
42. Comission Regulation (EU) No 1158/2010 of 9 December 2010 *on a common safety method for assessing conformity with the requirements for obtaining railway safety certificates*. Official Journal of the European Union.

43. *Common European Framework of Reference for Languages*. (2001). Strasbourg: Council of Europe. Council of Europe Publishing.
44. Cox, B. & Ingleby, A. (1997). *Practical Pointers for Quality Assessment*. Kogan Page, 196 p.
45. Crandall, J. (1967). Content-Based ESL: An Introduction. In: Crandall, J. (Ed.) *ESL through Content- Area Instruction*. Englewood Cliffs, New Jersey: Regents/Prentice Hall, pp. 1-9.
46. Cropley, A. J. & Knapper, C. K. (2000). *Lifelong Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.
47. Cross, S. (2009). *Adult Teaching and Learning: Developing Your Practice*. Open University Press: McGraw-Hill Higher Education, p. 17.
48. Čehlova, Z. (2001). Kognitīvie attīstošie modeļi studijās. No: *Vispārīgā didaktika un audzināšana*. Rīga: Izglītības solī, 22.-28. lpp.
49. Daft, R. L. (1989). *Organization Theory and Design*. St. Paul, MN: West Publishing Company, 602 p.
50. Dalbiņa, D., Grīnberga, I., Jundze, I., Kārkliņa, S., Ostrovska, S. & Zuicena, I. (2006). Eiropas valodu portfelis pieaugušajiem. Rīga: IZM, VVA, VMC, 59 lpp.
51. Dalglish, C. & Evans, P. (2008). *Teaching in the Global Business Classroom*. Cheltenham, UK: Edward Elgar, p. 148.
52. Dam, L. (2002). Developing learner autonomy – preparing learners for lifelong learning. In: Pulverness, A. (Ed.) *York Conference Selections*. Kent: IATEFL, pp. 41-52.
53. Davies, V. E. & Jones, M. R. (2001). The European Language Portfolio: a major step on the road to learner autonomy. In: *Language Learning Futures*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research, pp. 63-70.
54. Delors, Ž. (1996/2001). *Mācīšanās ir zelts. Ziņojums, ko Starptautiskā Komisija par izglītību divdesmit pirmajam gadsimtam sniegusi UNESCO*. United Nations educational, Scientific and Cultural Organization, LNK.
55. Dickinson, L. (1996). *Self-directed Learning*. Oxford University Press.
56. Directive 2007/59/EC of the European Parliament and of the Council of 23 October 2007 on the certification of train drivers operating locomotives and trains on the railway system in the Community (3.12.2007). Official Journal of the European Union L315/51 – L315/78.

57. Dubin, F. & Olshtain, E. (1986). *Course Design: Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge University Press, Cambridge.
58. Džozefs, Dž. Ē. (2008). *Valoda un politika*. Rīga: Zinātne, 207. lpp.
59. *Education & Training 2010, Joint Progress Report: KeyCompetences*. European Commission Directorate – General, Brussel – Belgium.
60. Egbert, J. (2005). *CALL Essentials: Principles and Practice in CALL Classrooms*. Alexandria, Virginia, USA: Teachers of English to Speakers of Other languages, Inc. (TESOL), p. 206.
61. *Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana*. (2006). Eiropas Padome, Valodas politikas nodaļa, 220 lpp.
62. *Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūra mūžizglītībai (EKI)*. (2009). Eiropas parlamenta un padomes ieteikums 2008/C111/01/EK (2008. gada 23.aprīlis) par Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūras izveidošanu mūžizglītībai. Eiropas Komisija Luksemburga: Eiropas Kopienų Oficiālo publikāciju birojs, 15 lpp.
63. *Eiropas vadlīnijas neformālās un ikdienas izglītības vērtēšanai*. (2009). European centre for the Development of Vocational training, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 68 p.
64. Ellis, M. & Johnson, C. (1994). *Teaching Business English*. Oxford University Press, 237 p.
65. Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 147p.
66. Entwistle, N. J. & Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm.
67. Etienne, J. & Jackson, S. (2011). Beyond the home. Informal learning and community participation for older women. In: Jackson, S. (Ed.) *Innovations in Lifelong Learning. Critical Perspectives on Diversity, Participation and Vocational Learning*. London: Routledge, pp. 49-67.
68. European Centre for Modern Languages. (2008–2011). *Project “Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures” (FREPA)*. Draft.
69. European Commission. (2002). *Key Topics in Education in Europe. The Teaching Profession in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
70. Evans, P. (2002). *The Global Challenge: Frameworks for International Human Resource Management*. McGraw-Hill

71. Everard, B. & Morris, G. (1990). *Effective School Management*. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 316 p.
72. Farrell, T. S. C. (2012). Reflective Practice for Language Teachers. In: Pattison, T. (Ed.) *IATEFL 2011 Brighton Conference Selections*. IATEFL, Darwin College University of Kent, 2012. Pp. 34-43.
73. Fayol, H. (1967). *General and Industrial Management*. Pitman.
74. Finocchiaro, M. & Brumfit, C. (1983). *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. Oxford University Press, 235 p.
75. Flash Eurobarometer No 304 (2010). *Employers' perception of graduate employability*. Summary. Survey conducted by The Gallup Organization, Hungary, 20 p.
76. Forands, I. (2009). *Biznesa vadības tehnoloģijas*. 2. papildinātais izd. Rīga: Elpa-2.
77. *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Culture: Competences and resources*. Draft version. (Candelier et al, Ed.) (2011) Council of Europe, European centre for Modern Languages. 93p.
78. *From Linguistic Diversity to Plutilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. (2007). Main Version. Language Policy Division. Council of Europe Language Policy Division: Strasbourg, 121p.
79. Gass, S. M. (1989). How do learners resolve linguistic conflicts? In: Gass, S. M. & Schachter, J. (Eds.) *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition* Cambridge University Press, pp. 183-199.
80. Gass, S. M. & Schachter, J. (1989). Introduction. In: Gass, S. M. & Schachter, J. (Eds.) *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, pp. 1-9.
81. Geske, A. & Grīnfelds, A. (2006). *Izglītības pētniecība*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
82. Golding, B. (2011). Men's informal learning and wellbeing beyond the workplace. In: Jackson S. (Ed.) *Innovations in Lifelong Learning. Critical Perspectives on Diversity, Participation and Vocational Learning*. Routledge, pp. 67-87.
83. Goldšmite, Z., Kārkliņa, S., Ostrovska, S., Poļakovska, V. (2007). *Eiropas valodu portfelis medmāsām. (nav publicēts)*
84. Gregg, K. R. (1989). Second language acquisition theory: the case for a generative perspective. In: Gass, S.M. & Schachetr, J. (Eds.) *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, pp.15-40.

85. Grenfell, M. (2000). Learning and Teaching Strategies. In: Green, S. (Ed.) *New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd, p. 23.
86. *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education* (2010). Language Policy Division. CE: Strasbourg, 99p.
87. Handy, C. (1976/1993). *Understanding Organizations*. Penguin Books.
88. Handy, C. & Aitken, R. (1986). *Understanding Schools as Organizations*. London: Penguin Books, 131p.
89. Hartmane-Deimante, D. (2013). *Vidusskolas vecāko klašu skolēnu vispārējo patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveideangļu valodas mācību procesā*. Promocijas darba kopsavilkums. Liepāja: Liepājas universitāte. 90lpp.
90. Hood, P. (2000). Logging on To Learning: ICT, Modern Languages and Real Communicative Classrooms? In: Green, S. (Ed.) *New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd, pp. 124-137.
91. Hussey, J. & Hussey, R. (1997). *Business Research: A practical Guide for Undergraduate and Postgraduate Students*. New York: Palgrave, p. 357.
92. Impey, G. & Underhill, N. (1994). *The ELT Manager's Handbook. Practical advice on managing a successful language school*. Oxford: Macmillan Heinemann, 184 p.
93. Ivanova, I. (2012). Pieaugušo mācīšanās īpatnības. No: *Pieaugušo izglītība*. Rīga: Raka, 65.-76. lpp.
94. Jackson, S. (Ed.) (2011). *Innovations in Lifelong Learning. Critical Perspectives on Diversity, Participation and Vocational Learning*. Routledge.
95. Jarvis, P. (2002). Teaching in a changing world. In: Jarvis, P. (Ed.) *The Theory and Practice of Teaching*. Kogan Page, pp. 11-22.
96. Jarvis, P. (2002). Teaching Styles and Teaching Methods. In: Jarvis, P. (Ed.) *The Theory and Practice of Teaching*. Kogan Page, pp. 22-31.
97. Jaunzeme, I. (2011). *Karjeras vadības un atbalsta sistēmas pilnveidošanas problēmas augstākajā izglītībā*. Promocijas darba kopsavilkums. Rīga: LU.
98. Kangro, A. (2000). Starptautiski salīdzinošā izglītības pētniecība un izglītības kvalitāte. No: *Izglītības kvalitāte un vadība*. 626. sēj. LU Raksti. Rīga: LU, 12.- 29. lpp.
99. Kārklīņa, S. & Ostrovska, S. (2008). *Language Portfolio for Railway Staff*. Rīga: VMC, 161.p.

100. Kennedy, C. (1999). *Exploring Change in English Language Teaching*. Macmillan-Heinemann ELT.
101. *Key Data on Education in Europe 2012*. (2012). Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice), 205 p.
102. *Key Data on Learning and Innovation through ICT at School in Europe*. (2011). Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice), p. 115.
103. Klauss, A. (2002). *Zinības vadītājam*. Rīga: Preses nams.
104. Knowles, G. (1997). Using Corpora for the Diachronis Study of English. In: Wichmann, A., Fligelstone, S., McEnery, T., Knowles, G. (Eds.) *Teaching and Language Corpora*. Addison Wesley Longman, USA, pp. 195-210.
105. Knowles, M. (1973). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf Publishing Co.
106. Knox, A. B. (1986). *Helping Adults Learn: A Guide to Implementing, and Conducting Programs*. California: Jossey-Bass Inc., Publishers, p. 262.
107. Koķe, T. (2012). Mūžizglītība – autonomu ceļojums kopīgā laikā un telpā. No: *Pieaugušo izglītība*. Rakstu krājums. Sast. K. Mārtinsone. Rīga: RaKa, 7.-18. lpp.
108. Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Prentice Hall, p. 256.
109. Koontz, H. & O'Donnell, C. (1984). *Management*. 8th ed. McGraw-Hill.
110. Krashen, S. D. (1995). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Hertfordshire: Phoenix ELT, pp.202.
111. Kramsh, C. (2002). Beyond the second vs. Foreign language dichotomy: The subjective dimensions of language learning. In: Spelman Miller, K. & Thompson, P. (Eds.) *Unity and Diversity in Language Use*. London: Continuum, pp.1.-21.
112. Kristovska, I. (2005). *Tālmācības studiju atbalsta sistēmas pārvaldība pieaugušo kompetenču pilnveidošanās procesā*. Promocijas darba kopsavilkums. Rīga: LU.
113. Kristovska, I. (2012). Pieaugušo individuālajām vajadzībām atbilstīgu kompetenču veidošanas iespējas tālmācībā. No: *Pieaugušo izglītība*. Rīga: Raka, 104.-115. lpp.
114. Kroplis, A., Raščevska, M. (2010). *Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs*. 2. izd. Rīga: RaKa.
115. Kuļšs, D. (2012). Pieaugušo formālā un neformālā izglītība, kā arī informālā mācīšanās kā mūžizglītības principa ieviešanas elements. No: *Pieaugušo izglītība*. Sast. K. Mārtinsone. Rīga: RaKa, 18.-27. lpp.

116. Kumaravadivelu, B. (2002). Method, antimethod, postmethod. In: Pulverness, A. (Ed.) *York Conference Selections*. Kent: IATEFL, pp. 11-19.
117. Larsen-Freeman, D. (2002). Understanding Language. In: Pulverness, A. (Ed.) *York Conference Selections*. Kent: IATEFL, pp. 41-52.
118. Law, S. & Glover, D. (2000). *Educational Leadership and Learning. Practice, policy and research*. Buckingham: Open University Press, 297p.
119. Legutke, M. & Thomas, H. (1991). *Process and Experience in the Language Classroom*. London and New York: Longman, 332p.
120. *Lisbon European Council Conclusions on Lifelong Learning*. (2000). Council of Europe Publishing.
121. Little, D. (2000). Learner Autonomy: Why Foreign Languages Should Occupy a Central Role in the Curriculum. In: Green, S. (Ed.) *New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd., pp 24-45.
122. Little, D. (2001). How independent can independent language learning really be? In: *Language Learning Futures*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research, p. 30-43.
123. Little, D. (2009). *The European Language Portfolio: where Pedagogy and Assessment Meet*. 8th International Seminar on the European Language Portfolio, 29 September – 1 October. Graz: Language Policy Division.
124. Little, D. & Simpson, B. (2003). *European Language Portfolio: The Intercultural Component and Learning How to Learn*. Council of Europe: DGIV/EDU/LANG 4, pp. 53.
125. Little, D. (2010). *The Linguistic Integration of Adult Migrants: Towards the Evaluation of Policy and Practice*. Language Policy Division. CE: Strasbourg, 59p.
126. Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning. Language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 114 p.
127. Lodge, A. (2000). Teaching and Learning Languages in Higher Education. In: Green, S. (Ed.) *New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages*. London: Multilingual Matters, pp. 105.-123.
128. Mabey, C. (1994). Assessing and Developing Competency. In: Mabey, C. & Iles, P. (Eds.) *Managing Learning*. London and New York: The Open University, 161 p.
129. Madsen, H. S. (1983). *Techniques in Testing*. Oxford University Press, 212 p.

130. Maley, A. (2000). *The Language Teacher's Voice*. Oxford: Macmillan-Heinemann, 84 p.
131. Marčuk, J. N. (1985). *Metotodi modeļirovaņija perevoda*. Moskva: Nauka, 197 s.
132. Marshall, T. (1989). *The Whole World Guide to Language Learning*. Yarmouth, Maine: Intercultural press, inc. 162 p.
133. Maslo, I. (2001). Kognitīvā, pragmatiskā, komunikatīvā, uzdevumorientētā un procesorientētā didaktiskā modeļa salīdzinājums: „par” un „pret”. No: *Vispārīgā didaktika un audzināšana*. Rīga: Izglītības soļi, 15.-22. lpp.
134. Mazurek, K. & Winzer, M. A. (2004). *Schooling Around the World: Debates, Challenges and Practices*. Pearson Education, Inc.
135. McMahan, W. W. (1999). *Education and Development: Measuring Social Benefits*. Oxford University Press, 281 p.
136. McManus, J. (2011). Developing capacity in workers: a pre-condition for lifelong learning. In: Jackson S. (Ed.) *Innovations in Lifelong Learning. Critical Perspectives on Diversity, Participation and Vocational Learning*. Routledge, pp. 224-243.
137. *Memorandum on Lifelong Learning*. (2000). Brussels, 30.10.2000, SEC (2000) 1832.
138. Mintzenberg, H. (1973). *The Nature of Managerial Work*. Harper & Row.
139. Mitchell, V. (Ed.) (2000). *The Managers' Handbook*. Edition En.02. European University Continuing Education Belgium: EUCEN, 249 p.
140. Morely, J. (1991) Listening Comprehension in Second/Foreign Language Instruction. In: Celce-Murcia, M. (Ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle & Heinle Publishers, pp. 81-105.
141. Mullins, L. (1989). *Management and Organisational Behaviour*. London: Pitman Publishing.
142. *Mūžizglītības institucionālā sistēma Latvijas reģionos: attīstības perspektīvas 2009.–2013.* (2008). Rīga: projekts „Mūžizglītības stratēģijas izstrāde”, 28. lpp.
143. Mūžizglītības politikas pamatnostādnes 2007.- 2013. gadam. Apstiprināts LR MK 2007. gada 13.februārī rīkojums Nr 111. (2007) No: *Ceļā uz mūžizglītību. Mūžizglītības politika Latvijā*. Latvijas Pieaugušo izglītības apvienība, 11.-39. lpp.
144. *Mūžizglītības pieejamība un iespējas izglītoties Latvijā*. Pētījums. (2007). Latvijas Pieaugušo izglītības apvienība. Rīga, 119 lpp.

145. *Nacionālais attīstības plāns 2014.–2020. gadam. Prioritātes, indikatori, darbības virzieni*. Izdales materiāls NVO sapulces prezentācijā 2012. gada oktobrī.
146. Neljubin, L. L. (1983). *Perevod i prikladnaja lingvistika*. Moskva: Viššaja škola, 206 s.
147. Neufeld, J. K. (1987). *A Handbook for Technical Communication*. Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, NJ 07632, 214 p.
148. Newby, D., Allan, R. A., Fenner, A. B., Jones, B., Komarowska H. & Soghikyan K. (2007). *European Language Portfolio for Student Teachers of Languages – A Reflection Tool for Language Teacher Education*. Strasbourg/Gaz: Council of Europe / European centre for Modern Language.
149. O'Donoghue, T. & Clarke, S. (2010). *Leading Learning: Process, Themes and Issues in International Contexts*. Routledge, 188 p.
150. Odiņa, I., Grigule, L., Kārklīņa, S. & Skara-Mincāne, R. (2009). *Activ ELP Mentoring Guidelines*. Rīga: VMC, p. 44.
151. OECD. (2005). *Promoting Adult Learning*. France: OECD Publications.
152. OECD (2012). *Skills Strategy. Transforming Better Skills into Better Economic and Social Outcomes*. Organisation for Economic Co-operation and Development, 128 p.
153. Olshtain, E. & Cohen, A. (1991). Teaching Speech Act Behaviour to Nonnative Speakers. In: Celce-Murcia, M. (Ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle & Heinle Publishers: Newbury House, pp. 154-165.
154. Orsini-Jones, M. & Cousin, G. (2001). Focus research in modern languages: creating a 'powerful learning environment' for students, with students. In: *Language Learning Futures*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research, pp. 71-82.
155. Ose, G. (1999). *Kā mācās pieaugušie*. Rīga: Poligrāfists.
156. *Pāreja uz mācīšanās rezultātiem. Konceptuālas, politiskas un praktiskas norises Eiropā*. (2008). Eiropas profesionālās izglītības attīstības centrs (Cedefop), Rīga: Akadēmiskās informācijas centrs, 36 lpp.
157. Pennington, M. (2002). Bridging gaps: A dialectic perspective on teacher development. In: Pulverness, A. (Ed.) *York Conference Selections*. Kent: IATEFL, pp. 61-74.
158. Percy, K. & Frank, F. (2011). Senior learners and the university: aims, learning and 'research' in the Third Age. In: Jackson, S. (Ed.) *Innovations in Lifelong Learning. Critical Perspectives on Diversity, Participation and Vocational Learning*. London: Routledge, pp. 126.-142.

159. Praude, V., Beļčikovs, J. (2001). *Menedžments*. 2. pārstrādātais izd. Rīga: Vaidelote.
160. *Plurilingual et intercultural competence as a Project*. (2009). Beacco, J. C., Byram, M., Coste, D. & Fleming, M. with Cavalli, M. (Eds). Council of Europe. Language Policy Division. Strasbourg, 17p.
161. *Plurilingual Education in Europe: 50 Years of international co-operation* (2006). Council of Europe. Language Policy Division. Strasbourg
162. Pugh, D. (1990). *Organisational Theory: Selected Reading*. 3rd ed. Penguin.
163. Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. New York: Routledge.
164. *The Recommendation CM/Rec*. (2008). 7 of the Committee of Ministers to member states on the use of the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the promotion of plurilingualism. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
165. *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*. Highlights from the Manual. (2011). (Edited by ReLEx team: Noijons, J., Beresova, J., Breton, G., Szabo, G.). Graz: European centre for Modern Languages/ Council of Europe Publishing, 43 p.
166. *Report to the European Commission Directorate general for Education and Culture. Detecting and Removing Obstacles to the Mobility of Foreign Language Teachers*. (2006). Final report. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, 86 p.
167. Rhodes, C. (2013). Leading for Quality and Accountability. In: Brundrett, M. (Ed.) *Principles of School Leadership*. London: SAGE publications Ltd. Pp. 143-156.
168. Rice, C. (1997). *Understanding Customers*. Oxford: Butterworth-Heinemann, pp. 308.
169. Richards, J. (1990) *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press, 185 p.
170. Richardson, B. & Richardson, R. (1992). *Business Planning: An Approach to Strategic Management*. London: Pitman Publishing, p. 291.
171. Rimšāne, I. (2010). *Development of Foreign Language Teacher Education in Latvia*. Promocijas darbs. Rīga: LU, 223. lpp.
172. Rogers, A. (1996). *Adult Learning*. Buckingham: Open University Press, p. 248.
173. Rudzinska, I. (2010). *Kvalitātes vadīšana studentu profesionālās svešvalodas kompetences veidošanā*. Promocijas darbs. Rīga: LU.
174. Schollaert, R. (Ed.) (2000). *Effective Staff Development: An Evaluation Manual*. Louvain/Appeldoorn: Garant, 92 p.

175. Selvin, N. (2011). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. London: Continuum, 197 p.
176. Schneider, G. & Lenz, P. (2001). *European Language Portfolio Guide for Developers*. CE: Modern Languages Division, Strasbourg, 66 p.
177. Schon, D. (1991). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. Aldershot, England: Basic Books, Inc., 374 p.
178. Sinclair, J. M., (1997). Corpus Evidence in Language Description. In: Wichmann, A., Fligelstone, S., Knowles, G., Addison, W. (Eds.) *Teaching and Language Corpora*. USA: Longman, pp. 27-39.
179. Skehan, P. (2002). Task-based instruction: Theory, research, practice. In: Pulverness, A. (Ed.) *York Conference Selections*. Kent: IATEFL, pp. 90-99.
180. Sotto, E. (2007). *When Teaching Becomes Learning: A Theory and Practice of Teaching*. London: Continuum, 320 p.
181. Stankevičs, A., Mihailovs, I. J. (2012). Ārpus formālās izglītības sistēmas apgūtās profesionālās kompetences novērtēšana. No: *Pieaugušo izglītība*. Rakstu krājums. Sast. K. Mārtinsone. Rīga: RaKa, 51.-64. lpp.
182. Stašāne, J. (2007). *Pieaugušo izglītības patvaldība kā mūžizglītības veicināšanas nosacījums*. Promocijas darbs. Rīga: LU.
183. Stern, H. H. (2001). *Fundamental Concepts in Language Teaching*. Oxford University Press, 582 p.
184. Stewart, R. (1994). *Managing Today and Tomorrow*. Macmillan.
185. Stoicheva, M., Hughes, G.m Speitz, H. (2009). *The European Language portfolio: an impact study*. 8th International Seminar on the European Language Portfolio, Graz, 29 September – 1 October 2009, Document1. Council of Europe, Language Policy Division, 26 p.
186. Strode, A. (2008). Studentu profesionālās kompetences vērtēšana pedagoģiskajā praksē. No: *Izglītības iestāžu mācību vide: problēmas un risinājumi*. Zinātnisko rakstu krājums. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, 106.-116. lpp.
187. Strods, G. (2008). Studentu pašizglītības prasmju pašnovērtējums. No: *Izglītības iestāžu mācību vide: problēmas un risinājumi*. Zinātnisko rakstu krājums. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, 93.-105. lpp.
188. Svence, G. (2003). *Pieaugušo psiholoģija*. Rīga: RaKa.
189. Svence, G. & Štuks, M. (2012). Pozitīvas emocijas un izzīņa pieaugušo mācīšanās procesa organizācijai. No: *Pieaugušo izglītība*. Rīga: Raka, 167.-175. lpp.

190. Šmite, A. (2006). *Izglītības iestādes vadība*. 4. daļa. Vadītājs izglītības sistēmā. Rīga: RaKa, 295 lpp.
191. Talbot, J. (2011). Changing power relations in work-based learning. Collaborative and contested relations between tutors, learners and employers. In: Jackson, S. (Ed.) *Innovations in Lifelong Learning. Critical Perspectives on Diversity, Participation and Vocational Learning*. Routledge, pp. 186-208.
192. Tauriņa, Ž. (2012). *Jauniešu mācību sasniegumu novērtēšanas procesa vadība vidējā izglītībā Latvijā*. Promocijas darba kopsavilkums. Rīga: LU.
193. Thorogood, J. (2000). Vocational Languages: An Analysis of Current Practice and Suggestions for a Way Forward. In: Green, S. (Ed.) *New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd, pp. 138-157.
194. Tight, M. (1996). *Key Concepts in Adult Education and Training*. London: Routledge.
195. Tinsley, T. (2003). Language Education for Individual Development. In: *Facing the Future: Language Education across Europe*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, pp. 51-63.
196. Tomalin, B. & Nicks, M. (2007). *The World's Business Cultures and how to Unlock Them*. London: Thorogood Publishing, p. 263.
197. Tomasi, L. (2006). Introduction. In: *How to Achieve Multilingualism in Higher Education: Intensive Language Courses as a Feasible Approach*. Proceedings of the EUF-CE Seminar on Language Learning held on 17th and 18th November 2006. Campus Europe: European University Foundation, pp. 18-26.
198. Upeniece, I., Mārtinsons, K., Arnis, V. & Ķīsis, I. (2012). Uz problēmu balstītā pieeja pieaugušo izglītībā. No: *Pieaugušo izglītība*. Rīga: Raka, 129.-136. lpp.
199. Valgmaa, R., Koķe, T. (2003). *The Agreed Minimum Set of Criteria and the Assessment Procedures // Learning 4 Sharing: Manual for Adult Education Practitioners*. Rīga: IZM, 46.-56. lpp.
200. Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
201. Wallace, S. & Gravells, J. (2007). *Mentoring*. London: Learning Matters Ltd, p. 124.
202. Watkins, C. et al (2002). *Effective Learning*. London: Institute of Education, national School Improvement Network, Research Matters Series No 17.
203. Watkins, C., Carnell, E., Lodge, C. (2007). *Effective Learning in Language Classrooms*. London: SAGE, 197 p.

204. Wenden, A. & Rubin, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall International (UK) Ltd.
205. Widdowson, H. (1987). *Linguistics*. Oxford University Press.
206. Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge University Press, pp. 227.
207. Yalden, J. (1987). *Principles of Course Design for Language Teaching*. Cambridge University Press. 227 p.
208. Zelvys, R. (2001). *Managing Education in a Period of Change*. Oslo: ELI Publishing, p. 118.
209. Zīds, O. (2000). Izglītības politikas, mērķu un uzdevumu būtība, to efektivitātes analīze un izvērtēšana. No: *Izglītības kvalitāte un vadība*. Zinātniskie raksti 626.sējums. Rīga: LU, 47.-65. lpp.
210. Zubov, A. V. (1989). *Problemi poroždenija teksta*. Minsk: Belorusskij gosudarstvennij universitet, 63 s.
211. Žogla, I. (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa.

INTERNETA RESURSI

1. *Angļu valodas skolotāju asociācija*. www.late.lv
2. Bikse, V. (2009). *Latvijas progress uzņēmējdarbības izglītības attīstībā pēc iestājas Eiropas Savienībā*. [Skatīts 22.10.2012.] Pieejams: <http://politika.lv/article/latvijas-progress-uznemejdarbibas-izglitibas-attistiba-pec-iestajas-eiropas-savieniba>
3. Brookfield, S. D. *Adult Learning: An Overview*. [Skatīts 12.11.2012.] Pieejams: www.nlu.nl.edu.
4. *Centrālā statistikas pārvalde*. Pieejams: www.csb.gov.lv
5. Campbell, M. (2012). *Skills for Prosperity? A Review of OECD and Partner Country Skill Strategies*. [Skatīts 01.03.2012.] Pieejams: <http://www.professormikecampbell.com>
6. Compora, D. *Current Trends in Distance Education: An Administrative model*. [Skatīts 12.11.2012.] Pieejams: www.westga.edu.
7. Council of Europe. (2007). *Executive Version. Guide for the Development of Language Education*. Accessed: 10.02.2012. [Skatīts 15.07.2008.] Pieejams: www.coe.int/lang

8. Council of Europe. (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Executive Version, Language Policy Division, Strasbourg. Accessed: 10.09.2012. [Skatīts 15.06.2008.] Pieejams: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/FullGuide_EN.pdf
9. Council of Europe. (2006). *Plurilingual Education in Europe: 50 Years of International Co-operation*. Language Policy Division Strasbourg. [skatīts 14.09.2012]. Pieejams: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/PlurinlingalEducation_En.pdf
10. *Eiropas Moderno valodu centrs*. Pieejams: www.ecml.eu
11. *ELP for Nurses: Lifelong Learning for Nurses to Promote Mobility and Foster Exchange Capacity*. Available at: www.vmc.lv
12. Eurostat. *Lifelong Learning (adult participation in education and training) – Percentage of the population aged 25–64 participating in education and training over the four weeks prior to the survey*. [skatīts: 15.06.2011.] Pieejams: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tsiem080&plugin=1>
13. *Grozījumi Mūžizglītības politikas pamatnostādņēs 2007.–2013. gadam*. Ministru kabineta rīkojums Nr. 832. [Skatīts 11.08.2012.] Pieejams: www.likumi.lv/doc.php?id=201878&from=off
14. *Izglītības likums*. Spēkā ar 01.06.1999. (Ar grozījumiem 01.01.2007.) [Skatīts 15.05.2012.] Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=50759&mode=KDOC>
15. *LATE Latvijas angļu valodas skolotāju asociācija*. Pieejams: www.late.lv
16. *Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2013. gadam*. Pamatziņojums. (2007). Analītisko pētījumu un stratēģiju laboratorija. [Skatīts 05.05.2008.] Pieejams: www.izm.gov.lv
17. *Latvijas nacionālais attīstības plāns 2007.–2013. gadam*. (2008). Reģionālās attīstības un pašvaldību lietu ministrija. [Skatīts 25.06.2009.] Pieejams: www.likumi.lv
18. *Latvijas pieaugušo izglītības apvienība*. Pieejams: www.lpia.lv
19. Ministru kabineta rīkojums Nr 111. 2007. gada 23.februārī. *Par Mūžizglītības politikas pamatnostādņēm 2007.–2013. gadam*. Rīgā. [Skatīts 12.08.2012.] Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=153578&from=off>
20. Ministru kabineta rīkojums Nr.832. 2009. gada 9.decembrī. *Grozījumi Mūžizglītības politikas pamatnostādņēs 2007.–2013. gadam*. Rīgā. [Skatīts 12.08.2012.] Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=201878&from=off>
21. *Lolipop: European Language Portfolio for Undergraduates*. Available at: www.lolipop-portfolio.eu

22. *Nacionālais attīstības plāns 2014.–2020. gadam*, 2012. Pieejams: www.nap.lv
23. *Nodarbinātības valsts aģentūra (NVA)*. Pieejams: www.nva.gov.lv
24. *OECD Lifelong Learning*. Pieejams: www.oecd.org/edu/adultlearning
25. *OECD Promoting Adult Learning. Executive Summary*. 2005 [Skatīts 15.06.2008.]
Pieejams: www.oecd.org/edu/adultlearning
26. *Par Mūžizglītības politikas pamatnostādņēm 2007.–2013. gadam*. Ministru kabineta rīkojums Nr. 111. [Skatīts 2012.11.08.] Pieejams: www.likumi.lv/doc.php?id=153578&from=off
27. *Plurilingual et intercultural education as a project*. (2009). Editorial board: Jean-Claude Beacco, Michael Byram, Daniel Coste, Michael Fleming, Marisa Cavalli. DGIV/EDU/LANG 3, Language Policy Division, Council of Europe. [Skatīts 15.06.2009.] Pieejams: www.coe.int/lang.
28. *Profesionālās izglītības likums*. Spēkā ar 14.07.1999. (Ar grozījumiem 01.09.2007.) [Skatīts 15.06.2008]. Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=20244&mode=KDOC>
29. *Valodu mācību centrs*. Pieejams: www.vmc.lv
30. *White Paper on Intercultural Dialogue „Living together as equals in dignity”*. (2008). Council of Europe, F-67075 Strasbourg Cedex, June. [Skatīts 15.06.2008]. Pieejams: www.coe.int/dialogue; http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/11-learning/keycomp_en.pdf

PIELIKUMI

1. pielikums

ActivELP aptauja par atbalsta elementiem

Survey on the Use of ELP and IT Teaching Learning Tools

ActivELP Project team conducted a survey regarding the use of ELP in language teaching and learning, and the application of interactive whiteboard and other tools of Virtual Learning Environment, relating to language teachers in formal education institutions and lifelong learning educational providers.

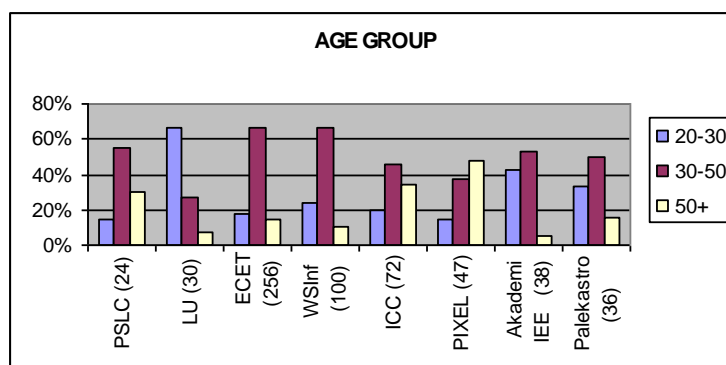
As the project's partnership represents the entire range of language teaching institutions engaged in language teaching starting from primary schools and ending with lifelong learning centres in the following countries: Bulgaria, Latvia, Germany, Italy, Greece, Turkey and Poland, we believe it demonstrates the state-of-art conditions and the capacity of teachers to use ELP and tools of virtual learning environment.

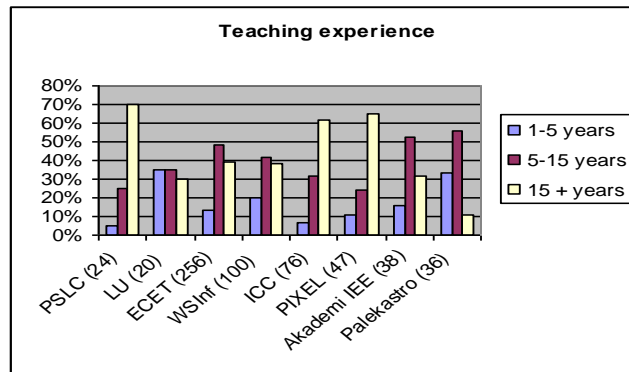
The Project team collected 602 filled in questionnaires from ECET in Bulgaria, PIXEL in Italy, Akademi IEE in Turkey, ICC – an international network and PSLC in Latvia who represent life long learning institutions, Palekastro primary school from Crete, Greece and two tertiary educational establishments: Latvia University and Polish Institute of Technology.

The survey was conducted also on survey monkey in Germany, thus, allowing a bigger representation of the country. The greatest number of filled in questionnaires was submitted by Bulgarian team (256).

It covered a wide range of language teachers, but the majority were experienced teachers within the age group of 30 to 50 which may represent the view generally represented by the particular country.

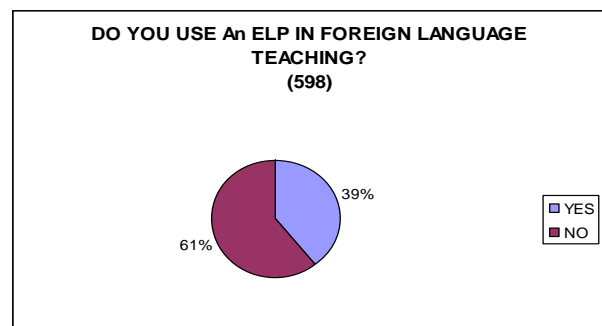
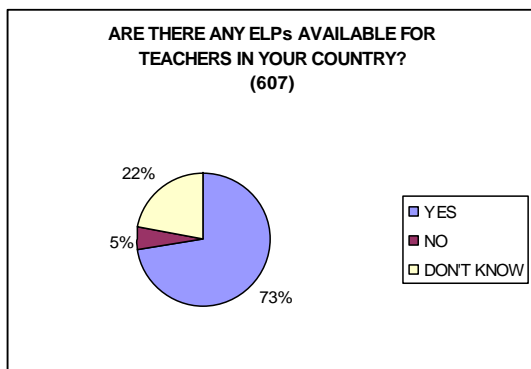
We discovered that we have surveyed mostly teachers with 15 and more years of language teaching experience.





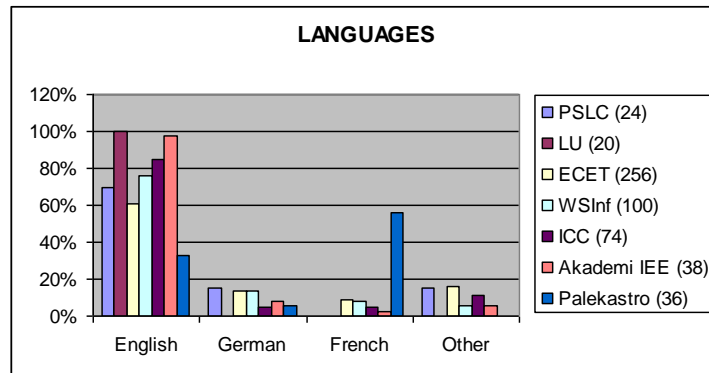
One of the main goals of the survey was to determine the widespreadness of an ELP in a language class and the familiarity of a language teacher with the diversity of IT tools in language teaching and learning process.

Teachers agreed on the availability of an ELP in their country, which actually shows their awareness of the existence of the self-assessment tool. Irregardless of this knowledge of an ELP existence in their respective countries only 39% of the teachers have made an effort to use an ELP in a language teaching process, ELP passport being the most popular and useful part to be used in the classroom.

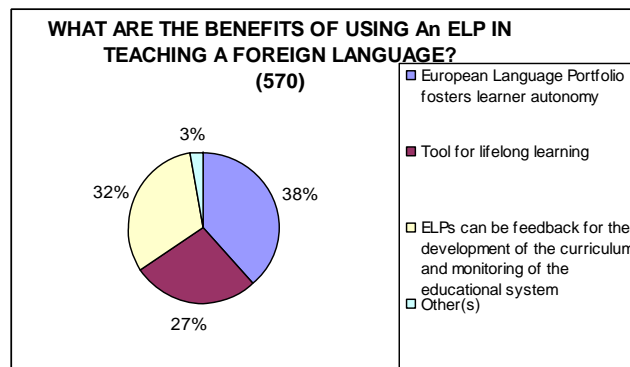


As this survey does not claim to be representative for the partner countries, nevertheless, this survey reflects the overwhelming attitude and the general readiness of language teachers to use an ELP in language classes.

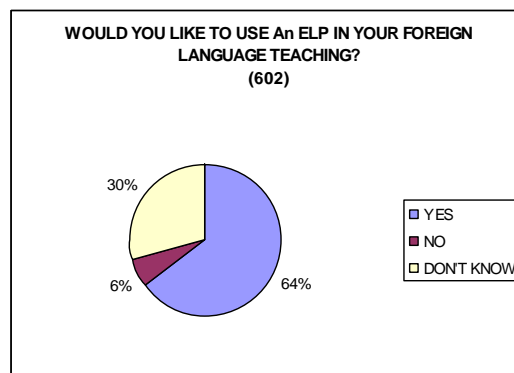
English was the most taught language by the surveyed teachers, leaving both German and French as the second most taught language.



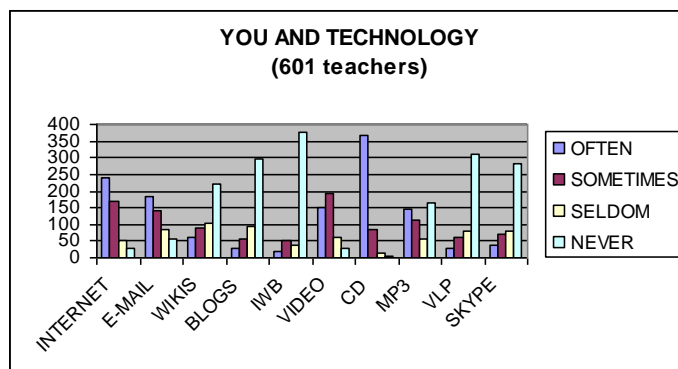
The positive thing is that the majority of 602 teachers considered an ELP to be the tool that could improve the quality of foreign language teaching. And the greatest benefit of using an ELP was the fact that it fosters learner autonomy. Furthermore, the use of an ELP as a tool for life-long learning was also recognized by 27 % of teachers, as well as the role of an ELP in language teaching classes for the development of the curriculum was not denied by 32% of the respondents.



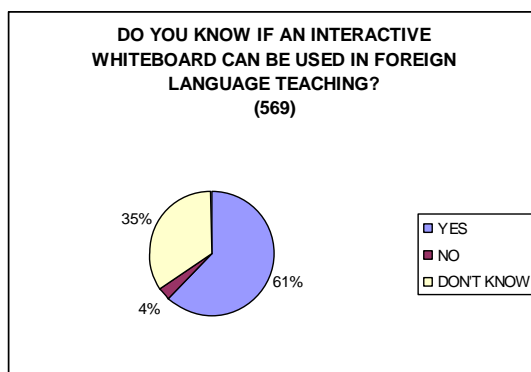
64% of the teachers would like to use an ELP in foreign language teaching which reflects the positive attitude of the teachers towards the new instrument in language classes.



When investigating the teachers' familiarity with different technologies we discovered that the most widespread tool is CD, video (recognized by nearly every teacher to be as a useful piece of equipment), MP3, interactive whiteboard being the least used instrument.



Although they had not done it, 61% of the teachers considered that interactive whiteboard could be used in foreign language teaching and furthermore 64% wished to use an interactive whiteboard in their classrooms.



Thus, the project team could further work on the project aims having the support from their teachers that there was a vital need to develop different ways for using ELP in every language acquisition classroom and to integrate interactive whiteboard in language teaching and learning.

Saistība starp jautājumiem Nr. 22

Tabula Nr 5.1.3.1.

Spearman's rho		22.1. Informācijas tehnoloģijas	22.2. Skolotāji	22.3. Valodu klubi	22.4. Mācību materiāli	22.5. Eiropas valodu portfelis	22.6. Mācību vide	22.7. Admi nistrā cija
22.1. Informācijas tehnoloģijas	Correlation Coefficient	1.000						
	Sig. (2-tailed)	.						
	N	105						
22.2. Skolotāji	Correlation Coefficient	0.047	1.000					
	Sig. (2-tailed)	0.634	.					
	N	105	107					
22.3. Valodu klubi	Correlation Coefficient	-0.009	0.165	1.000				
	Sig. (2-tailed)	0.929	0.092	.				
	N	105	105	105				
22.4. Mācību materiāli	Correlation Coefficient	0.107	0.500(**)	0.097	1.000			
	Sig. (2-tailed)	0.278	0.000	0.327	.			
	N	105	107	105	107			
22.5. Eiropas valodu portfelis	Correlation Coefficient	0.065	0.126	0.293(**)	0.002	1.000		
	Sig. (2-tailed)	0.507	0.199	0.002	0.987	.		
	N	105	105	105	105	105		
22.6. Mācību vide	Correlation Coefficient	0.145	0.445(**)	0.087	0.281(**)	0.136	1.000	
	Sig. (2-tailed)	0.139	0.000	0.377	0.003	0.166	.	
	N	105	107	105	107	105	107	
22.7. Administrācija	Correlation Coefficient	0.047	0.186	0.049	0.023	0.361(**)	0.208(*)	1.000
	Sig. (2-tailed)	0.633	0.057	0.620	0.818	0.000	0.033	.
	N	105	105	105	105	105	105	105

** Korelācija ir nozīmīga pie līmeņa 0.01 (2-pusējs).

* Korelācija ir nozīmīga pie līmeņa 0.05 (2-pusējs).

VMC programma



Mācību priekšmeta mācību programma

Vispārējā angļu valoda publiskā jomā strādājošiem (prasmīga lietotāja līmenim)

Apjoms stundās:

teorija	36 stundas
praktiskās mācības	124 stundas

Stundu sadalījums pa semestriem:

I.semestris
160

Mērķis:

Veicināt izglītojamo, kuri strādā publiskā jomā, angļu valodas zināšanu apguvi un mudināt valodas apguvējus aktīvi izmantot apgūtās valodas iemaņas un prasmes, lai sazinātos angļu valodā darbā un ārpus darba.

Padziļināt izglītojamo spējas saprast garāku runu angļu valodā, arī tad, saistībā ar ikdienas personīgajām un / vai darba vajadzībām. Bez pūlēm saprast televīzijas raidījumus un filmas.

Veicināt izglītojamo iemaņas brīvi izteikties – uzsākt, uzturēt un noslēgt sarunas, piemērotus vārdus un izteicienus īpaši nemeklējot, gan ikdienas, gan darba situācijās. Precīzi formulēt savas domas un uzskatus.

Pilnveidot izglītojamo izpratni par sarežģītiem rakstītiem dažāda veida tekstiem, izprast stila īpatnības, saprast speciālus tekstus un tehniskas instrukcijas pat tad, ja tās tieši neattiecas uz darba jomu.

Attīstīt valodas izglītojamo iemaņas rakstīšanas prasmēs, lai viņi spētu skaidri un loģiski uzrakstīt savas domas, izteikt viedokli, uzrakstīt vēstuli, eseju un ziņojumu par sarežģītiem jautājumiem, izcelt nozīmīgo un svarīgo. Prast rakstīt konkrētam lasītājam piemērotā stilā.

Pilnveidot izglītojamo angļu valodas prasmes un iemaņas, īpašu uzmanību pievēršot profesionāli orientētas valodas brīvam lietojumam komunikācijā.

Pilnveidot Izglītojamo starpkultūru kompetences un iemaņas.

Katras tēmas noslēgumā izmantot Eiropas valodas portfeli, attīstot izglītojamo prasmi veikt pašnovērtējumu, tādējādi veicinot izglītojamā līdzatbildību par programmas apguves rezultātu.

Nr. p.k.	Tēmas	Apakštēmas	Taksonomijas līmenis*	Stundu skaits			Pārbaudes veids
				Teorija	Praktiskās mācības	Kopā	
1.	Mūsdienu sabiedrība.	Darba kolektīvs. Nacionālie stereotipi un aizspriedumi. Uzrakstīt e-pastu un oficiālu vēstuli sadarbības partneriem. Sieviešu un vīriešu loma sabiedrībā. Ziņas avīzē/ internetā. Oficiāla tikšanās. Īpašības vārdu salīdzināmās pakāpes. Lietvārdu darināšana no apstākļa vārdiem. Ilgstošā saliktā pagātne.	Pielietošana	3	13	16	Kontrolj autājumi
3.	Darbs, darba iespējas.	Darba meklēšana. Darba intervijas. Darbu un pienākumu apraksti. Darba līgums. Darba iespējas citās valstīs. Darba likums. Telefona sarunas (nodot lietišķu informāciju citai personai atbilstoši stilam). Darbības vārda nākotnes formu veidošanas atkārtojums. <i>If+will/ going to/ could/ may</i> <i>Miss/ los/ waste</i> Darbības vārds+ ģerundijs vai nenoteiksme.	Pielietošana.	3	14	17	Kontrol darbs
4.	Mūsdienu komunikācija	Dažādi komunikācijas veidi. Lietošanas pamācība/ instrukcija. Video konference. Diskusijās biežāk lietojamās frāzes un struktūras. Artikula lietošana. Netiešā runa. Darbības vārds + prievārds.	Pielietošana	4	11	15	Kontrolj autājumi
5.	Datori un internets.	Izteicieni un frāzes saistībā ar interneta un datora lietošanu. Profesionālam darbam nepieciešamā informācija internetā. E-pasts. Izskaidrot grafiku. Power Point programmas izmantošana prezentācijā. Izteicieni ar <i>make/ get/ let</i> . Apzīmētāja palīgteikumi ar prievārdiem.	Pielietošana	4	11	15	Kontrolj autājumi

6.	Bankas un finanšu sfēra.	Kredītkartes un to lietošanas noteikumi. Bankas izvēles pamatojums. Bankas pakalpojumi. Bērnu kabatas nauda. Ikdienas maksājumi. Struktūras un izteicieni saistībā ar finansēm. Ilgstošā nākotne. <i>Likely, probably</i> lietošana nosacījuma izteikšanai.	Pielietošana.	3	12	15	Kontrolj autājumi
7.	Veselīgs dzīvesveids.	Sporta loma cilvēka dzīvē. Diētas: pozitīvie un negatīvie faktori. Smēķēšanas problēma pasaulē. Dabas piesārņojuma faktori un to ietekme uz cilvēka dzīvi un dabu. Eseja. Struktūras vēlamā un neiespējamā izteikšanai. <i>Would rather/ had better</i> lietošana.	Pielietošana	3	10	13	Kontrol darbs
8.	Izglītība.	Izglītības sistēma Latvijā salīdzinājumā ar citām valstīm. Valodu zināšanas loma cilvēka dzīvē un tas apguves metodes. Mūžizglītība. Dažādi kursi un to piedāvājums. Īss referāts. Ciešamā kārta. <i>Have/ get something done</i> lietojums.	Pielietošana	3	10	13	Kontrol darbs
9.	Zinātne un pētījumi.	No idejas līdz praksei. Zinātne un pētnieciskais darbs Latvijā salīdzinājumā ar citām valstīm. Attīstības tendences. Diskusija: Ētikas komisija. Diskusiju kultūra. Struktūras pieņēmuma/ hipotēzes izteikšanai. Vārdu darināšana 1. Modālie darbības vārdi. Nākotne.	Pielietošana.	3	10	13	Kontrolj autājumi
10.	Darba tirgus.	Darba piedāvājumi. Bezdarbs. Darbaspēka migrācija. Attīstības tendences salīdzinājumā ar citām valstīm. Darba intervijas. CV un pieteikuma vēstules uzrakstīšana. Struktūras vajadzības, nepieciešamības un atļaujas izteikšanai. Vārdu darināšana 2. Izteicieni ar <i>job, work</i> . Izteicieni ar <i>make, do</i> .	Pielietošana	3	10	13	Mini projekts

		Struktūras piedāvājuma un ierosinājuma izteikšanai.					
11.	Reklāma un patērētājsabi edrība.	Mode un tās tendences. Reklāmas ietekme uz dažādām patērētāju grupām. Reklamācija. Lietišķā etiķete. Lasītāja vēstule. Sūdzības un atbildes uz sūdzībām. Pasūtījuma/ pieteikuma vēstule. Atvainošanās mutiski un rakstiski. <i>Used to, be used to, get used to.</i> Saskaitāmie un nesaskaitāmie lietvārdi. Dažādās nozīmēs lietojamie prievārdi. Lietvārdi – vienskaitlinieki un daudzskaitlinieki. Saliktā tagadne un salikti ilgstošā tagadne. <i>can/ cannot</i> pieklājības formas: <i>could you...; Can I...</i> Piederības vietniekvārds un īpašības vārds.	Pielietošana	4	12	16	Kontrol darbs
12.	Valoda.	Valodu zināšanu nozīme darbā un saskarsmē ar kolēģiem no citām valstīm. Ķermeņa valoda un žesti. Kopīgais un atšķirīgais saskarsmē ar citu valstu/ tautību pārstāvjiem. Oficiāla vēstule. Diskusiju kultūra. Īpašības vārdi, kuri beidzas ar <i>ed,-ing</i> . Izteicieni ar <i>go</i> . <i>-ing</i> forma pēc prievārdiem.//	Pielietošana	3	11	14	Diskusija
Noslēguma pārbaudījums					4	4	
Kopā				36	124	160	

* Ieteicamais taksonomijas līmenis – priekšstats, izpratne vai pielietošana.

Izmantojamās literatūras saraksts:

1. Andrenovics S. Communication and Correspondence.- Zvaigzne ABC, 1991
2. Lloid, A., Prier, A. Busseness Communication Games. – Oxford University Press, 1996.
3. Oxiden, C., Latham-Koenig, Ch., Selington, P. New English File – Intermediate. Oxford University Press, 1997.
4. Oxiden, C., Latham-Koenig, Ch., Selington, P. New English File Upper-Intermediate. – Oxford University Press, 1997.

5. International Express Upper- Intermediate, New Edition, Oxford University Press
6. Intelligent Business Upper – Intermediate, Longman, 2006
7. Cotton, D., Falvey & Kent Market Leader Upper – Intermediate. New Edition, 2008.
8. Granger, C. Play Games with English 1. – Heinemann, 1993.
9. Kremtone Z. Come in! – Zvaigzne ABC, 2003.
10. Krūmiņa, I. Grūtīte vārdi angļu valodā. – Avots, 2005.
11. Harrison, M. Grammar Spectrum 2 – Oxford University Press, 1997.
12. Spratt, M. English for the Teacher. A Language Development Course. – Cambridge University Press, 2002.
13. McCartney, M. O'Dell, F. English Vocabulary in Use. Elementary. Cambridge University Press, 1999.
14. Swann, M., Walter, C. How English Works. A Grammar Practice Book. – Oxford University Press, 1997.
15. Swann, M., Walter, C. The Good Grammar Book. – Oxford University Press, 2003.
16. Swann, M. Practical English Usage. – Oxford University Press, 1995.
17. Vince, M. Elementary Language Practice. – Macmillan Heinemann, 1999.
18. Murphy, R. Essential Grammar in Use. – Cambridge University Press, 2000.
19. *www.english-dictionary.us*
20. *www.yourdictionary.com*
21. *www.wikipedia.org*
22. *www.topenglishteaching.com*
23. *www.esl-galaxy.com*
24. *www.ESL-Library.com/ESL*
25. *www.english-togo.com*
26. *www.oup.com*
27. Eiropas valodu portfelis pieaugušiem”, Valodu mācību centrs, Valsts valodu aģentūra, Rīga 2006

Aptaujas anketa valodu apguvējiem par EVP pieaugušajiem

Aptauja valodu apguvējiem

Valsts valodas aģentūra sadarbībā ar Valodu mācību centru veic „Eiropas Valodu portfeļa pieaugušajiem” (akreditācijas Nr.84.2006) aprobāciju. Aicinām aizpildīt aptaujas anketu, paūžot viedokli par šo mācību līdzekli.

1. Kā Jūs vērtējat Eiropas Valodu portfeļa (EVP) izmantošanu nodarbībās?
 - Pozitīvi
 - Negatīvi
 - Neitrāli
2. Vai pirms valodu kursiem kaut ko zinājāt par EVP? Ja jā, tad ko Jūs zinājāt?

3. Vai domājat, ka EVP noderēs turpmākajā dzīvē?
 - Jā
 - Nē
 - Nezinu
4. Ko Jūs vēlētos mainīt, uzlabot EVP?

5. Vai pēc valodu prasmju izvērtēšanas ir mainījusies Jūsu attieksme pret valodu apguvi?
 - Jā
 - Nē
6. Vai EVP izmantotais vērtēšanas veids palīdzēja labāk uzzināt par valodu prasmes līmeni?
 - Jā
 - Nē
7. Dosjē daļas izveide
 - nesagādāja nekādas grūtības;
 - bija apgrūtinājoša;
 - palīdzēja izvērtēt/pārskatīt sasniegumus no citas perspektīvas.
8. Kādu valodu apguvāt, izmantojot EVP?

9. Kāda ir Jūsu dzimtā valoda?

Paldies!

Aptaujas aizpildīšanas datums

VLC VALODU MĀCĪBU CENTRS
PUBLIC SERVICE LANGUAGE CENTRE


Valsts valodas aģentūra

Aptaujas anketa skolotājiem par elektronisko portfeli

Pilot 1 – Staff Questionnaire

We would appreciate it if you could answer the questions below to help us with further work on the Lolipop ELP. We estimate this will take approximately 15-20 minutes. Thank you.

Institution:

Country:

Name of the course:

No. of students:

Target language taught:

1. Are you familiar with using the following (please tick as appropriate)?

- a) browser (e.g. Internet Explorer, Firefox)
- b) email
- c) sending attachments by email
- d) using Word documents

2. Do you use the computer in your courses? If yes, please tick the following as appropriate:

every	once a	3 times a	once a	occasionally
day	week	week	month	

I use it for providing class work

I use it for giving homework

I use it for communicating with
students

3. Had you worked with a Virtual Learning Environment (VLE) before you were introduced to the Lolipop ELP? If yes, which one (e.g. Blackboard, WebCT, Classfronter, Moodle, other...)?

4. If you used Moodle before, what did you use it for (please tick as appropriate):

- a. class notes
- b. to upload assignments
- c. communication (e.g. chats, forums)
- d. setting questionnaires / quizzes
- e. other (please specify) _____

5. **Did you work with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) before using the Lolipop ELP? If so, please tick which aspects of it you used:**

- a. Common Reference Levels (e.g. A1, B2, C2)
- b. Global scale and descriptors
- c. "can do" descriptors
- d. Curriculum design
- e. Other (please specify) _____

6. **Were you familiar with the European Language Portfolio before using the Lolipop ELP?**
Yes / No

7. **If yes,**

a) had you ever used a paper version of the ELP before? Which one?

b) had you ever used an electronic version of the ELP before? Which one?

8. **Having used the Lolipop ELP, would you agree / disagree with the following statements?**

a) Navigation is easy and user friendly.

1	2	3	4	5	6
I strongly disagree.					I strongly agree.

Why do you think so?

b) **I like the layout (how texts and graphics are positioned on the page).**

1	2	3	4	5	6
I strongly disagree.					I strongly agree.

Why do you think so?

c) **I like the visuals (pictures, graphics etc.).**

1	2	3	4	5	6
I strongly disagree.					I strongly agree.

Why do you think so?

d) **I like the colour scheme.**

1	2	3	4	5	6
I strongly disagree.					I strongly agree.

Why do you think so?

e) **Instructions are easy to understand and it's obvious what to do when you enter each page.**

1 2 3 4 5 6
I strongly disagree. I strongly agree.

Why do you think so? If you had problems with any pages in particular, please specify.

f) **Audio files are easy to understand and of good sound quality.**

1 2 3 4 5 6
I strongly disagree. I strongly agree.

Why do you think so?

g) **Texts (e.g. "can do" statements) are user-friendly.**

1 2 3 4 5 6
I strongly disagree. I strongly agree.

Why do you think so?

h) **I like the general appeal of the Lolipop ELP.**

1 2 3 4 5 6
I strongly disagree. I strongly agree.

Why do you think so?

9. Self-assessment:

a) (how) did your students self-assess their language skills before using the Lolipop ELP?

b) (how) did your students self-assess their intercultural skills before using the Lolipop ELP?

c) what did you think of the self-assessment of language skills activities in the Lolipop ELP? Why?

d) what did you think of the self-assessment of intercultural skills activities in the Lolipop ELP? Why?

10. Have you used any of the following pages related to ‘time spent abroad’ experience?

(Please tick as appropriate)

- a) “Short stay abroad”
- b) “ Longer stay abroad”
- c) “Further language and intercultural experiences”
- d) “How can I make the most of a stay abroad?”
- e) Other (please specify) _____

Which pages did you find (not) useful and why?

11. What did you think of the following:

a. Introductory pages (information on the ELP and the Lolipop ELP)

1	2	3	4	5	6
Bad	Not so good	Average	Good	Very good	Excellent

Why did you think so?

b. passport

1	2	3	4	5	6
Bad	Not so good	Average	Good	Very good	Excellent

Why did you think so?

c) biography

1	2	3	4	5	6
Bad	Not so good	Average	Good	Very good	Excellent

Why did you think so?

d) dossier

1	2	3	4	5	6
Bad	Not so good	Average	Good	Very good	Excellent

Why did you think so?

e) resources

1	2	3	4	5	6
Bad	Not so good	Average	Good	Very good	Excellent

Why did you think so?

11. Did you have any technical problems when setting up labs/ using the Lolipop ELP in class (e.g. problems logging in, using audio files, uploading files, links not working, other – please specify)?

12. Did you have any difficulty implementing the Lolipop ELP into your curriculum? Yes / no Please expand (e.g. does your curriculum encourage students to take responsibility for their learning; are students asked to engage in self-assessing activities etc)

13. How often did you work with the Lolipop ELP in class / with your students – please tick as appropriate:

- a. every day
- b. once a week
- c. 3 times a week
- d. once a month
- e. occasionally
- f. other (please specify) _____

14. Do you feel that using the Lolipop ELP has affected the way your students see themselves as a language learner (e.g. do you think they can now take more responsibility for their learning)? Please expand.

15. Having worked with the LOLIPOP ELP with your students, would you agree or disagree with the following statement?

“Overall, I feel that the time invested in this activity was well worth it.”

1
I strongly
disagree.

2

3

4

5

6
I strongly
Agree

Please explain:

**16. Would you like to continue using the Lolipop ELP in your course in the future? Yes / No
Why / why not?**

17. Would you like to comment on any other aspect of the Lolipop ELP?

Thank you for your time.

Atskaite par angļu kluba nodarbībām

Atskaite par angļu kluba nodarbībām SIA „Valodu mācību centrs”

Datums	Tēma	Lektors	Apmeklētāju skaits
22.01.2010.	English club opening		3
29.01.2010.	EU projects	Silvija Kārklīņa	3
24.09.2010.	ESU in the USA	Ruta Zadziorski	13
29.10.2020.	Labour market in Europe	Raif Kaygoun	21
26.11.2010.	Stress? What stress?	Janusz Kaminski	25
17.12.2010.	The UC Constitution: what is it? What does it mean?	Jānis Kramēns	13
28.01.2011.	What does you have in common with ewe, sue, goo, blew and blue?	Jānis Kramēns	54
25.02.2011.	The theater and performing arts scene in the United States	Courtney Kersten	40
25.03.2011.	Early American jazz	Cris Beaty	34
27.05.2011.	Learning the language of music	Eileen MacNaughton	15

Anketa par dzelzceļa darbinieku EVP dekriptoriem

Questionnaire / needs analysis of a driver in your company.

Please rank you choices by the number of priority No 1 – the most important choice, No 2 – the second in importance, etc.

1) Your full name Bernasconi Giorgio

2) Where do you come from (country)?

Switzerland – working in Italy

3) What company do you work for?

SBB Cargo Italia Srl – Gallarate (VA) Italy

4) What is your position in the company?

Safety&Quality Manager

5) Who does the driver communicate with:

- traffic inspector 1)
- signal man 2)
- train master - not applicable
- team manager 3)
- other drivers 5)
- shunting staff 4)
- anybody else ... 6)

6) In a down-graded situation what does the driver communicate about:

- giving info about the situation 1)
- asking for help 2)
- any other ... 3) asking inform.

7) What are the most common technical problems:

- Engine 2)
- Tracks 4)
- Signalling 1)
- Catenary 5)
- Shunting 4)

- Plugging 7)
 - any other ... 6)
- 8) What are the most common signalling problems:
- misunderstanding the right location 2)
 - misunderstanding the signal - never
 - an unknown aspect of a signal (the driver does not know) - never
 - any other... 1) not planned stop
- 9) How important are IT skills:
- very important yes
 - less important
- 10) How do drivers feel about their trains:
- do they have a nickname for the trains - Train Number
 - do they address it „my” - no
 - any other ...
- 11) How do the drivers communicate:
- via 1) GSM-R
 - via 2) written
 - via 3) verbal
- 12) How important it is for the driver to know the culture and traditions of the country the driver is going through:
- very important
 - less important 1)
- 13) What education is required of a driver:
- general secondary education - yes
 - professional education - possible
 - tertiary (university/college) education - not required
 - in-service education:
 - every year - yes
 - training for change of line - yes
 - licence renewal - no
- 14) How does the driver read numbers:
- full name (in thousands)
 - like telephone (in pairs) - yes (in pairs)
 - one digit by one

15) Are train drivers asked to know a foreign language:

Yes-----

no-----XX

16) Do you provide a foreign language course for train drivers?

Yes-----

no-----XX

17) If yes, how long is the course and in what language?

-

-

Thank you for answering the questions!

Silvija Karklina and Signe Ostrovska

8. pielikums

Mentoring Guidelines (publicācija klāt pielikta)

9. pielikums

Eiropas valodu portfelis pieaugušajiem (publicācija klāt pielikta)

10. pielikums

Eiropas valodu portfelis dzelzceļa darbiniekiem (publicācija klāt pielikta)

VMC Akreditācijas lapa



IZGLĪTĪBAS UN ZINĀTNES MINISTRIJA

IZGLĪTĪBAS IESTĀDES AKREDITĀCIJAS LAPA

2010.gada 18.maijā

Nr. AI 4252

Rīgā

- | | |
|--|---|
| 1. Izglītības iestādes dibinātājs | R.Berģis, J.Borzovs, I.Bāliņa, I.Fišere,
B.Flada, Z.Goldšmite, A.Jaunzeme,
S.Jenerte, I.Jundze, J.Kančs, I.Korps,
S.Kraže, S.Kārklīņa, I.Lapinska,
I.Liepīņa, I.Līkopa, S.Ostrovska,
I.Ozoliņa, A.Peļņa, V.Poļakovska,
V.Pūķe, Z.Raciborska, S.Saulīte, I.Steģe,
A.Tamsone, V.Vuškāne |
| 2. Izglītības iestādes nosaukums | Sabiedrība ar ierobežotu atbildību
„Valodu mācību centrs” |
| 3. Izglītības iestādes adrese | Krišjāņa Barona iela 64 – 2, Rīga |
| 4. Izglītības programmas nosaukums, kods | Vispārējā angļu valoda publiskā telpā
strādājošiem (zemam vidējam līmenim)
30P 225 00

Vispārējā angļu valoda publiskā jomā
strādājošiem (prasmīga lietotāja līmenim)
30P 225 00

Vispārējā vācu valoda publiskā telpā
strādājošiem (zemam vidējam līmenim)
30P 225 00 |
| 5. Izglītības programmas veids | Profesionālās pilnveides izglītības
programma |
| 6. Izglītības iestādes akreditācijas termiņš | 2016.gada 18.maijs |

Komisijas priekšsēdētāja

K.Brikmāne

Izglītības iestādes reģistrācijas apliecība



LATVIJAS REPUBLIKAS
IZGLĪTĪBAS UN ZINĀTNES MINISTRIJA

IZGLĪTĪBAS IESTĀDES REĢISTRĀCIJAS APLIECĪBA

11.03.2009.

Nr. 3360800240

Rīga

Izdota

Sabiedrībai ar ierobežotu atbildību „Valodu mācību centrs”

Izglītības iestādes juridiskā adrese: Krišjāņa Barona ielā 64-2, Rīgā, LV-1011

Izglītības iestādes dibinātāji: 27 fiziskas personas – G.Berģe, G.Borzova, I.Bāliņa, I.Fišere, B.Flada, Z.Goldšmite, A.Jaunzeme, S.Jenerte, I.Jundze, J.Kančs, I.Korps, S.Kraže, S.Kārkliņa, I.Lapinska, I.Liepiņa, I.Likopa, S.Ostrovska, I.Ozoliņa, A.Peļņa, V.Poļakovska, V.Pūķe, Z.Raciborska, S.Saulīte, I.Steģe, A.Tamsone, L.Valģe, V.Vuškāne

Izglītības iestāžu reģistra
atbildīgās amatpersonas p.i.

Mezecka L.Mezecka

Anketa valodu klubu/kafejnīcu apmeklētājiem



„Language Cafe”

Aptauja

1) Cik bieži vajadzētu rīkot šo „Language Cafe”?

- 1x mēnesī
 2x mēnesī
 Katru nedēļu

2) Labākais tikšanās laiks...

- 14:00
 15:00
 16:00
 17:00

3) Kādās valodās varētu notikt „Language Cafe”?

- angļu
 vācu
 spāņu
 itāļu

4) Kādas tēmas varētu attīstīt šajās „Language Cafe”?

- Grāmatu apskats
 Māksla, kultūra
 Attiecīgās valodas saskarsmes, ēšanas, vīnu u.c. tradīcijas
 Cita tēma: _____

5) Citi ierosinājumi :

Paldies par atsaucību!

Anketa pieaugušajiem, kas mācās valodas VMC

Anketa pieaugušajiem par pieredzi, kas gūta, mācoties valodas.

Cienājamo respondent, lūdzu, atbildiet uz zemāk uzdotajiem jautājumiem, lai izzinātu Jūsu pieredzi valodu apguvē, veiktu pētījumu un uzlabotu valodu skolu/ centru/kursu darbu!

1. Jūs esat mācījies skolā svešvalodu, novērtējiet savu pieredzi:

(skalā no 1 – 5, kur 1 – slikta; 5 – ļoti laba)

1 2 3 4 5

2. Jūs esat mācījies augstskolā svešvalodu, novērtējiet savu pieredzi:

(skalā no 1 – 5, kur 1 – slikta; 5- ļoti laba)

1 2 3 4 5

3. Ja Jūs esat mācījies valoduursos, novērtējiet savu pieredzi:

(skalā no 1 – 5, kur 1 – slikta; 5 – ļoti laba)

1 2 3 4 5

4. Cik ilgi Jūs mācījāties valoduursos?

4.1. 3–6 mēneši

4.2. 1– 2 gadus

4.3. vairāk par 3 gadiem

4.4. nemācījies

5. Cik valodās Jūs varētu komunicēt, lai pateiktu pašu svarīgāko?

5.1. Vienā – dzimtajā

5.2. Divās valodās

5.3. Trijās valodās

5.4. Četrās un vairāk valodās

6. Cik lielā mērā valodas skolotājs Jums palīdz valodas apguvē?

(skalā no 1 – 5, kur 1 – nemaz; 5 – ļoti palīdz)

1 2 3 4 5

7. Kāds ir materiālais atbalsts Jūsu valodu mācībām?

7.1. varu mācīties darba laikā

7.2. darba vieta finansē

7.3. NVA finansē

7.4. ESF atbalsts

7.5. nesaņemu nekādu materiālu atbalstu

8. Kāds ir metodiskais atbalsts Jūsu valodu mācībām?

8.1. skolotāja sagatavotie materiāli

8.2. izdevniecību mācību grāmatas/ darba burtnīcas

8.3. skolotāja konsultācijas un padoms

- 8.4. Eiropas Valodu portfelis
 - 8.5. audio materiāli
 - 8.6. interneta vietnes
 - 8.7. interneta mācību materiāli
9. Vai Jūs gribētu lietot Eiropas Valodu portfeli?
- 9.1. Noteikti gribētu
 - 9.2. Drīzāk gribētu
 - 9.3. Drīzāk negribētu
 - 9.4. Noteikti negribētu
 - 9.5. Nezinu, kas ir EVP
10. Vai Jūs esiet lietojis Profesionālo EVP vai parasto EVP?
- 10.1. – Profesionālo EVP ir speciāli izstrādāta valodas apguves programma konkrētas profesijas pārstāvjiem, piem. medmāsām vai dzelzceļniekiem.
 - 10.2. – Parasto EVP visu profesiju pārstāvjiem → izlaist nākamo jautājumu
 - 10.3. nelietoju EVP → pāriet pie q11
- 10.1. Cik lielā mērā EVP Jums palīdz valodas apguvē?
- (skalā no 1 – 5, kur 1 – nemaz; 5 – ļoti palīdz)
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
- 10.2. Kuram EVP Jūs dotu priekšroku – parastajam EVP vai profesionālajam EVP?
- 10.1. Noteikti profesionālajam EVP
 - 10.2. Drīzāk profesionālajam EVP
 - 10.3. Drīzāk parastajam EVP
 - 10.4. Noteikti parastajam EVP
 - 10.5. Nezinu, grūti pateikt
- 10.3. Vai Jūs gribētu, lai tiktu izstrādāts speciāls EVP, kas būtu orientēts uz Jūsu profesijas valodas īpatnībām?
- 10.1. Noteikti gribētu
 - 10.2. Drīzāk gribētu
 - 10.3. Drīzāk negribētu
 - 10.4. Noteikti negribētu
 - 10.5. Nezinu, grūti pateikt
11. Cik lielā mērā testi un eksāmeni palīdz Jums valodu apguvē?
- (skalā no 1 – 5, kur 1 – nemaz; 5 – ļoti palīdz)
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
12. Vai vidus mācību testi Jums palīdz novērtēt Jūsu zināšanu līmeni?
- (skalā no 1 – 5, kur 1 – nemaz; 5 – ļoti palīdz)
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

13. Cik lielā mērā gala testu un eksāmenu norise Jūs apmierina?

(skalā no 1 – 5, kur 1 – nemaz; 5 – ļoti apmierina)

1 2 3 4 5

14. Cik lielā mērā Jums noder Jūsu zināšanu apraksts, ko Jūs saņemat kopā ar savu sertifikātu?

(skalā no 1 – 5, kur 1 – nemaz; 5 – ļoti noder)

1 2 3 4 5

15. Cik bieži stundās tiek lietotas IK tehnoloģijas (interaktīvā tāfele vai projektors, vai audio materiāli, vai dators?)

15.1. lieto katru nodarbību

15.2. gandrīz katru nodarbību

15.3. mazāk kā ½ nodarbību

15.4. mazāk kā ¼ nodarbību

15.5. nelieto

16. Vai mācību stundās tiek lietota interaktīvā tāfele?

16.1. katru nodarbību

16.2. gandrīz katru nodarbību

16.3. mazāk kā ½ nodarbību

16.4. mazāk kā ¼ nodarbību

16.5. nelieto → izlaist 17. jautājumu.

17. Cik lielā mērā interaktīva tāfele palīdz un ieinteresē Jūs valodas apguvē?

(skalā no 1 – 5, kur 1 – nemaz; 5 – ļoti palīdz)

1 2 3 4 5

18. Kas Jums ir atbalsts valodu mācībās?

(pēc 5 punktu sistēmas, kur 1 – vismazāk atbalsta, 5 – visvairāk atbalsta)

18.1. Informācijas tehnoloģijas 1 2 3 4 5

18.2. Skolotāji 1 2 3 4 5

18.3. Valodu klubi 1 2 3 4 5

18.4. Mācību materiāli 1 2 3 4 5

18.5. Eiropas valodu portfelis 1 2 3 4 5

18.6. Mācību vide 1 2 3 4 5

18.7. Administrācija 1 2 3 4 5

19. Vai Jūs apmeklējat angļu/vācu/spāņu valodu klubu?

19.1. gandrīz katru nodarbību

19.2. mazāk kā ½ nodarbību

19.3. mazāk kā ¼ nodarbību

19.4. neapmeklēju → izlaist 20. jautājumu.

20. Cik lielā mērā Jums palīdz valodas klubs valodas apguvē?
(skalā no 1 – 5, kur 1 – nemaz; 5 – ļoti palīdz)
1 2 3 4 5
21. Vai Jums ir iespējams saņemt NVA kuponu valodu apguvei?
21.1. Jā
21.2. Nē → izlaist 22. un 23. jautājumu
22. Vai Jūs gribētu ar NVA kuponiem ilgāk mācīties izvēlēto valodu?
(skalā no 1 – 5, kur 1 – negribētu; 5 – ļoti gribētu)
1 2 3 4 5
23. Vai Jūs gribētu mācīties vēl kādu citu svešvalodu?
24.1. Jā – vēl vienu
24.2. Jā – vēl divas
24.3. Jā – vēl trīs
24.4. Nē – nevienu
24. Cik lielā mērā Jūs apmierina savas valodu zināšanas?
(skalā no 1 – 5, kur 1 – nemaz; 5 – ļoti apmierina)
1 2 3 4 5
25. Vai Jums ir zināmi Eiropas Savienības Mūžizglītības projekti, kas palīdz mācībām valodu apguvē pieaugušajiem? Ja ziniet, lūdzu, uzrakstiet to nosaukumu vai būtību
-
26. Vai Jūs jūtaties motivēts mācīties valodas?
(skalā no 1 – 5, kur 1 – nemaz; 5 – ļoti gribētu mācīties)
1 2 3 4 5
27. Vai Jūs zināt, kā **jāmācās** valodas?
(skalā no 1 – 5, kur 1 – nemaz; 5 – ļoti labi zinu)
1 2 3 4 5

Demogrāfija

28. Dzimums
29. Vecums
30. Dzimtā valoda
31. Pabeigta izglītība: pamatskola – vidusskola – augstskola
32. Reģions (no datu bāzes)

Paldies par Jūsu atsaucību!

Anketa pieaugušo neformālās izglītības iestāžu vadītājiem

pārziņiem/ direktoriem/ organizatoriem, lai pētītu pieaugušo izglītības problēmas

1. Vai izjūtam IZM (Izglītības un zinātnes ministrijas) atbalstu pieaugušo izglītībā?

(skalā no 1 – 5, kur 1 – nemaz; 5 – ļoti palīdz)

1 2 3x 4 5

2. Vai uzskatāt, ka IZM varētu palīdzēt Jums kā pieaugušo izglītības organizācijai?

(skalā no 1 – 5, kur 1 – nemaz; 5- ļoti varētu)

1 2 3 4x 5

3. Vai uzskatāt, ka IZM varētu palīdzēt pieaugušajiem mācīties?

3.1. Ar finansiālu atbalstu – nauda (noteikta summa katram) seko pieaugušajiem mācībām x

3.2. Ar NVA kuponiem x

3.3. Atbalstot pašus mācību centrus finansiāli

3.4. Veicinot uzņēmumu atbalstu mācībām ar nodokļu atlaidēm x

3.5. Nevar

4. Vai pieaugušajiem ir jādod iespēja mācīties valodas?

4.1. Jā, par saviem līdzekļiem

4.2. Jā, par valsts līdzekļiem

4.3. Jā, kombinējot finansējuma avotus x

4.4. Nē

5. Vai jābūt IZM pārraudzībai pār mācību organizācijām?

5.1. Jā, licencējot programmas tikai profesionālo izglītību

5.2. Tikai uzskaitē jābūt – datu bāzei x

5.3. Nē, kas grib, lai māca

6. Vai pieaugušo izglītības organizācijām ir nepieciešama programmu licencēšana?

6.1. Visām organizācijām/ kursiem

6.2. Tikai izglītības iestādēm

6.3. Atsevišķām programmām x

6.4. Nevajag

7. Vai pieaugušo reģistrētajām izglītības organizācijām ir jābūt akreditētām?

7.1. Visām organizācijām/ kursiem/ centriem – jābūt akreditētiem Latvijā

7.2. Vajadzētu būt iesaistītām profesionālā tīklā, bez akreditācijas

7.3. Nevajag x

8. Cik skolotāji strādā Jūsu centrā/kursos?

8.1. Es viens/a pats/i

8.2. 1–4 skolotāji x

8.3. 5–10 skolotāji

8.4. 11 un vairāk skolotāji

9. Cik studenti ir mācījušies Jūsu organizācijā/ kursos/ centrā?

9.1. mazāk par 100 x

9.2. ap 100–500

9.3. 500–1000

9.4. vairāk nekā 1000

10. Vai Jūs esat apmierināts/ta ar savu darbu centrā/ kursos?

(skalā no 1 – 5, kur 1 – nemaz; 5 – ļoti apmierināts)

1 2 3 4x 5

Vai Jūs varat to komentēt:

11. Vai Jums ir labs kontakts ar pieaugušajiem izglītojamajiem?

(skalā no 1 – 5, kur 1 – nav ; 5 – ļoti labs)

1 2 3 4x 5

Vai Jūs varat to komentēt:

12. Kas Jūsu centrā vai kursos ir atbalsts pieaugušajiem?

(pēc 5 punktu sistēmas, kur 1 – vismazāk atbalsta, 5 – visvairāk atbalsta)

12.1. Informācijas tehnoloģijas 1 2 3 4x 5

12.2. Skolotāji 1 2 3 4 5x

12.3. Valodu klubi 1 2 3 4 5

12.4. Mācību materiāli 1 2 3 4x 5

12.5. Eiropas valodu portfelis 1 2 3 4 5

12.6. Mācību vide	1	2	3	4x	5
12.7. Administrācija	1	2	3	4x	5

Cits:

13. Kā Jūs vērtējat pašu pieaugušo vēlmi mācīties (viņu motivāciju)?

(skalā no 1 – 5, kur 1 – nemaz; 5 – ļoti grib)

1 2 3 4x 5

14. Vai pieaugušie zina, **kā** viņiem būtu jāmacās?

(skalā no 1 – 5, kur 1 – nezina; 5- ļoti labi zina)

1 2 3 4x 5

15. Vai pieaugušie zina, **kas** viņiem būtu jāmacās?

(skalā no 1 – 5, kur 1 – nezina; 5 – ļoti labi zina)

1 2 3 4x 5

16. Jūsu statuss organizācijā?

16.1. Mācību pārzinis

16.2. Vadītājs x

16.3. Pašvaldības mācību centra vadītājs

16.4. Skolotājs

17. Jūsu vecums?

17.1. 20–30

17.2. 31–40

17.3. 41–50

17.4. vecāka/s par 51 x

18. Jūsu dzimums?

18.1. Sieviete x

18.2. Vīrietis

19. Jūsu dzīves vieta:

19.1. Rīga

19.2. pilsēta -----

19.3. mazpilsēta -----

19.4. citur Mazpilsētas Lauku teritorijas

Paldies par Jūsu atbildēm!

Valsts mācību centra struktūra

