

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas un psiholoģijas institūts

Ar autortiesībām

Margarita Fedjukova

**Angļu valodas mācību satura izveide  
sākumskolā nacionālā kultūrvidē  
(vispārīgā pedagoģija)**

Disertācija pedagoģijas zinātņu  
doktora grāda iegūšanai

Zinātniskais vadītājs:  
Dr. habil. paed., prof. A.Špona

Rīga 1998

# Saturs

Ievads.....	3
1. Cilvēka nacionālās kultūrvides un svešvalodas apguves dispozīciju problēma .....	10
1.1. Jēdzienu “cilvēks”, “kultūra”, “nacionālā kultūrvide” un “valoda” filozofiskā un kulturoloģiska analīze.....	10
1.2. Nacionālās kultūrvides un jaunākā skolas vecuma bērna mijiedarbības īpatnības .....	20
1.3. Jaunākā skolas vecuma bērna fizisko un psihisko īpatnību un mācību satura mijsakarību pamatojums .....	31
1.4. Angļu valodas kā svešvalodas mācību priekšmeta analīze sākumskolā konkrētā nacionālā kultūrvidē .....	38
2. Angļu valodas kā svešvalodas mācību satura izpēte jaunākā skolas vecuma bērna attīstībā .....	63
2.1. Sākumskolā nepieciešamā angļu valodas mācību satura pedagoģiskie un kulturoloģiskie nosacījumi.....	63
2.2. Nacionālās kultūrvides elementu izmantošanas rezultātu analīze angļu valodas mācību saturā sākumskolā .....	6
2.3. Angļu valodas kā svešvalodas mācību saturs sākumskolā konkrētā kultūrvidē .....	88
Nobeigums .....	99
Bibliogrāfija .....	101
Pielikums .....	112

## IEVADS

Vissarežģītākais izpētes objekts cilvēkam mūždien ir bijis viņš pats, viņa personība, tās attīstība ontogēnēzē. Būdams vispasaules prāta radīts, cilvēks kļūst par tautas, cilvēces, visuma nesēju sevī un, reizē ar to, par atklātu autonomu pašorganizējošu sistēmu. Zem tehnikas un zinātnes progresa maskas, ar seklas masu kultūras atbalstu Zemes civilizācija diemžēl degradējas. Cilvēks, pārvēršoties par racionalizētās struktūras manipulācijas objektu, automātu, birokrātiskas sistēmas detaļu, faktiski zaudē dziļāku kultūras un dabas izjūtas spēju, zaudē saikni ar kosmosu.

Cieņu, mīlestību, brīvību nevar nopirkt, to nevar ietvert cenā, bet personības attīstībā šie fenomenī ieņem primāru vietu.

Apzinoties cilvēka rīcības mentālās dispozīcijas, iespējams konkrētāk pamatot audzināšanas un mācīšanas stratēģiju, šīs stratēģijas varbūtējās alternatīvas, jebkurā gadījumā izvirzot mērķi - humanizēt cilvēku savstarpējās attiecības.

Pasaules filozofiskās domas dižgari, kā arī 20.gs. latviešu filozofi, kas traktē cilvēku kā garīgu būtni, atzīstot dvēseles un gara paritāti attiecībā pret bioloģisko masu, nesaraujami saista personības ontogēnēzi ar tautu, nāciju, nacionālo kultūrvidi, kurā tikai un vienīgi personība var attīstīties pilnīgi brīvi un radoši. Latviešu filozofs P.Jurevičs raksta: "Cilvēka pilnība nevar piepildīties bez apkārtējās vides pilnības, un tā rodas pozitīvais uzdevums - strādāt šīs vides pacelšanai, kas tad atkal cels savu cēlāju. Kā tauta atsevišķam cilvēkam, tā atsevišķais cilvēks nepieciešams tautai"(23, 380).

Tātad cilvēks kā indivīds un arī kā personība ir nesaraujami saistīts ar savu nāciju, ar savu tautu, ar tai piemītošo mentalitāti un kultūrvidi, ko tā radījusi un kurā pati turpina attīstīties.

Termins "nacionālā identitāte" Latviešu konversācijas vārdnīcā definēts kā "cilvēku kopības garīgās un materiālās pasaules uztveres līdzība, ko nosaka vienāda valoda, vienota mentalitāte un kultūra, līdzīgs raksturs un kopīga vēsture"(39). Bet "mentalitāte" tiek uzskatīta par kolektīvu veidojumu, raksturīgu noteiktas nācijas, tautas pārstāvjiem. Pārsvarā mentalitāte ir neapzināta, tā sakņojas bezapziņas dzīlēs un ir cieši saistīta ar kultūru kā nācijas gara fenomenu. Šīs nācijas kultūra var būt iedzīvināta zinātnes atziņās, mākslas darbos, rakstniecībā, kā arī netveramās formās, kas izpaužas

sadzīves kultūrā, dzīves darbībā, tradīcijās. Laika gaitā tas viss mainās, attīstās, pilnveidojas vai degradējas.

Jāatzīst, ka latviešu filozofiskajā domā nav pietiekami dziļi apgūta un izpētīta tā kultūras mantojuma daļa, kas ļautu līdz galam izprast latvisko mentalitāti, tautas garīgo būtību, tāpat nav konkretizēts jēdziens par kultūrvidi, kurā piedzimst, attīstās, aktīvi darbojas un iet bojā cilvēks kā personība.

Bērna ceļš uz kultūras pasauli aizsākas ģimenē un turpinās divu kultūrspēku - ģimenes un skolas mijiedarbībā.

Vecāku, vecvecāku un bērnu savstarpējās attiecībās, kopīgi, darinātajos darbos un dziedātajās dziesmās, aktuāli pārdzīvotajās kultūras vērtībās bērns izjūt savu piederību kultūras pasaulei un iegūst savu pirmo inteliģences apvārsni. Skola bērnam sniedz zināšanas, prasmes, iemaņas, kā arī jauna tipa attiecības (skolēns - skolotājs; bērnu savstarpējās attiecības).

Tā kā skolēna personība veidojas mācību procesā, tad milzīga nozīme ir mācību saturam, ko savukārt nosaka bērna etniskā piederība un kultūrvide. Angļu zinātniece O. Duna uzsver, ka kultūrvide, kurā attīstās bērns ir ļoti svarīgs faktors, kas ietekmē skolēna uzvedību klasē. Nevar salīdzināt jaunā amerikāņa, angļa vai francūža uzvedību ar afrikāņa vai indieša uzvedību. Nezinot bērna attīstības vidi (back - ground), ir grūti saprast viņa uzvedības normas, plānot nodarbības, izvēlēties mācību saturu. Bērna vecums, kultūrvide un vispārīgais izglītības līmenis ietekmē mācību saturu vairāk nekā tīri lingvistiski apsvērumi, raksta O. Duna (91, 89).

Mācību grāmata parasti izraisa noteiktas emocijas tās lietotājos, un, tā kā sākumskolas vecuma skolēni virzās no jūtām uz domu, tad mācību saturs ļoti spilgti attīsta bērna jūtu pasauli un ietekmē domāšanas veidu.

A. Skierso uzskata, ka, atlasot mācību saturu, īpaša uzmanība jāpievērš tam, kādas valodas prasmes un kultūras uztveres aspektus teksts vai stunda kopumā attīstīs bērnos. Grāmatā "Teaching English as a second or foreign language" A. Skierso sniedz dziļu mācību satura izpēti analīzi, vairākkārtīgi uzsverot kultūras aspekta lomu un saistot mācību vielu ar nacionālo iedzīvotāju reālajām nepieciešamībām valodas lietošanā.

Arī latviešu pedagogs A. Kronvalds ir izvirzījis lielisku domu, ko var attiecināt uz svešvalodu mācīšanu sākumskolā. Viņš raksta:

“... latviešu skolās būs par bērnu mācītājiem un audzinātājiem tādiem vīriem strādāt, kuri smalki jo smalki pazīst savu tautu no galu galēm”(31, 398). Tātad – arī svešvalodas mācību saturu var visoptimālāk izveidot un mācīt skolotājs, kas labi pārzina skolēna mentalitāti, kultūrvidi, kurā bērns audzis. It īpaši svarīgi tas sākumskolā, personības veidošanās pirmposmā. Pedagogam jābūt lieliskam psihologam, jāpārzina bērnu dvēseles nianšes, to temperaments.

Pēckara periodā, kad plaši tika runāts par jēdzienu “padomju tauta”, kad Latvijā pedagoģiskā doma attīstījās padomju pedagoģijas ietvaros, metodiķi praktiski nepievērsās nacionālai kultūrvidei pakārtota mācību satura izstrādei, bet pedagogi jaunās paaudzes audzināšanai un mācīšanai atbilstoši tautas mentalitātei un psiholoģijai. Pēdējos gadu desmitos Latvijā nedaudzi zinātnieki ir veikuši pētījumus par mācību satura saikni ar nacionālo kultūrvidi un tās ietekmi uz skolēna personības veidošanos. (Ē.Zimule; I.Freidenfelds; M.Apinis; Ā.Zaiceva). Patlaban gan daļa teorētiķu, kā arī praktiķu ir nonākuši pie uzskata, ka mūsdienu skolā nepieciešams iedzīvināt vispārhumāno pedagoģiju, studēt un popularizēt tādu filozofu, psihologu un pedagogu darbus kā J.A.Komenskis, J.H.Pestalocijs, R.Šteiners, P.Jurevičs, J.A.Students, K.Čirulis, A.Dauge, u.c. Tas dod cerību problēmas sekmīgai risināšanas iespējai.

Vāfrākums sākumskolas skolēnu nevar būt īsteni apjēguši, kas tad patiesi ir dzimtā kultūrvide, kāda ir cilvēka atkarība no tās. Un, kamēr šie skolēni nav sasnieguši vecumu, kad kosmosa determinētā saikne ar nacionālo kultūrvidi sāk izzust, mācību un audzināšanas procesam skolā jāklūst par nacionālās kultūrvides atklājēju, neizkropļotas jaunā cilvēka mentalitātes veidotājstimulu. Tādēļ ikviena mācību priekšmeta, tai skaitā arī angļu valodas, mācību saturs var kalpot minētam mērķim.

Latvijā šis jautājums pagaidām nav pilnībā atrisināts. Veco padomju laika angļu valodas mācību grāmatu vietā ar steigu tiek praktizētas Anglijā un Amerikā izdotas grāmatas, lai gan metodiski interesanti izveidotas, tās ne vienmēr viegli uztveramas latvietim, it īpaši sākumskolas skolēnam.

**Angļu valodas mācību praksē sākumskolā Latvijā pastāv pretruna starp sākumskolas skolēnu personības attīstību un angļu valodas mācību saturu. Anglijā un Amerikā izstrādātās sākumskolas angļu valodas mācību grāmatas neatbilst bērnu**

mentalitātei, neatklāj starpkultūru saikni. Šīs problēmas risināšanai ir apzīmēta mūsu pētījuma tēma "Angļu valodas mācību satura izveide sākumskolā nacionālā kultūrvidē". No iepriekš minētā izriet, ka šī tēma ir aktuāla, atbilstoša pedagoģiskās domas attīstības un virzības procesiem Latvijā patlaban.

### Pētījuma objekts

Angļu valodas mācību process sākumskolā.

### Pētījuma priekšmets

Sākumskolas angļu valodas mācību satura izveide konkrētā kultūrvidē.

### Pētījuma mērķis

Izveidot angļu valodas mācību saturu konkrētā kultūrvidē un atklāt sākumskolas skolēnu personības attīstības īpatnības angļu valodas apguves procesā.

### Disertācijā izvirzītā hipotēze

Sākumskolas skolēna humāna personība attīstās veiksmīgāk, angļu valodas saturu apgūstot, ja:

- angļu valodas mācību saturs tiek apgūts subjekts ↔ subjekts kopvirzības procesā valodiskajā darbībā;
- galvenās valodas prasmes un iemaņas (klausīšanās, runāšana, rakstīšana, lasīšana) tiek attīstītas vienotībā, starpkultūru skatījumā ar mācību metodes - "mācīšanās darbojoties" palīdzību;
- mācību saturs palīdz harmonizēt skolēna attiecības ar kultūrvidi un atbilst bērna mentalitātei.

Lai sasniegtu izvirzīto mērķi un pārbaudītu hipotēzi, mēs konkretizējam galvenos pētījuma uzdevumus:

- izanalizēt Latvijā un citās pasaules valstīs veiktos zinātniskos pētījumus psiholoģijā, pedagoģijā un kulturoloģijā par svešvalodu apguvi sākumskolā;
- izanalizēt, aprakstīt pieredzi un jaunākos atzinumus par angļu valodas kā svešvalodas mācību saturu sākumskolā;

- izanalizēt sākumskolas skolēna fiziskās un psihiskās attīstības īpatnības, skatot tās kopsakarā ar angļu valodas mācību procesa organizācijas īpatnībām šī vecuma skolēniem;
- izstrādāt tādu angļu valodas mācību saturu sākumskolas 1.klasei, kas sekmētu skolēnu humānu personības attīstību konkrētā nacionālā kultūrvidē;
- eksperimentāli pārbaudīt un salīdzināt skolēnu personības attīstības īpatnības, mācot tos pēc citās valstīs izstrādātām mācību grāmatām un pašmājas veidota mācību satura.

### **Pētījuma metodes:**

- literatūras teorētiskā analīze,
- aptauja (intervija),
- anketēšana,
- pedagoģiskais eksperiments,
- skolēnu darbības produktu izpēte un analīze.

Pētījumā iegūtie rezultāti tika apstrādāti, pielietojot matemātiskās statistikas metodes.

**Disertācijas metodoloģiskais pamats** ir Martinusa kosmoloģijas, K.Rodžera, V.O’Konela un A.O’Konela (O’Connells) holisma psiholoģijas, vispārhumānās pedagoģijas (Fr.Frebels, R.Šteiners, G.Keršenšteiners, J.A.Students, u.c.) un F.Šimeka holisma modeļa pedagoģijā kvintesence, kas cilvēka personības atvērto paradigmu pēta evolūcijas procesā.

Holisms (no grieķu ὅλος - veselums, viss). Terminu definējis M.Smets grāmatā “Holisms un evolūcija”1926.gadā.

Pēc M.Smetsa pasauli pārvalda radošas evolūcijas process, kas, arvien pārveidojoties, rada jaunas vērtības. Veselums tiek traktēts kā augstākais filozofiskais jēdziens, kas sintezē sevī kā objektīvo, tā subjektīvo.

20. gadsimtā holisms asociējas ar bioloģijas un sociālajām zinātnēm, kā arī ar valodniecību (C.Loids Morgans, E.Gelners, V.Kvīne, D.Davidsons, E.Lepore, Dž.Heils u.c.)(171, 757).

**Pētījuma teorētisko pamatu** veido pasaulē pazīstamu zinātnieku pētījumi filozofijā, lingvistikā, kultūras teorijā, psiholoģijā un pedagoģijā.

Mēs pieņemam, ka semiotika, kas saista zīmes izpratni ne tikai ar valodas īpašībām, bet arī ar cilvēku kā noteiktas kultūras radītu un

tālāku tās veidotāju, šo zīmju lietotāju, aptver mūsu pētījuma kopainu - cilvēku, kultūru, vidi, valodu, tās apguvi un pielietošanu (Platons, I. Kants, V. Humbolts, K.G. Jungs, E. Kasīrers, M. Heidegers, K. Ušinskis, L. Vigotskis, G. Gačevs, J. Lotmans, K. Levī - Stross, S. Lems, Martinus u.c.).

Sākumskolas mācību procesa kopumā un angļu valodas kā svešvalodas mācīšanās un mācīšanas saskarsmes zona ir holistiska un komunikatīva, orientēta uz skolēna vajadzībām, tā ir rotaļīga, ietver sevī starpkultūru elementus, ir autentiska un saprotama kā nepabeigts process.

### **Pētījumu bāze un posmi**

Pētījums tika veikts vairākos posmos laikā no 1993. gada līdz 1997. gadam Rīgas, Rīgas rajona, Liepājas, Liepājas rajona, Kuldīgas, Ogres rajona u.c. republikas vidusskolās, kā arī Jūrmalas bērnu un jauniešu valodu centrā un valodu kabinetā 'Lux Candida' Rīgā. Pētījuma rezultāti Latvijā salīdzināti ar šai jomā esošām tendencēm Ziemeļvalstīs: Dānijā, Somijā, Norvēģijā un Zviedrijā.

Pirmajā posmā (no 1993. - 1994.g.) tika pētīta filozofiskā, pedagoģiskā, psiholoģiskā un kulturoloģiskā literatūra par disertācijas tēmu. Šī darba rezultātā tika izveidoti metodiski līdzekļi: 'How to Teach English to Young Learners' un 'An Integrated Approach with Young Learners', kas domāti sākumskolas angļu valodas skolotājiem, kā arī studentiem, kas apgūst svešvalodu skolotāja profesiju. Šai posmā tika izstrādāta arī pētījuma programma kopumā.

Otrajā posmā (no 1995. - 1996.g.) tika pētīta sākumskolas skolēnu un angļu valodas skolotāju attieksme pret Latvijā esošajām angļu valodas mācību grāmatām sākumskolai, kā arī noskaidrots, kādas mācību grāmatas apmierinātu skolēnu un skolotāju vajadzības. Reālā stāvokļa konstatējums tika veikts ar aptaujas (intervijas) un anketēšanas metodi.

Šai posmā tika izstrādāts angļu valodas mācību palīglīdzeklis sākumskolas 3. klases skolēniem 'I Speak English' un darba burtnīca 'I Write in English'. Veicot pilotāžu šim mācību līdzeklim jau minētajās Latvijas skolās, tika noskaidroti pozitīvie aspekti un mācību palīglīdzekļa trūkumi, izmantojot 'The Catalyst Test' anketu mācību līdzekļa sākotnējai novērtēšanai un anketu 'In - Use - Evaluation' - pēcpilotāžas perioda analīzei.

Trešajā posmā (no 1996.-1997.g.) tika izstrādāta angļu valodas mācību grāmata 1. klases skolēniem 'Blue Bell', skolotāja grāmata -

metodisks palīglīdzeklis, audio ieraksta materiāls un bērnu darba burtnīca.

Pilotējot mācību grāmatu 'Blue Bell' Latvijas skolās, tika veikts pedagoģiskais eksperiments un izmantota skolēnu darbības produktu izpētes un salīdzināšanas metode, mācot bērnus pēc ārvalstīs veidotām mācību grāmatām un pašmāju varianta.

Pētījuma novitāte un darba teorētiskā nozīme ir tā, ka ir izveidots teorētisks "subjekts ↔ subjekts kopvirzības modelis valodiskajā darbībā".

Darba praktiskā nozīme ir tā, ka ir izveidots vispārējs pārskats par angļu valodas mācību grāmatu izmantošanu sākumskolās mūsu valstī, kā arī apkopotas sākumskolas skolēnu un skolotāju vēlmes par vēlamajām angļu valodas mācību grāmatām Latvijā.

Šie rezultāti ir korelēti ar Ziemeļvalstīs iegūtajiem datiem, tādējādi apstiprinot hipotēzē izvirzīto pieņēmumu pareizību.

Cenšoties ievērot sākumskolas skolēnu un skolotāju vēlmes un bērnu vecumposma psiholoģiskās īpatnības, kā arī balstoties uz pasaules pieredzē jaunākajiem metodiskajiem ieteikumiem mācību grāmatu, darba burtnīcu un skolotāju metodiskā materiāla izveidē, ir izstrādāta angļu valodas mācību grāmatu 'Bell' sērijas pirmā daļa 'Blue Bell', kas paredzēta angļu valodas mācīšanai sākumskolas 1. klasē. Tā kā daudzās Latvijas skolās pirmo svešvalodu uzsāk mācīt no 3. klases, tad grāmatai 'Blue Bell' ir pievienota darba burtnīca, kas paredzēta 3. klases skolēnu padziļinātu klausīšanās, lasīšanas un rakstīšanas iemaņu un prasmju pilnveidošanai un nostiprināšanai gadījumā, ja grāmata 'Blue Bell' tiek izmantota, uzsākot angļu valodu mācīt no 3. klases.

### **Pētījuma aprobācija**

Galvenie teorētiskie un eksperimentālie darba virzieni ir apspriesti ikgadējos doktorantu lasījumos (Rīga 1994.- 1997. gads).

Par pētījuma noslēguma rezultātiem ir ziņots starptautiskā konferencē Austrijā, Gracā 1997. gada februārī; konferences tēma - "Valodas, kultūras un mācību satura integrēšana, iesaistot skolēnus mācīšanās un mācīšanas procesā" (135, 22).

Mūsu pētnieciskā darba metodoloģiskie pamati tika analizēti starptautiskā konferencē Zviedrijā, Upsalā 1994. gada decembrī; konferences tēma "Mācīšanās mācīties valodas" (111, 61).

Mūsu zinātniski pētnieciskā darbā gūtā pieredze un rezultāti ir analizēti vairākos jaunāko klašu skolotāju semināros un konferencēs Rīgā, Jūrmalā un Liepājā. 1994/95. un 1995/96. māc. gados novadīju pusgada un trīsmēnešu lekciju ciklus republikas sākumskolu skolotājiem angļu valodas mācīšanas metodikā, praktizējot radošās darbnīcas un rādot atklātās mācību stundas. 1995/96., 1996/97. un 1997/98. māc. gados esmu vadījusi kursa un kvalifikācijas darbu izstrādi par angļu valodas mācīšanas metodikas problēmām sākumskolā LU Svešvalodu fakultātes angļu valodas specialitātes studentiem.

Mana angļu valodas grāmata 3.klasei 'I Speak English' un darba burtnīca 'I Write in English' tiek izmantotas daudzās Latvijas sākumskolās. Mācību metodisko līdzekli 'How to Teach English to Young Learners' lieto sākumskolu skolotāji un augstskolu studenti.

Angļu valodas mācību grāmata 1.klasei 'Blue Bell' ir pilotēta Ziemeļvalstu ģimnāzijas sākumskolas klasēs, Rīgas Ukrainu vidusskolas sākumskolas klasēs un valodu kabineta 'Lux Candida' sākumskolas bērnu grupā.

## **1. Cilvēka, nacionālās kultūrvides un svešvalodas apguves dispozīciju problēma**

Lai atklātu svešvalodas mācību satura nozīmi sākumskolas bērna personības attīstībā konkrētā nacionālā kultūrvidē, ir vispusīgi jāanalizē jēdzieni "cilvēks", "kultūra", "nacionālā kultūrvide", "valoda", "svešvaloda", "mācību saturs". Ir jānoskaidro šo jēdzienu būtība, jākonkretizē to dispozīciju problēma. Šim nolūkam tika veikta zinātniskās literatūras analīze, salīdzinot un izvērtējot minētos fenomenus un to mijšakarības dažādu zinātnieku darbos.

### **1.1. Jēdzienu "cilvēks", "kultūra", "nacionālā kultūrvide" un "valoda" filozofiska un kulturoloģiska analīze**

Pasaules filozofiskajā un kulturoloģiskajā domā jēdzieni "cilvēks", "kultūra", "valoda" netiek traktēti viennozīmīgi, tanī pat laikā tie tiek analizēti vienlaicīgi, atklājot to noteiktās mijšakarības.

Jau antīkie filozofi kaislīgi pievērsušies paša esības izziņai. Aristoteļa cilvēks "gūst baudu no savām sajūtām"(28, 16). Platona cilvēks ir transcendentāla būtne, kas pakļauts gan jutekļu pasaulei,

gan intelektuālai dzīvei, tīru un mūžīgu ideju valstībai (55). Hērakleits spēj raksturot visu savu filozofiju pāris vārdos "Esmu meklējis sevi". Arī Sokrāts cilvēku piesaka kā būtņi, kas sevi pastāvīgi meklē. E. Kasīrers Sokrāta viedokli par cilvēku īsumā rezumē šādi: "cilvēku viņš (Sokrāts - M. Fedjukova) definē kā būtņi, kas uz saprātīgu jautājumu spēj saprātīgi atbildēt. Tieši fundamentāla spēja atbildēt gan sev, gan citiem, cilvēku padara par atbildīgu būtņi, par morālu subjektu" (28, 17).

Eiropas kultūras vēsturē cilvēka būtības meklējumi turpinājušies no gadsimta uz gadsimtu, izpaužoties visdažādākajās teorijās, spriedumos, pieņēmumos, apzīmējumos.

I. Kants uz jautājumu, kas ir cilvēks, atbild šādi: "no vienas puses, viņš pieder dabai, absolūti pakļaujas dabas dzelzainajām likumsakarībām, bet, no otras puses, viņš ir brīvs kā garīga, ar prātu, gribu un spriestspēju apveltīta būtne" (33, 313).

R. Dekarts cilvēka būtību saskata prātā, tāpēc viņš cilvēku sauc par 'animal rationale' (11). F. Šuons, kritizējot R. Dekartu, raksta, ka "dekartisms - iespējami visintelektuālākais veids, kādā cilvēks var būt stulbs, - nav nekas vairāk kā viedība no apakšas, un vēsture māca, ka tā ir nāvējoša" (49, 14). E. Kasīrera cilvēks ir 'animal symbolicum' (28), Z. Freida cilvēks ir bezspēcīgs savu seksuālo dziņu vergs (13). K. G. Jungs raksta: "Mūsdienu cilvēks ir tieši mūsdienu problēma, sev izvirzīts jautājums, un atbilde vēl atrodas nākotnē. Mūsdienu cilvēks ir izsenās attīstības pēdējā rezultante, taču vienlaikus arī vislielākā vilšanās visas cilvēces cerībās. Mūsdienu cilvēkam jābūt augstākā mērā krietnam, lai gan parasti mūsdienīgais nav nekas cits kā sirdsapziņu zaudējis spekulants" (20, 5).

Martinus "Loģikā" atklāj Zemes cilvēka (terrestrial man) būtību, norādot, ka cilvēks ir deģenerējis dzīvnieks. Cilvēkam nepiemīt pilnīga inteliģence, un viņš nevar būt absolūti loģisks, jo ir cilvēciskās attīstības agrīnajā pakāpē (117, 17). Martinus pasvītro, ka Zemes cilvēka attieksmi pret līdzcilvēkiem, sabiedrību kopumā, tās kultūru, dabu, Dievu un pašam sevi nosaka cilvēka garīgās attīstības līmenis. Fundamentālajā darbā "Dzīves grāmata" (115) Martinus dod Zemes civilizācijas attīstības modeli (Pielikums Nr.1).

Arī pēc R. Mūka domām, tas, vai saskarsme starp divām personām var būt ne tikai attieksme starp materiālām lietām, bet arī starp diviem gariem, ir atkarīgs no mums pašiem (48,32).

J.A.Students uzsver, ka cilvēka jēdzienā nav tikai bioloģiskas eksistences jēga, bet arī dzīves uzdevuma nojēgums(59), bet Z.Mauriņa raksta, ka “cilvēks ir miniatūra pasaule ar debesīm, zemi un pazemi, un dzīves veidošana ir spēja apgaismot pazemi, panākt debess un zemes harmoniju”(44, 133).

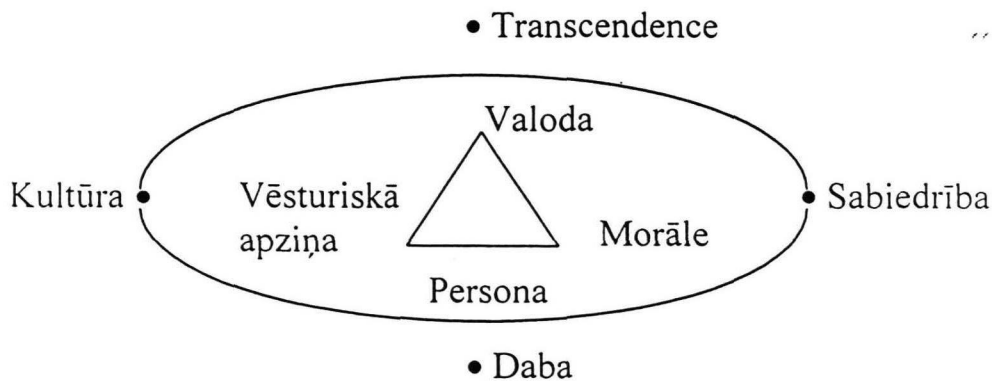
Mēs gribam atzīmēt, ka redzamākie latviešu filozofi (P.Jurevičs, P.Dāle, Z.Mauriņa, R.Mūks) traktē cilvēku kā bioloģisku, sociālu, garīgu būtni un saista personības ontogēnēzi ar tautu, nāciju, ar tās kultūru.

E.Kasīers uzsver, ka cilvēka sākotnējo virzību uz intelekta un kultūras dzīvi var raksturot kā tādu darbību, kas saistīta ar garīgu pielāgošanos apkārtējai videi.

Attīstoties kultūrai, attīstās introvertais dzīves skatījums, kas papildina ekstraverto(28).

Šis E.Kasīera spriedums, pēc mūsu domām, manifestē holisma koncepciju izziņas teorijas līmenī, jo “holisms” izziņas teorijā ir “uzskats, ka zināšanas ir sakarību sistēma, kas tikai kopumā attiecas uz pieredzi”(62, 298).

G.Bēmes didaktiskā trijstūra modelis atklāj cilvēka, kultūras un valodas mījsakarību laikā un telpā.



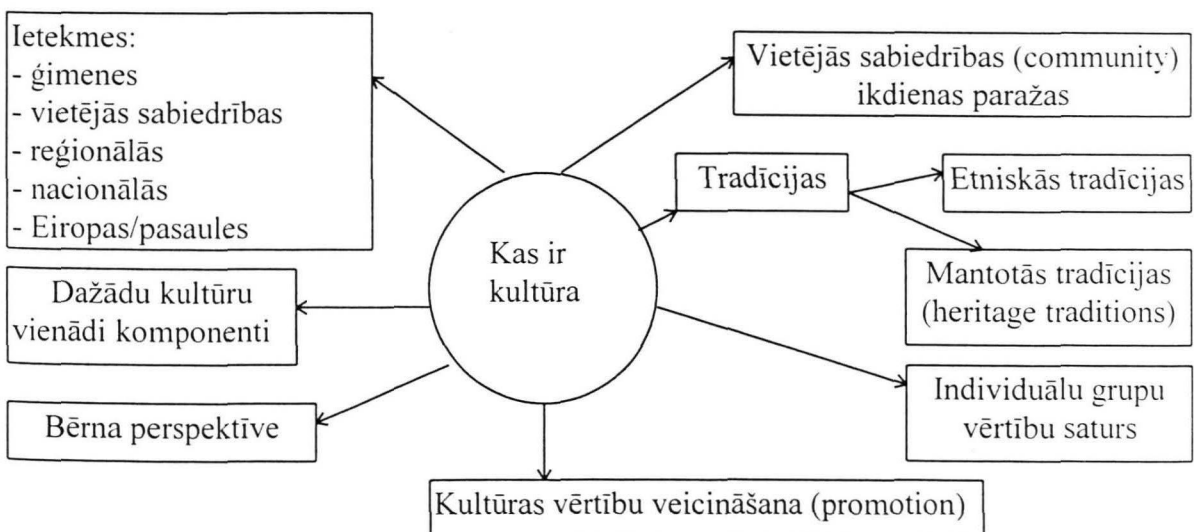
1. attēls. G.Bēmes didaktiskais trijstūris.

Pēc G. Bēmes domām, kultūra ir daudz plašāks jēdziens nekā sabiedrība. Kultūra var aptvert vairākas sabiedrības. Dabas pretpols pēc G. Bēmes ir transcendence. Cilvēks, apzinoties to vai nē, gribot vai nē, ir saistīts ar garīgo pasauli, tāpēc cilvēkam jāprot piedalīties tais garīgajās attiecībās, kas pastāv, jo viņš vienlaikus ir dabas, sabiedriska un garīga būtne<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Bēme G. Pedagoģijas sistēma. Audzināšanas zinātnes sistēma.(lekciju konspekts) R., 1994.

Tāpat kā bioloģiska, sabiedriska un garīga būtne cilvēks savu patību manifestē zemes civilizācijas kultūrā kopumā un noteiktas nācijas konkrētā nacionālā kultūrvidē atsevišķi. S.Hesens darbā “Paidagoģijas pamati” veic termina kultūra “struktūralīzi”(struktūranalīze - M.Fedjukovas termins), norādot, ka kultūra sevī ietver izglītību (zinātni, mākslu, tikumību, reliģiju), pilsoniskumu (tiesības, valstiskumu) un civilizāciju (saimniecību, tehniku)(17). J.A.Students norāda, ka “kultūru veido viss tas, kas ir cilvēka gara produkts. Kultūra ir cilvēka galvas un roku darbs. Viss tas, ko cilvēks rada, izgudro, atklāj un veido, pieder kultūras pasaulei”(59, 173). Filozofi M.Kūle un R.Kūlis par kultūru raksta: “Ar kultūru mēs domājam kādu universālu veselumu, jēgas vienību, kas katram reģionam, vēsturiskajam laikmetam, etnosam piešķir savu neatkārtojamību, tādējādi padarot to par “kolektīvu personību”. Izceļot šo veseluma, jēgas vienības aspektu, kultūru varētu interpretēt kā cilvēcības formu, eksistences veidu un tehnoloģiju, kas realizējas noteiktas mentalitātes formās, eksistenciālajos arhetipos (cilvēka darbības un pasaules skatījuma pirmtēlos) un visā to lietu un parādību kopumā, kuru varētu saukt par konkrētu vēsturisko “cilvēcisko pasauli”. Kultūra realizējas tikai cilvēka pašizpaušmju, darbības rezultātā, turklāt realizējas lietās, sabiedriskos institūtos, cilvēku attiecībās utt., padarot pasauli par simbolisku formu kopumu”(33, 39).

Grupa Eiropas zinātnieku Eiropas Padomes rīkotajā darbnīcā 5A ir izvedojuši shematisku kultūras modeli.



2. attēls. Kultūras modelis pēc EP rīkotās darbnīcas 5A zinātnieku grupas viedokļa(112, 131).

Elitārās kultūras un sadzīves kultūras mijattiecību fenomenu analizē H. Markūze darbā "Nelaimīgās apziņas pakļaušana: represīvā desublimācija". H. Markūze uzsver, ka tehnoloģiskā racionalitāte iznīcina elitārās kultūras transcendentos elementus. Tie vienkārši tiek pakļauti desublimācijai.

Pati elitārā kultūra nedeģenerējas masu kultūrā, bet gan dzīves realitāte sagrauj šo elitārismu. Masu komunikācijas līdzekļi gluži nemanāmi sasaista mākslu, politiku, reliģiju un filozofiju ar tirdzniecisko interesi un padara tās par precī. Kļūstot par materiālās kultūras sastāvdaļu, elitārā kultūra zaudē savu būtību (42,20).

Mēs pievienojamies Martinusa domām, ka patiesas kultūras vērtības neizzūd, bet gan uzkrājas individualitātes pārapsūnā, tādējādi jebkurā gadījumā kļūstot par pieredzi un individualitātes apziņas pieauguma garantu (117, 243).

Katrai tautai ir savas raksturīgas eksistences formas, kas izpaužas attieksmē pret pasauli, tās izziņāšanas veidu. Šīs formas palīdz cilvēkam izprast pasauli, izprast pašam sevi un, atbilstoši izpratnei darboties (33).

Pievēršoties jautājumam par kultūras būtību, V. Viķe - Freiberga latvisko kultūru definē "kā tādu, kas izaugusi no kopējām latviskām saknēm un veido organisku turpinājumu visam tam, kas līdz šim sakrāts tautas garīgā mantojuma visdziļākajos apcirkņos" (74, 188).

Šīs definīcijas galveno kozelātu mēs izprotam kā tautas radošā gara spēju pārņemt pagātnes kultūras sasniegumus un tādējādi manifestēt sevi kā latvisku šeit un tagad. Latviešu tautas īpatnā pasaules uztvere ar tās dominantēm pilnībā atklājas tautas folklorā. Tur pulsē latviskais gars, kas simbolos atklāj tautas sūtību filoģenēzē un ikkatra indivīda, kas piedzimis kā latvietis, sevis pašrealizācijas iespēju ontoģenēzē. Pēc Z. Mauriņas domām, cilvēks zemapziņā ir saistīts ar saviem senčiem, ar savas dzimtenes ieražām, paradumiem un rituāliem (44, 40).

Pēdējos gados daudzi latviešu kulturologi, kā arī filozofi, ir runājuši un rakstījuši par latvisko mentalitāti, nacionālo pašapziņu, etnosu, kultūrvidi (I. Šuvajevs, V. Reņģe, A. Liepiņš, u.c.), tomēr nekur nav konkretizēts, definēts jēdziens "kultūrvide". Zinātnieki šo trūkumu motivē ar fenomena pārliedzīgumu, neaptveramību.

Ja pieņemam I. Grigalūnas definīciju jēdzienam "kultūra," kas skan: "Kultūra ir attīstības mēraukla, vērtību pasaules harmonija. Tā parāda, cik lielā mērā cilvēks ir apguvis un harmonizējis savu

attieksmi pret līdzcilvēku (saskarsmes kultūra), attieksmi pret sevi (etniskā kultūra), attieksmi pret dabu”(15), tad videi, kurā realizējas kultūra, kultūrvidei mēs esam izstrādājuši sekojošu definīciju:

**Kultūrvide ir kādas noteiktas nācijas vēsturiski determinēta telpa, kurā tā realizē savai mentalitātei atbilstošu kultūru, tādējādi šo vidi pārveidojot un pati tai līdzveidojoties.**

Mēs piekrītam G.Gačevam, ka tautas gara un dabiskās vides, kurā nācija attīstās, kopsakarības ir transcendentāli determinētas, tādēļ to neievērošana nesekmē attiecīgās nācijas garīgo izaugsmi(154).

Mēs nespējam iedomāties cilvēku saskarsmes kultūru bez valodas. Liekas, kultūra un valoda dzimušas vienlaikus, tāpēc daudzi pasaules filozofi, kulturologi un lingvisti uzskata, ka līdzīgi kultūrai arī valoda ir ietverta noteiktos simbolos, pareizāk sakot, tā pastāv kā simbolu sistēma (Platons, V.Humbolts, E.Kasīners, U.Šēlers, Č.Pīrs u.c.).

“Valoda dod iespēju sazināties, taču tā nav tikai sazināšanās līdzeklis. Tā vieno cilvēku, konkrētu etnosu ar primārajām cilvēcības formām, primārajiem arhetipiem. Valoda ir kultūras, cilvēciskās esamības mītne. Par “pasauli”, kurā dzīvo cilvēks, pirmām kārtām, ļauj spriest valoda, kurā šī “pasaule” atklājas”. Valodā mīt arī neformalizētais, neracionalizējamais, tas, kas jebkurai kultūrai piešķir tās neatkārtojamo specifiku. Tieši tādēļ ikvienas tautas valodā, poēzijā rodams slānis, kas ir principiāli netulkojams, jo izteic unikālo. Tādēļ tik grūti tulkojamas ir latviešu dainas. Vārdi, kas latvieti saviļņo līdz sāpēm, citas nācijas pārstāvi var atstāt pilnīgi vienaldzīgu”(33, 50).

V.Humbolts, klasificējot pasaules valodas un iedalot tās noteiktos pamattipos, neizmanto tīri vēsturiskas metodes, viņš saista valodu ar kultūru un tautas garu. V.Humbolts raksta: “Valoda ir it kā tautas gara ārējā izpausme; tautas valoda ir tās gars, un tautas gars - tās valoda.

... cilvēks ievij sevi valodā, un katra valoda ap tautu, kam tā pieder, apvelk loku, no kura izklūt iespējams, tikai pārejot citā valodas lokā”(18, 86).

Latviešu filozofs P.Dāle it kā turpina V.Humbolta domu: “Dzīvi, spēcīgi un gudri vārdi nāk no dzīva, stipra un radoša gara, nedzīvi, nespēcīgi un sekli - no sekla un nedzīva prāta”(9, 124).

Pēc V.Humbolta domām, valoda rada starppasauli, kas pastarpina cilvēka attiecības ar īstenību. Valoda attēlo nevis

priekšmetus, bet gan to jēdzienus, kurus gars ir izveidojis valodas radīšanas aktā.

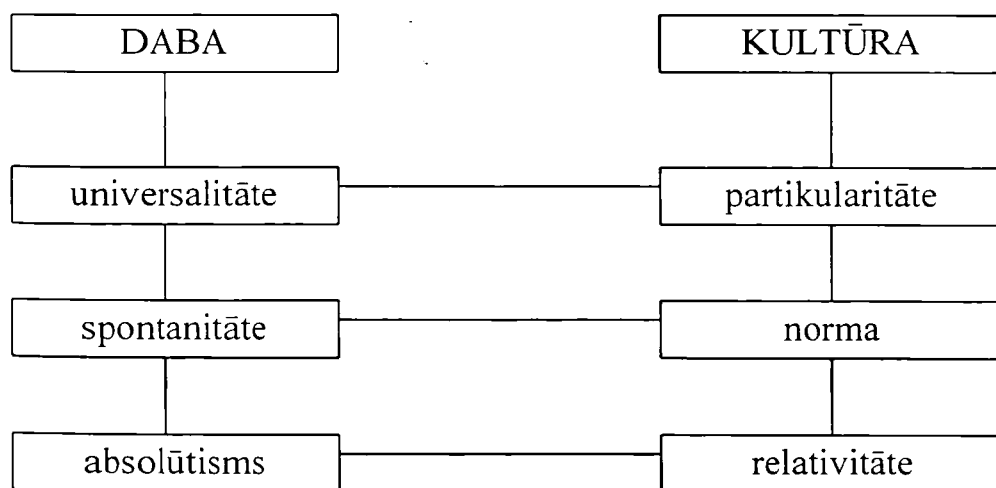
Augstu V.Humbolta uzskatus par valodu vērtē E.Kasīrs un M.Heidegers, kaut gan abi šie zinātnieki ignorē “tautas gara” jēdzienu valodā. M.Heidegers cenšas valodu novest pie valodas, darbā “Ceļš uz valodu” rakstot: “Valodas būtība ir teika kā rādījums. Tās spēja parādīt nebalstās uz kaut kādu zīmi, bet gan visas zīmes rodas no radīšanas, kuras sfērā un kuras mērķiem tās var būt zīmes”(16).

Savukārt E.Kasīrs uzskata, ka valoda, māksla un reliģija ir universa daļas, kas saaužas simbolu tīklā, cilvēces pieredzes tīklā(28, 36).

Valodu kā zīmju, simbolu sistēmu pēta semiotika (F.Sosīrs, Č.Pīrss, K.Levī-Stross, S.Lems, J.Lotmans u.c.).

Kopš 20.gadsimta sešdesmitajiem gadiem semiotikas jomā plašus pētījumus veikusi Tartū-Maskavas skola, piedāvājot tā saucamo trīs kultūras modeļu koncepciju (Kl.Levī-Stoss M-1; S.Lems M-2; J.Lotmans M-3). Šie zinātnieki uzskata valodu par neatņemamu kultūras sastāvdaļu, kas pārveido “atvērto” reāliju pasauli “noslēgtā” vārdu pasaulē(34, 19).

K.Levī-Stross pretstata kultūru dabai un tajā pat laikā meklē to kopsakarības.



3. attēls. K.Levī-Strosa kultūras modelis M-1.

Pēc šī modeļa kultūra nav virsbūve uz dabas, bet dabā jau esoša kopija cilvēka smadzenēs, bet tās pieder dabas pasaulei (34, 16).

Modelī M -1 valodai tiek piešķirta konstituējoša loma. Pēc K. Levī - Stroša , valoda no vienas puses ir kultūras rezultāts, bet no otras puses - konstituējoša kultūras daļa. Valoda ir kultūras eksistences nosacījums, jo kultūras apguve norisinās ar valodas starpniecību (34,17).

Protams, valodas simboliskās izpratnes sākotnes elementi nebūt nesaistās ar 19. gadsimtu, tie meklējami sirmā senatnē. Mūsdienu filozofi, kulturologi un lingvisti tālāk un citā kvalitātē attīsta seno domātāju teorijas.

Veiksmīgs piemērs tam mums šķiet sengrieķu filozofa Hērakleita un mūsu laikabiedra krievu pētnieka G. Gačeva kulturoloģijas teoriju salīdzinājums. Hērakleits izvirza tēzi, ka cilvēka dvēseles pirmelements ir uguns un ka par visu valda logoss (vārds). G. Gačevs par sava pētījuma metodoloģisko bāzi un metavalodu izvēlas antīkās dabasfilozofijas četru stihiju valodu, saistot visas esamības parādības ar "zemi", "ūdeni", "gaisu" un "uguni" kā pasaules pirmelementiem (154).

Tie G. Gačevam kalpo kā simboli, lai analizētu nacionālo pasaules tēlu būtību. Darbā "Pasaules nacionālie tēli - kosmo psiho logoss" G. Gačevs raksta: "Savā esībā katra tauta ir kaut kas vienreizējs, kamēr tiek saglabāts īpašais kosmos, klimats, ainava, ēdiens, etniskais tips, valoda, kultūra - jo tie stimulē un ik brīdī no jauna rada nacionālās domāšanas un dzīves veidu.

Ar ko gan saistās valodas skaņas? Ar tautas dabas ainavu. Katras tautas fonētika nes sevī portatīvu kosmosu miniatūrā (154, 183). Arī pedagogi savos teorētiskajos un praktiskajos pētījumos pievērš uzmanību valodas problēmai (J. A. Komenskis, J. H. Pestalocijs, K. Ušinskis, R. Šteiners, G. Bēme, J.A. Students u.c.).

K. Ušinskis uzskata, ka valoda ir vislielākā tautas audzinātāja. Pēc K. Ušinska domām, tautas radītā valoda izkopj bērņā spēju runāt, bet šī iespēja attīsta bērņa garu (70, 423). Katrai tautai ir sava valoda, un tā atšķiras. K. Ušinskis salīdzina dažādu tautu valodas, rakstot:

- "Skaidra, lakoniska, tāda, kas izvairās no jebkuras nenoteiktības, lietišķa un praktiska ir brita valoda",

- "Dziedoša, dzirkstoša, tāda, kas laistās visās krāsās, tēlaina ir itāliešu valoda",

- "Bezgalīgi plūstoša, iekšējo, pacilājošo jūtu saviļņota, skaļas šļakstoņas reizi pa reizi pārtraukta ir krievu valoda"(70, 425).

Pēc K. Ušinska domām, labākais, pat vienīgais pareizais līdzeklis, kā izzināt tautas raksturu, ir apgūt tās valodu (70). G. Bēme savukārt uzsver, ka valodas pārvaldīšana ir centrālais jebkuras audzināšanas mērķis. Bērns, kas nav apguvis valodu, nevar piedalīties sabiedriskajā dzīvē un nevar saprast pasauli kopumā<sup>1</sup>.

Mēs, balstoties uz holisma filozofiju un Martinusa kosmoloģiju, uzskatām, ka cilvēks kā noteiktas nācijas pārstāvis, piedzimstot noteiktā nacionālā kultūrvidē, noteiktos vēsturiskos un sociālos apstākļos, savas tautas kultūru un valodu filoģenēzes līmenī jau pirms iemiesošanās bioloģiskajā masā transcendentāli ir pārņēmis simbolu veidā, uzglabājot kolektīvās zemapziņas dzīlēs (114,194).

Ontoģenēzes procesā cilvēks kā indivīds, tanī pat laikā esot jau noteikta individualitāte, iepriekšējās pieredzes rezultante, attīstās par personību (holisma, filozofijā cilvēka personība ir augstākā konkrētā organiskā kopuma forma (137, 372)), kas patiesi spējīga pašrealizēties, garīgi pilnveidoties, veikt savas dzīves misiju tikai savai nācijai piederošā kultūrvidē, atrodoties tieši tajos sociālajos apstākļos, kādos vēsturiskā periodā atrodas noteiktā nācija. Protams, pasaules tautas nedzīvo nošķirti. Migrācijas un asimilācijas procesi jo redzami izteikti mūsu gadsimtā. Mēs domājam, ka šie procesi nav apturami un turpinās progresēt. Šādos apstākļos it īpaši svarīga loma visspārcilvēciskām morāles un garīguma kategorijām. To saskares punkti rodami pasaules tautu mitoloģijā, folklorā, reliģijā, mākslā, jo cilvēks taču "vienmēr nes sev līdzīgu ne tikai personisko, bet arī visas cilvēces vēsturi" (21, 46).

Viens no augstas saskarsmes kultūras tolerances garantiem starptautiskā līmenī, kā kultūras, tā ekonomikas sfērā ir svešvalodu prasme. Latvijas iekļaušanās Rietumeiropas apritē pēdējo septiņu gadu laikā nenoliedzami determinē intensīvu svešvalodu apguves nepieciešamību. Ja normāli attīstīts bērns divu trīs gadu vecumā var brīvi sarunāties savā dzimtajā valodā, tad ne tik viegli, šķiet, apgūstamas svešvalodas. Filozofi atzīst, ka svešvalodas apgūvē grūtākais nav iemācīties jaunu valodu, bet gan "aizmirst veco" (33). Valodas filozofijā nākas sastapties ar to pašu dilemmu, kas parādās katras simboliskas formas izpētē. Šo formu galvenais uzdevums ir vienot cilvēkus, bet tās viņus nespēj vienot citādi kā

<sup>1</sup>Bēme G. Pedagoģijas sistēma. Audzināšanas zinātnes sistēma (lekciju konspekts) R., 1994.

dalot un šķirot. Bez runas nebūtu cilvēku kopības, tomēr šādi kopībai nav nopietnāka šķēršļa par runas dažādību(28).

Patiesībā svešvalodas mācīšanās ir mācīšanās runāt no jauna. Nebūs lielas jēgas atmiņā uzkrātiem svešvalodas vārdu un gramatikas struktūru jūklēm. Pirmais un svarīgākais noteikums, liekas, ir mācīties domāt svešvalodā. Kā jau iepriekš noskaidrojām, mēs domājam simbolos, pēc tam tos ietērpjam vārdos. Dažādu tautu mentalitātēs šīs “pasaules ainas” (V.Humbolts) ir visai atšķirīgas, tāpēc iemācīties domāt svešvalodā ir ļoti grūti. Pat radniecīgās valodās, kuru vispārējā struktūra sakrīt, nav identu vārdu. “V.Humbolts to demonstrē ar Mēness nosaukumu grieķu un latīņu valodā, - kaut gan abi nosaukumi attiecas uz vienu un to pašu objektu, tomēr neizsaka to pašu jēdzinu. Grieķu vārds (mēn) apzīmē mēness funkciju “mērīt laiku”, latīņu vārds (luna, luc-na) apzīmē mēness gaišumu vai spozmi. Tādējādi uzmanība acīmredzami pievēršas un pieķeras divām ļoti atšķirīgām objekta īpašībām, taču pats akts, domas koncentrācija un kondensācija, ir viens un tas pats”(28, 131). Pēc mūsu domām, V.Humbolts ar šo piemēru lieliski demonstrē dažādu etnosu kolektīvo arhetipu atšķirību, kas atbilstoši sev izvēlas dominandi viena un tā paša objekta vai parādības daudzšņautņainajā izpausmē, lai vēlāk tai piemeklētu valodisku simbolu.

K.Ušinskis uzsver, ka bērna dvēseles attīstību ietekmē daba, cilvēki, rotaļlietas un, protams, arī valoda, jo valoda ir dabas, dzīves, cilvēku attiecību pirmā izskaidrotāja (70). Krievu pedagogs turpina savu domu, rakstot, ka “mērķis, kura dēļ mēs studējam zināmu valodu, ir ļoti svarīgs, jo tas nosaka pašu mācīšanas metodi. Mērķis, kura dēļ mēs mācāmies svešvalodu, nosaka arī skolotāja izvēli, mācību grāmatas izvēli, laiku, kad jāsāk mācīties svešvaloda(70, 429).

Pēc K.Ušinska domām, bērniem svešvaloda jāsāk mācīt septiņu vai 8 gadu vecumā, tātad sākumskolas pirmajā klasē, un svešvalodas sākumu mācīšanai būtu jāvelta sešas, septiņas un pat astoņas stundas nedēļā(70, 432).

Visbiežāk attiecīgam etnosam piederošs bērns uzsāk savas skolas gaitas savā nacionālajā kultūrvidē, mācoties nacionālajā skolā, kur arī svešvalodu parasti palīdz apgūt skolotājs- bērna tautietis.

Nākamajā disertācijas daļā mēs aplūkosim nacionālās kultūrvides un jaunākā skolas vecuma bērna kā topošas personības mijiedarbības aspektus, īpaši pievēršoties personības jēdziena analīzei.

## 1.2. Nacionālās kultūrvides un jaunākā skolas vecuma bērna mijiedarbības īpatnības.

Jebkura izglītības teorija pēc savas izpratnes propagandē skaistāko, labāko, cēlāko uzskatu sistēmu par cilvēka audzināšanu, mācīšanu, attīstīšanu, tādējādi propagandē ideālu. Neskatoties uz to, ka šie ideāli ir ļoti atšķirīgi, jo lielākas novirzes no iecerētā parādās, teorijas pielietojot praksē (4). Un tas ir gluži likumsakarīgi, jo teorijā tiek iekausēti nacionālās pedagoģijas elementi, teorija tiek realizēta dzīvē noteiktā nacionālā kultūrvidē, mācot, audzinot, attīstot dažāda vecuma bērnus.

Latviešu tauta pasaules kultūrtautu vidū izsenis pazīstama kā radoša tauta, dziļi kulturāla tauta ar savu īpatnu kultūrvidi, kuras ietekmē veidojas latvieša personība. Neizmantojot pat rakstisko valodu, latvieši veiksmīgi audzina jauno paaudzi, balstoties uz tīri latvisko vērtību hierarhiju un nacionālo kultūru (labestību, darba tikumu, tautas dziesmām teikām, pasakām, ticējumiem, paražām). Latviešu tauta vienmēr ir bijusi zemnieku tauta, čaklums atzīts par galveno pozitīvo vērtību, kas veido tikumiskā ideāla būtību. "Latvieša ētiskais ideāls bija dzīvespriecīgs, spēcīgs, patīkama rakstura darba cilvēks, kas sev un savai ģimenei iztiku ieguva pats ar savu darbu" (37).

Latviešu nacionālā pedagoģija iedvesmu smeļas J. A. Komenska didaktiskajā un Ā. Dīstervēga pedagoģiskajā koncepcijā. Humānisma un demokrātisma idejas atbalsojas jaunlatviešu prasībās pēc vispārējas izglītības un vispusīgas bērnu personības attīstīšanas, mācībām dzimtajā valodā, vienotas skolu sistēmas.

1873. un 1874. gadā A. Kronvalda vadībā Rīgā notiek latviešu skolotāju konferences, kur izskan doma par tautiskuma audzināšanu, muzikālu audzināšanu, bērnu vecuma un individuālo īpatnību ievērošanu mācību procesā.

Propagandēdams Rietumeiropas un Krievijas progresīvo pedagoģu didaktikas, metodikas un audzināšanas idejas, A. Kronvalds akcentē audzinošās mācīšanas ideju, uzsver bērna pašizzināšanas nepieciešamību, akcentē parauga un ieražu nozīmi audzināšanā, norāda, ka tēvzemes mīlestība sākas ar tās izzināšanu, kas veicama, vispirms iepazīstot dzimto māju, ģimeni, tēva un mātes garīgās vērtības, tātad - tautas kultūrvidi (31).

Latvijas Republikas laikā personības attīstības problēmām pievēršas J. A. Students, P. Dāle, A. Dauge, P. Jurēvičs u.c. latviešu zinātnieki. J. A. Students uzskata, ka dvēseli tulkot daudz vieglāk tad, ja pazīsti līdzīgas, ja starp citām atpazīsti savu, tātad - kalpo savai tautai. Bērna nacionālā pašapziņa veidojas mācību un audzināšanas nešķiramajā procesā.

“Nacionālā apziņa cieši saistās ar savas tautas locekļu kopīgu izcelšanos, kopīgu valodu un visu kultūru. Savas nācijas mīlestībai un savas valsts cieņai ļoti liela nozīme personības izveidošanā (59, 592).

Tā kā mēs, latvieši, ģeogrāfiskajā ziņā atrodamies starp rietumiem un austrumu pasauli, mūsu zemē krustojas tendences, kas nāk kā no austrumiem, tā no rietumiem. Šīs tendences ietekmē latvieša personību, un mēs nespējam vienkārši atteikties no kādas daļas no tām.

“No austrumiem mums nāk tāluma un plašuma ilgas, mazcieņa pret visumu, pret likteni, tieksme uz elementāro, dziņveidīgo, jūtīgo; no rietumiem - turpretim: respekts pret cilvēka personību un visu, ko tas saka, intelektuālisms, individuālisms, brīvības tieksmes” (22, 125).

Lai bērns varētu attīstīties par personību, viņam ir vajadzīga drošības, stabilitātes, mīlestības izjūta, kā ģimenē, tā skolā.

Latviskā ģimenē ‘rituāli atkārtojas: rīta un vakara darbu cēliens, Lieldienu, Vasarssvētku, Jāņu, Ziemassvētku svinības, lauku darbu pabeigšana’ (37). Tātad - darbībā atklājas cilvēka iekšējā būtība, darbībā tā pilnveidojas, darbībā sāk veidoties bērna personība.

A. Karpova raksta:

“Neatkarīgi no aptaujāto vecuma, dzimuma un nodarbošanās tēva māja tiek apjausta kā iekšējās sakārtotības, miera, harmonijas un tikumisko centienu pamatlicēja. Tā ir personību veidojoša svētnīca, ko rada daba, cilvēki, vēstures notikumi.

Tēva mājas milzīgo ietekmes spēku psiholoģiski izskaidro arhetipu teorija: mūsu zemapziņā šī svētā vieta saistās ar gudro tēvu, sargājošo, gādīgo māti, ar savu piederību pie nacionālās un pasaules kultūras, ar skaistumu, ko radījuši senči” (26).

Psiholoģijas un pedagoģijas teorijā pazīstamas vairāk nekā 500 personības definīciju.

Personība ir zemes bērnu augstākais uzdevums... un augstākā laime. Vērtīgas personības organizētājs centrs un kodols ir griba. Tā aicina un pavēl: “Topi, kas tu esi! Šī labā, drošā un neatlaidīgā griba,

kas kristalizējas stiprā un pozitīvā raksturā, ir tā, kas cilvēkus ceļ, ved viņus pretim pašpildīšanai, dara viņus par personībām," postulē P. Dāle (9, 30-31).

"Personība ir stabili nosacītu un sociāli nozīmīgu pazīmju sistēma, kas raksturo cilvēku kā noteiktu sabiedrības vai kopības locekli. Tā ir īpaša sociāla kvalitāte, ko indivīds iegūst un attīsta dzīves gaitā socializācijas un audzināšanas procesā", - raksta O. Zīds (19, 104).

Mūsu gadsimta rietumu skolu psihologi dažādi skaidro personības jēdzienu.

Individuālpсихолоģijas pamatlicējs A. Adlers traktē indivīdu kā daļas un veseluma saikni. Viena no A. Adlera personības definīcijām ir ļoti poētiska, tajā psihologs personību salīdzina gan ar gleznu, gan pašu mākslinieku, kas to glezno.

Psihoanalītiķis K. G. Jungs darbā "Par personības veidošanos" dod dziļu personības veidošanās analīzi.

K. G. Jungs kritizē modernajā sabiedrībā esošo uzskatu, ka bērna personību ir jāveido, ka to var veidot. Personība veidojas pati dzīves laikā, un kā gan var veidot personību tas, kas pats personība varbūt nemaz nav. "Jo sasniegt personības līmeni nozīmē maksimāli attīstīt individuālās būtības pilnību" (182, 190). Pēc K. G. Junga domām, personība ir augstākā atsevišķa indivīda iedzimto īpatnību realizācija. "Personība ir visaugstākais dzīves izturības rezultāts, pilnīga individuālās būtības atzīšana un maksimāla tās pielāgošana sabiedriski lietderīgā dzīvē pie optimālas izvēles brīvības" (182, 191).

K. G. Jungs norāda, ka personība attīstās visa mūža garumā, un tikai dzīves norietā cilvēka paveiktais darbs rāda, kas viņš ir. Patiesa personība veidojas vientulībā, pilnīgi pati apzinoties savu attīstības procesu. Patiesa personība ir uzticīga savas dzīves uzdevumam, tā pildīšanai. Patiesa personība labprātīgi sevi ziedo savai būtībai. Dzīves būtība ir ne tikai izcilu cilvēku prerogāta, tā dota ikvienam no mums.

Kā izcilāko piemēru K. G. Jungs min Kristus, piebilstot, ka Kristus vispārcilvēciskā mīlestība uzvarēja romiešu spēku.

"Tur, kur valda spēks, nav mīlestības, bet tur, kur valda mīlestība, spēkam nav nozīmes" (182, 201).

K. G. Jungs uzskata, ka personības izveidošanās ir apziņas pieaugšana.

Martinusa kosmoloģijā apziņas pieaugšana nozīmē individualitātes tālāku nostiprināšanos, bagātināšanos ar nepieciešamo pieredzi, lai virzītos uz priekšu pa garīgās attīstības hierarhijas kāpnēm (115, 206).

Arī krievu psihologs L. Vigotskis darbā "Pedagoģiskā psiholoģija" raksta: "No zinātniskā redzes viedokļa nedrīkst otru audzināt. Audzināt sevi var tikai katrs pats" (152, 56). Šai darbā L. Vigotskis asi kritizē Eiropas skolās tolaik pieņemto tradīciju, kurā skolēna un skolotāja attiecības ir **objekta ← subjekta** attiecības. Bez tam L. Vigotskis norāda, ka "uzticība savai tautai ir uzticība savai individualitātei, un tā (uzticība - M. Fedjukova) ir vienīgais normālais un patiesais uzvedības veids" (152, 222). G. Ščukina uzskata, ka bērna personības attīstīšanās process notiek ne jebkuros apstākļos un ne jebkādu ietekmju rezultātā, bet galvenokārt gan to, kas ietekmē paša bērna vajadzības un kas balstās uz bērna aktīvu attieksmi pret īstenību (177, 55).

L. Božoviča uzsver, ka personības tikumiskā veidošana spaidu kārtā nav iespējama (7, 179).

Mūsu gadsimta otrajā pusē pasaules sabiedriskajā domā kopumā un psiholoģijas zinātnē rodas humānistiskās pieejas virziens personības veidošanās procesam. Konceptijas centrā tiek izvirzīta personība kā vērtība. Šis mērķis maina sabiedrības un personības attiecības.

Humānistiskā skola psiholoģijā rodas ASV, un tās vadošie pārstāvji ir K. Rodžerss, A. Maslou, G. Olports, F. Froms u.c.

Pēc G. Olporta "Personība ir dinamiska organizācija individuālās psihiskās sistēmas ietvaros, kura nosaka tās unikālo "piemērošanos videi" (79, 48). G. Olports uzskata, ka personība ir atvērta sistēma, kas vienmēr tiecas sasniegt, bet praktiski nekad nerasniedz līdzsvaru, jo personība taču ir process. No G. Olporta personības definīcijas izriet, ka cilvēks ir tikai bioloģiska un sociāla būtne. G. Olports kritizē Z. Freidu un K. G. Jungu par viņu teoriju irracionalitāti.

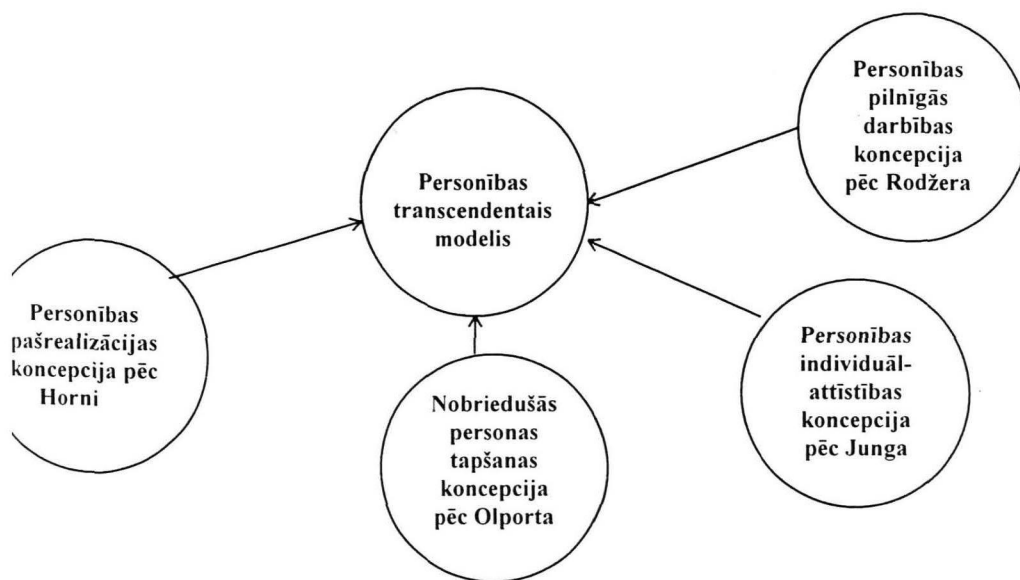
Jāpiebilst, ka lielākā daļa humānistu tomēr transcendentālo elementu personības attīstībā atzīst un novērtē.

Viens no humānistiskās psiholoģijas novirzieniem - holisms, kura redzami pārstāvji ASV ir psihologi Vinčents O' Konels (Vincent O' Connel) un Eiprils O' Konels (April O' Connel), uzskata, ka cilvēka būtība ir daudzšķautņaina, daudzdimensionāla un daudzpusēji

determinēta. Lai izprastu cilvēka personību, ir jāstudē cilvēka bioloģiskais, emocionālais, kognitīvais, sociokulturālais un garīgais, transcendentālais aspekts.

Cilvēks ir jāpēta attīstībā. Psihologu O'Konelu izveidotais transcendentais modelis (transcending model) sevī absorbē G.Olporta "nobriedušās personas tapšanas koncepciju" (becoming a mature person), K.G.Junga "individuālatīstības koncepciju" (individuation), K.Horni (Horney) "pašrealizācijas" (self-realisation) aspektu un K.Rodžera "pilnīgās darbības koncepciju" (fully-functioning).

"Mūsdienu cilvēka personības paradigma ir atvērta, mēs sevi uzskatām par cilvēkiem attīstībā, darbībā", raksta O'Koneli(120).



4.attēls. V.O'Konela un E.O'Konela personības transcendentais modelis.

Mums īpaši imponē O'Konelu cilvēka "pašnoteikšanās spējas" koncepcija. Ja attīstības (growth) psiholoģijas pārstāvji uzskata, ka agras bērnības iespāidi personības attīstībā spēlē primāru lomu, tad

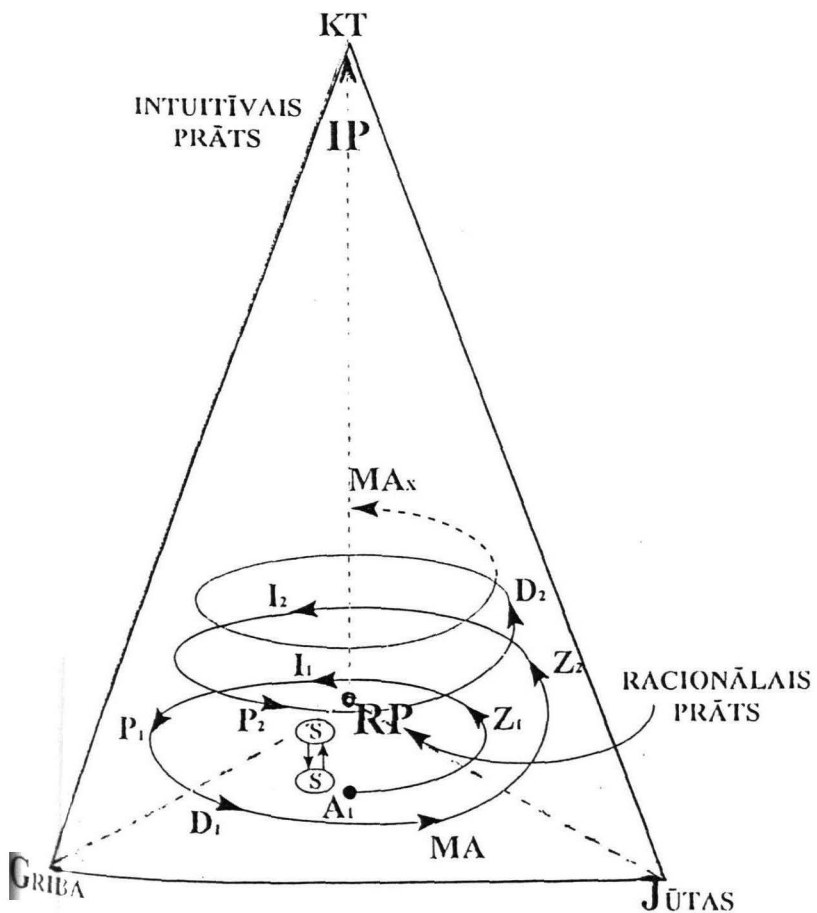
O' Koneli pieņem, ka cilvēkam, lai arī no kādiem sabiedrības slāņiem viņš nenāktu, lai arī kāda nebūtu viņa ģimene, ir iespēja pašnoteikties (self-determination). Cilvēks savu dzīvi var izveidot tik radošu, cik vien spēj un vēlas. Cilvēka personība ir viņa paša gara kompetence (120).

Mēs pilnībā pieņemam psihologu O' Konelu transcendentu modeli par sava pedagoģiskā pētījuma psiholoģiskā aspekta bāzi, apzinoties, ka šai jomā kopumā nekonfrontējam ar vadošo latviešu filozofu, psihologu un pedagogu uzskatiem (P. Jurēvičs, J. A. Students, P. Dāle, Z. Mauriņa u.c.).

No iepriekš minētā izriet, ka nevienam nav tiesības autoritāri veidot bērna personību. Tā veidojas pati, un to veido pats indivīds noteiktos vēsturiskos apstākļos, noteiktā sociālā un kultūrvīdē visas savas dzīves garumā.

Kāds ir pedagoga uzdevums šai bērna personības veidošanās procesā?

Uz šo jautājumu mēs gribam atbildēt ar Latvijas skolās mūsdienās vispār zināmu, lielākoties respektētu skolēna un skolotāja saskarsmes, mijiedarbības principa modeli "subjekts ↔ subjekts" līmenī. Realizējot valodiskajā darbībā attiecības "subjekts ↔ subjekts", kas patiesi var veidoties abiem subjektiem esot līdztiesīgiem kopīgā darbībā, kurā abi dalībnieki aktīvi iesaistījušies, attīstās, bagātinās abu subjektu personības.



$A_1$  - sākotnējā attieksme  
 $Z_1$  - sākotnējās zināšanas, ko skolotājs nodevis skolēnam  
 $I_1$  - iemaņas  
 $P_1$  - prasmes  
 $D$  - pielietošana praktiskā darbā  
 $MA$  - mijattiecības  
 $Z_2$  - zināšanas, kas radušās skolotājam un skolēnam mijiedarbības procesā  
 $MA_x$  - mijattiecību līmenis, kas determinē kopvirzību transcendentē  
 $KT$  - kopvirzība transcendentē

5.attēls. Subjekts ↔ subjekts kopvirzības modelis valodiskajā darbībā.

Mēs gribam uzsvērt, ka optimālā variantā tas vairs nav tikai mijiedarbības, tas jau ir **kopvirzības process** garīgās attīstības jomā, kam mēs esam izstrādājuši abstraktu ‘subjekts ↔ subjekts’ kopvirzības modeli valodiskajā darbībā(5.attēls):

**attieksme → zināšanas → iemaņas → prasmes → praktiskā darbība → mijattiecības → zināšanas jaunā kvalitātē → iemaņas → prasmes → praktiskā darbība --- → mijattiecības --- → kopvirzība transcendencē.**

Veidojot skolēniem valodas prasmes un iemaņas, nododot zināšanas, skolotājs palīdz attīstīties skolēna intelektam, gribai, bagātināties jūtu pasaulei. Sākumskolā angļu valodas mācīšanas mērķis ir radīt un veidot skolēnos komunikācijas nepieciešamības izjūtu, zinātkāri un interesi par apgūstamo svešvalodu. Šī mērķa praktiskais komponents ietver sevī galveno valodas prasmju un iemaņu (klausīšanās, runāšanas, rakstīšanas, lasīšanas) attīstīšanu, bet izglītojošais komponents ir skolēnu iepazīstināšana ar mācāmās svešvalodas tautas kultūras un nacionālās kultūras atšķirīgajām un kopīgajām iezīmēm. Cilvēka personības garīgās vērtības, jūtu pasauli nosaka piederība noteiktam etnosam, tādēļ tikai skolotājs, kas labi pārzina skolēna mentalitāti, nacionālo kultūrvidi (vai arī pats ir attiecīgās nācijas pārstāvis) var svešvalodas apguves procesā palīdzēt harmoniski attīstīties skolēna personībai.

Pēc mūsu domām, harmoniskai personībai kas vienlaicīgi ir arī humāna personība, optimālā variantā, nesot sevī augsti attīstītas vispārcilvēciskas mīlestības jūtas, ir lielas iespējas attīstīt intuitīvo prātu.

Tātad valodiskajā darbībā, kurā realizējas ‘subjekts ↔ subjekts’ mijattiecības, subjektiem, kam labi attīstītas vispārcilvēciskās mīlestības jūtas, ir iespējams stimulēt vienam otra intuitīvā prāta attīstību.

Mēs uzskatām, ka vispārcilvēciskā mīlestība, būdama humānas personības intuitīvā prāta neatņemama komponente, noteiktā individualitātes brieduma līmenī, garantē subjektu kopvirzības iespēju garīgās attīstības jomā, vienlaicīgi nemazinot autonomās attīstības iespējas.

„Saglabājot latviešu kultūrvēsturē izveidojušās pamatvērtības - cilvēkmīlestību, pašaieliedzību darbā un nemitīgu pašpilnveidošanos mēs (pedagogi - M. Fedjukova) atgūsim sabiedrības cieņu un, galvenais, pašvērtības izjūtu” raksta A. Špona (63,8).

Padomju pedagoģija cilvēka būtību saskatīja sabiedrisko attiecību kopumā. Audzināšanas paradigma PSRS bija veidot vispusīgi, harmoniski attīstītu personību, kas būtu spējīga uzcelt komunismu. Cilvēks šai paradigmā tika traktēts kā līdzeklis mērķa sasniegšanai. Cilvēka kā garīgās būtnes, kā neatkārtojamas individualitātes nerespēkšana, mūsdiā, ir padomju pedagoģijas galvenais trūkums.

Pēckara perioda paaudze risina Latvijas ekonomiskās, politiskās, kultūras dzīves kopsakarības Latvijas Republikā šodien. Cik veiksmīgi, tas visiem labi zināms.

Maznodrošinātās daudzbērnu ģimenes, sarūkošie budžeta līdzekļi izglītības sistēmai, bērni - kļaidoņi, augstās mācību maksas augstākajās mācību iestādēs, kas nav pa kabatai katram, kam spējas un vēlme mācīties - tāda ir Latvijas izglītības seja šodien. Līdzās valsts izglītības sistēmai attīstās privātās mācību iestādes, kurās mācās 7 % Latvijā dzīvojošo bērnu un jauniešu (128). Mācību maksa šajās skolās un institūtos parasti ir visai augsta, un tur galvenokārt mācās Latvijā dzīvojošo minoritāšu tautību pārstāvji.

Patlaban Latvijā darbojas arī alternatīvās skolas: Valdorfa, Montesori un kristīgās skolas. Vai šīs skolas pilnībā realizē to dibinātāju ieceres mūsdienu sabiedrībā, pie tam Latvijā? Nekāda plašāka analīze šai jomā nav veikta.

Mēs uzskatām, ka R. Šteiners ir viens no visģeniālākajiem mūsu gadsimta pedagogiem. Viņa devums pilnībā tiks apgūts nākamajos gadu simteņos. R. Šteinera personības koncepcija daudzējādi saskan ar jau minētajām teorijām personības veidošanās procesā garīgajā jomā. Augstākais cilvēks sevī jāatmodina katram pašam, bet to sekmē pedagoga personība. Pēc R. Šteinera, sākumskolas bērna pareizas audzināšanas līdzeklis ir garīgā uzskatāmība. "Tādēļ par visām lietām svarīgi ir tas, lai ap jauno cilvēku šajos gados audzinātāji paši būtu personības, kuru klātbūtne bērnam spētu atmodināt vēlamos intelektuālos un morālos spēkus" (67, 30).

Pavisam citādi sākumskolas bērnu saprot, māca un audzina M. Montesori skolā, kur galvenais princips - pašattīstība, bet audzināšanas mērķim divējāds raksturs - bioloģisks un sociāls.

Ievērojamais angļu pedagogs Dž. Loks bērna dvēseli salīdzina ar "neaprakstītu lapu" (tabula rasa), uzskatot audzināšanu par visspēcīgu; franču apgaismotājs Ž. Ž. Ruso postulē, ka bērns jāaudzina ārpus samaitātās sabiedrības, tālu no civilizācijas, "dabas klēpī" (30, 40).

Cik gan dažādi pasaulē pazīstami pedagogi traktē bioloģiskā masā iemiesoto garu, cik dažādi to audzina un māca. Piemēro sociālajai videi, pakļauj reliģisko konfesiju pretrunām un politiskām ambīcijām, tādējādi neļaujot garam pašizteikties, personībai sasniegt ideālo attīstības līmeni, apziņai pieaugt.

Balstoties uz Martinusa kosmoloģijas filozofiju, mēs gribam teikt, ka, lai arī kā cilvēka racionālais prāts necenstos palēnināt cita cilvēka vai pats savu garīgo attīstību, tas viņam izdodas uz īsu brīdi, varbūt uz kādiem 70 - 80 gadiem, jo gars, no jauna sevi piesakot citā laikā un telpā, veic savu misiju, virzoties pa mūžīgās garīgās attīstības kāpnēm.

Būdams neapšaubāmi ģeniāla personība (pēc K. G. Junga, ne katrs ģēnijs ir patiesa personība), R. Šteiners darbā "Cilvēka gribas noslēpumi" raksta: "Tikai tas, kas neko negrib zināt par to, kas šodien notiek pasaulē, var aizvērt acis un neredzēt, ka mēs atrodamies sabrukuma sākumā. Bet no šī sabrukuma mūs var izvest tikai pilnīgi jauna mūsu kultūras ievirze" (66, 71). R. Šteineru antropozofija un Martinusa kosmoloģija ir nākamā gadu tūkstoša zinātnes, un tomēr tajās spēku dzīves darbībai var smelties katrs, "kam tās saprotamas, izšķiļot kaut niecīgu atklāsmes dzirksti, kas apgaismo ceļu, dod spēku palīdzēt līdzcilvēkiem garīgās virzības ceļā.

Atgriežoties pie psihologu O' Konelu personības psiholoģiskās attīstības modeļa, konkretizēsim sākumskolas bērna kā topošas personības mijiedarbības aspektus ar nacionālo kultūrvidi Latvijā.

Bērns kā garīga un bioloģiska būtne savā attīstībā cenšas pašrealizēties noteiktā nacionālā kultūrvidē, iekļaujoties sociālās attiecībās un tādējādi kļūstot par sociālu būtni.

Kā jau minējām, bērna saskarsme ar kultūru, kultūrvidi aizsākas ģimenē. Tur viss ir zināms un mīļš. Tā ir bērna mazā pasaule, kamēr vēl nav atvērušās durvis uz lielo pasauli.

Iepriekšējos gadsimtos kultūra tika pārmantota ģimenē - darba un sadzīves iemaņās, ģimenes locekļu mijiedarbības formās. Vēlāk skolā bērns turpināja paplašināt savu inteliģences apvārsni, taču skola neatcēla, bet vienīgi papildināja ģimenes kultūrveidojošo lomu. Vecāku ziņā tomēr palika morāles normu, ētisko priekšrakstu, reliģisko uzskatu un sadzīves iemaņu izveidošana un sākotnējā nostiprināšana (36).

Nav noslēpums, ka mūsdienu ģimene Latvijā ir nestabila, puse laulību tiek šķirta. Visvairāk šais sarežģītajās attieksmēs cieš bērns. Vajadzība pēc emocionālā kontakta ar abiem vecākiem bērnam ir būtiski nepieciešama, ja šī nepieciešamība netiek apmierināta, bērns izjūt diskonfortu, kā rezultāts var būt depresija.

“Ja vecāki negarantē bērna drošības izjūtu, attiecoties pret bērnu vienaldzīgi, dīvaini vai pat nievājoši, aug bērna bezpalīdzīguma sajūta, dodot iespēju attīstīties bailēm (basic anxiety).

Konflikts starp bērna bailēm un vecāku naidīgumu (hostility) noved pie trīs dažādiem virzieniem bērna uzvedībā: 1) tiekšanos pēc citiem, 2) konfrontēšanu ar citiem, 3) aiziešanu no citiem. Bērna personībā, kas veidojas normālos apstākļos, šiem komponentiem jābūt harmonijā, ja kāds no komponentiem kļūst par vienīgo bērna individuālajās attiecībās ar sabiedrību, bērns saslimst ar neurozi (117, 422). A. Karpova raksta: “ 36% aptaujāto skolēnu atzīst, ka viņi nejūt tēva mājas siltumu, jo māte ir pārāk aizņemta darbā, mājas mieru traucē dzeršana un nesaticība” (26).

Tātad mūsdienu ģimene Latvijā galvenokārt dzīvo un darbojas ikdienas stereotipu līmenī, kur bērna inteliģences izkopšanai, apzinot kultūras vērtības visās tās izpausmēs, atvēlēts pārlietu maz laika. Taču bērna emocionālā pārdzīvojuma dziļums ir būtisks nākotnes kultūras potenciāla noteicējs kritērijs.

Mūsdienu Latvijā ģimenes lomu bērnam aizstāj dažādas sabiedriskas institūcijas: bērnudārzs, pulciņi, masu mediji, skola. Tas viss kopā veido piesātinātu un vienlaicīgi haotisku informatīvo, emocionālo un intelektuālo fonu, kas dažkārt pat destruktīvi ietekmē bērna kā topošas personības attīstību, jo bērns taču vēro pieaugušo darbību, vēro apkārtējo vidi un “atdarina” (R. Šteiners) to, pārdzīvo sevī, tāpēc var teikt, ka bērna personības ontogēnēzes saikne ar kultūrvidi ir nenoliedzama, tā gluži vienkārši ir determinēta, jo bērns attīstās šai vidē, to pārdzīvojot. Modernajā sabiedrībā diemžēl, cilvēki domā vienu, runā otru, bet dara trešo. Tā nav patiesa domāšana, bet gan tās imitācija, shēmklīšeju izmantošana (69, 66-69).

Mēs uzskatām , ka šāda kultūrvide nesekmē bērna brīvās domas attīstību un īstenības apjēgšanu, bet tieši otrādi, konfrontējot ar arhetipu kvalitatīvo centru, kropļo bērna pasaules uztveri.

Intelektuālisma laikos, tātad allaž, kad prāts tiek atzīts par augstāko instanci, kad dabaszinātnes un mērķtiecīga domāšana tiek vērtētas pārmērīgi augstu, uz skatuves parādās homunkuls (homunkuls - cilvēciņš). Mūsdienu garīguma pundura defektu izraisa traucēta mijiedarbība starp “Es” un “Pats”, starp “Ego” un augstākās pasaules absolūtajām vērtībām, tādējādi negatīvi ietekmējot cilvēka iekšējo pasauli (43, 29-30).

Iepriekšējo paaudžu tikumiskā mantojuma vienu vai otru elementu saglabāšana un tālāka attīstīšana, nodošana nākamajām paaudzēm ir īpaši svarīga kā tautas, tā indivīda dialektiskajā attīstībā, jo tikai novatorisma un tradīcijas dialektiskā vienība, savstarpējā saskaņa nodrošina harmoniju (76,12).

Ar nožēlu jāatzīst, ka arī skola ne vienmēr ir tā vide, kas spēj bērnam nodrošināt pozitīvas emocijas. Skola, pati būdama kultūrvides sastāvdaļa, mūsdienu sabiedrībā zaudējusi prestižu un daļēji degradējusies garīguma jomā. Un tomēr nenoliedzama ir skolas loma bērna mācīšanas un audzināšanas procesā.

Ja traktējam kultūrvidi kā mums apkārt esošā un personības iekšējās vides (garīgā fenomena) mīksakarības, tad skolas loma ir palīdzēt mazajam cilvēkam harmonizēt šo iekšējo vidi, jo pat brīnišķīga apkārtne uz mums labi neiedarbosies, ja mēs to nespēsim uztvert.

Šīs nodaļas noslēgumā varam secināt, ka Latvijā dotajā vēsturiskajā un sociāli ekonomiskajā situācijā radušās daudzpusīgas problēmas bērna kā topošas personības attīstībā nacionālajā kultūrvidē (ģimenes lomas mazināšanās bērna kā personības attīstības sākotnējā posmā, dažādu sabiedrisko institūciju nespēja harmonizēt bērna attiecības ar kultūrvidi, latviskās tradicionālās kultūras un novatoriskās sadzīves kultūras tendenču disharmonija u.c.). Jāpiebilst, ka līdzīgi procesi vērojami visos pasaules reģionos.

**Mēs uzskatām, ka šai situācijā mūsdienu demokrātiskajai skolai Latvijā, kas balstās uz jaunu audzināšanas paradigmu, kuras būtība ir audzināt personību kā autonomu individualitāti sabiedrībā, ir jāpievērš īpaša vērība radušos ārējo apstākļu humanizācijai un bērna kā topošas, radošas personības iekšējo, garīgo procesu harmonizācijai, kas pamatā humānas personības attīstībai. To daļēji var veikt arī ar mācību satura palīdzību.**

Tā kā mūsu pētījums saistīts tikai ar jaunākā skolas vecuma bērniem, tad jāatzīmē, ka lielu nozīmi bērna mācīšanā un audzināšanā ieņem vecumposma fizisko un psihisko īpatnību ievērošana.

Nākamajā disertācijas nodaļā tiks pamatotas jaunākā skolas vecuma bērna fizisko un psihisko īpatnību kopsakarības ar mācību procesu.

### 1.3. Jaunākā skolas vecuma bērna fizisko un psihisko īpatnību un mācību procesa kopsakarību pamatojums.

V.Zelmenis visās savās pedagoģijas mācību grāmatās ir uzsvēris, cik svarīgi pedagogam pārzināt audzēkņa organisma fiziskās un psihiskās attīstības īpatnības dažādos vecuma posmos, jo šīs zināšanas kalpo kā garants veiksmīga pedagoģiskā kontakta nodibināšanai ar bērniem.

“Ķermenis ir dzīves simbols (simbola vērtība ir tā, ka tas norāda uz darbības virzienu un realizēšanas veidu), šai simbolā klātesošs ir arī individuālais gars”, raksta A.Menegeti(163, 59).

Z.Freids savukārt uzskata, ka par audzinātāju var būt tikai tas, kas var iejusties bērna dvēseles dzīvē, piebilstot, ka pieaugušie bērnus bieži nesaprot, jo ir aizmirsuši savu bērnību(13, 79).

R.Šteiners uzsver, ka pedagogam jāzina, kādas “cilvēkbūtnes daļas attīstība noteiktā vecumā jāveicina un kā tas praktiski darāms”(67, 25).

Jau antīkajā sabiedrībā Aristotelis pievēršas cilvēka attīstības posmu periodizācijai. 17.gadsimtā J.A.Komenskis raksta par četrpakāpju skolas izveidi saskaņā ar skolēnu vecumu un zināšanām(29).

Divdesmitajā gadsimtā bērna attīstību dažādos tā vecumposmos ir pētījuši pasaulē pazīstami psihologi un pedagogi (E.Šprangers, A.Freida, K.Rodzērs, E.Eriksons, Ž.Piaže, K.Horni, R.Šteiners, P.Blonskis, L.Vigotskis, A.Ļeontjevs, D.Elkoņins, L.Božoviča, A.Ļubļinska, S.Rubinšteins, J.A.Students u.c.).

Bērna vecuma periodizācijas sistēmu sīki un vispusīgi ir izstrādājis krievu psihologs un mākslinieks D.Elkoņins. D.Elkoņins savā periodizācijas sistēmā īpašu uzmanību velta bērna attīstību virzošiem spēkiem un likumsakarībām pārejai no viena posma uz citu. D.Elkoņins augstu vērtē A.Ļeontjeva un S.Rubinšteina pieeju bērna psihes un apziņas attīstībai saistībā ar darbības fenomenu. A.Ļeontjeva, S.Rubinšteina un citu krievu psiholoģu atklājums - bērna psihes procesu funkcionēšanas līmenis atkarībā no darbības motīviem un uzdevumiem, pēc D.Elkoņina domām, ir ietekmējis daudzu psiholoģijas metodoloģijas problēmu risinājumu. Un tomēr šie atklājumi nenoved pie attiecīgas teorijas izstrādes, jo ir daļēji vienpusīgi.

Tāpat par vienpusīgu D. Elkoņins uzskata arī Ž. Piaže bērna intelekta attīstības analīzi, kas atrauta no afektīvo vajadzību (аффектно-потребностной) jomas. D. Elkoņins izveido jēdzienus "bērns sabiedrībā" (iepriekšējā "bērns un sabiedrība" vietā) un "bērns - sabiedriska priekšmets" (iepriekšējā "bērns - lieta" vietā).

Balstoties uz bērna psihes krīzes periodu analīzi un integrējot krīzes rezultātu pārmaiņas punktus bērna attīstības periodizācijas shēmā, D. Elkoņins izveido savu bērna attīstības periodizācijas sistēmu, norādot, ka pāreja no viena perioda uz otru notiek, rodoties neatbilstībai starp operāciju tehniskajām (операционно-технические) iespējām un uzdevumiem un darbības motīviem uz kā pamata tās veidojas.

D. Elkoņina sistēmā bērna attīstību no perioda uz periodu var uztvert ne kā lineāru procesu, bet gan pa spirāli progresējošu, kur kopsakarībās skatītas bērna darbības motivācijas, intelektuālo vajadzību un iekšējo nepieciešamību jomas (181).

Mēs savā pētījumā balstāmies uz D. Elkoņina bērna vecumposmu periodizācijas sistēmu, kur katrā vecumposmā norādīta vadošā attīstītāja darbība, attīstības virzītājspēks, konkretizēti psihiskie procesi, kas attīstās, kā arī jaunveidojumi, kas rodas attīstības procesā. Mēs uzskatām, ka šī periodizācijas sistēma ir vispusīga un nav pretrunā ar O' Konelu holistisko modeli. D. Elkoņina bērna attīstības periodizācijas sistēmā ir iekļauti 6 posmi, no kuriem mēs tuvāk pakavēsimies pie ceturtā, tā sauktā - jaunākā skolas vecuma posma.

Pēc D. Elkoņina no 7 gadu vecuma bērna attīstības vadošā darbība ir mācības, kas virzītas uz izzināšanu, kā rezultātā attīstās intelekts un izziņas procesi, veidojas atmiņa un domāšana. Kā jaunveidojumus D. Elkoņins min:

- tīšās uzmanības veidošanos,
- psihisko izziņas procesu apzinātu regulāciju (darbības iekšējā plāna izveidošanu, refleksiju veidošanos - atgriešanos pie jau veiktā uzdevuma, salīdzinot, pārbaudot, pašvērtējot).

Mēs uzskatām, ka bērna pāreja no viena vecumposma otrā ir individuāla, tādēļ vērā ņemamas un respektējamas arī iepriekšējā vecumposma īpatnības, strādājot it īpaši sākumskolas pirmajā, otrajā klasē.

Bērna psihiskā attīstība cieši saistīta ar viņa fizioloģisko attīstību. Sākumskolas periodā (no 7 - 10 gadiem pēc D. Elkoņina; no 7-

12 gadiem pēc A. Ļubļinskas, no 6 - 11 gadiem pēc V. Zelmeņa) notiek intensīva bērna augšana. Bērns izaug par 4 - 6 cm gadā, proporcionāli attīstās cauruļveida kauli, tāpēc šai vecumā bērna ķermenis ir simetrisks. Bērns intensīvi pieņemas svarā, vienmērīgi attīstās sirds un asinsvadu sistēma. Notiek intensīvs nervu ceļu mielizācijas process. Pilnveidojas fonētiskā dzirde. Strauji attīstās bērna skelets, bet kauli nav pietiekami stipri, tāpēc var deformēties mugurkauls (32, 5).

Šai vecumā intensīvi notiek bērna pirkstu falangu pārkaulošanās. Galvas smadzeņu lielo pusložu garozas bioloģiskā attīstība jau ir sasniegusi zināmu gatavības pakāpi, tomēr ierosas procesi vēl arvien ir pārsvarā par aizturi. Noslēgusies ir arī sajūtu orgānu anatomiskā un fizioloģiskā attīstība (76, 88).

R. Šteiners uzskata, ka sākumskolā pedagogiem īpaša vērība jāvelta bērna dvēseles spēku attīstīšanai (emocijām, jūtām, domāšanai, gribai). Pēc R. Šteinerā domām, jūtas un griba nav saistītas ar nervu sistēmas funkcionēšanu, ar to saistās tikai priekšstati un domāšana. "Ieskatoties cilvēka dabas būtībā, mēs varam atklāt cilvēka dvēseles un ķermeņa kopsakarības: dvēseles domāšanas funkcija tiek izteikta nervu sistēmas darbībā, dvēseles emocionālā darbība - ritma procesos (elpošanā un asinsritē), bet griba - vielu maiņā (gremošanas un motoriskā sistēmā)" (175, 35).

Ja šai vecuma periodā netiek harmoniski attīstīti minētie bērna dvēseles spēki, bērna fiziskais ķermenis uz to reaģē ar attiecīgu slimību, kas var saglabāties ilgstoši. Mēs uzskatām - pat visas cilvēka dzīves garumā. Martinuss uzsver, ka bērns jā māca pareizi domāt, jo nepareiza domāšana ir slimību cēlonis. Domas iedarbojas uz cilvēka zarnu traktu, uz gremošanas orgāniem, pat kauliem, ādu, muskulatūru (117, 185).

Kaut gan nodzīvoto gadu skaits tieši neietekmē bērna attīstību, tomēr viņa vecumam šai procesā ir sava nozīme kā laika faktoram.

A. Ļubļinska norāda, ka bērna organisma fizioloģiskā attīstība tieši nenosaka viņa psihisko attīstību, taču tā rāda jaunas iespējas bērna darbībai un saskarsmei, kas garantē arī bērna tālāku psihisko pilnveidi. Bērna dzīves laiks ir arī tas laiks, kad viņš uzkrāj savu paša pieredzi un apgūst pieaugušo cilvēku pieredzi, un tam ir milzīga nozīme (41, 71).

Kā jau minējām, bērni neattīstās vienādi, tādēļ pedagogam jāievēro arī bērna individuālās atšķirības. Psihologi par bērna

individualitātes savdabīgumu runā pētījumos par bērna “attīstības fāzēm jeb stadijām”(A.Ļubļinska). A.Ļubļinska atzīmē, ka bērna individuālās atšķirības dažkārt izpaužas spilgtāk nekā vecuma atšķirības.

Jaunākā skolas vecumposmā bērns iziet 3-4 fāzes. Ne mācību process, ne citi apstākļi nevar šīs fāzes izslēgt, bet var tās paātrināt vai palēnināt(41).

Tas norāda, ka veiksmīga pedagoģiskā darbība, kur ~~vērā~~ ~~ņemta~~ katra bērna vienreizējā individualitāte, dod maksimālu efektu bērna personības attīstībai. Personības attīstības procesā cits uz citu iedarbojas visi faktori kopumā: bioloģiskie, sociālie, kā arī indivīda un individualitātes attīstības procesā iegūtie.

Milzīga nozīme bērna attīstības procesā ir darbam. Mēs gribam teikt - tieši radošam darbam. Ļoti svarīgi, lai, veicot darbu, bērns būtu gatavs pielikt pūles, lai gala rezultātā viņa darba augļi būtu noderīgi līdzcilvēkiem. Darbs attīsta bērna fiziskās, intelektuālās un tikumiskās spējas. Darbs ļauj bērnam radoši pašizteikties, uzkrāt nepieciešamo pieredzi. Darba rezultātā pozitīvs novērtējums stiprina bērna pašāvērtību saviem spēkiem, izraisa pozitīvu pārdzīvojumu, veido darba mīlestību.

J.H.Pestalocija uzskati par bērna dotumiem un 3 grupās iedalāmajiem pamatspēkiem, šķiet, pilnīgi atbilst tikko teiktajam.

Pie garīgajiem spēkiem J.H.Pestalocijs pieskaita domāšanu, priekšstatus, uztveri, spriedumus; fiziskie spēki lielajam pedagogam asociējas ar roku spēku, prasmēm un veiklību, bet tikumiskie, reliģiskie spēki saistās ar mīlestību, ticību, vērtēšanu un sirdsapziņu. J.H.Pestalocijs uzsver, ka spēkiem, kas attīsta galvas un roku darbību, jābūt pakārtotiem izglītotiem sirds spēkiem. Mīlestība, pēc J.H.Pestalocija, darbojas kā vienojošais kopspēks. Spēki attīstās, tos izmantojot. J.H.Pestalocijs pasvītro, ka bērns tikai ar savu paša darbību iegūst izglītību(52, 137).

Krievu psihologi (D.Elkoņins, A.Ļeontjevs, L.Vigotskis, S.Rubinšteins u.c.) uzskata, ka bērns sāk pasaules izziņu ar juteklisko uztveri, kas nedalāmi saistīta ar bērna vispārīgo intelektuālo attīstību, ietverot sevī uzmanības, atmiņas un domāšanas veidošanos. Šīs skolas pārstāvji nenoliedz arī jūtu lomu personības attīstīšanās gaitā. Piemēram, krievu pedagoģe G.Ščukina saista jūtas ar izziņu, uzsverot, ka “intelektuālās jūtās ir pamatā izziņas interesēm”(178, 293).

Tomēr jūtas jeb emocijas ir savdabīga personības daļa, kas autonoma no intelekta (racionālā prāta). Tās izpaužas bērna pārdzīvojumos un attieksmēs pret citiem un pašam pret sevi. Mēs uzskatām, ka jaunāko klašu skolēns, it īpaši pimklasnieks, virzās no jūtām uz domu, tādēļ sākumskolas skolotājiem it īpaši labi jāpārzina šī bērna personības puse. Sākumskolā dvēselei jāsarunājas ar dvēseli.

Nenoliedzami, mācību darbā bērns trenē gribu. Veidojot gribasspēku, sākumskolas skolēns var pārvarēt arvien lielākas grūtības mācību darbā un sadzīvē. Bērns sāk varēt izvirzīt sev mērķus un tos sasniegt. Īpaša nozīme gribas veidošanā ir pieredzei. Krievu zinātnieki uzskata, ka bērna gribas attīstība ir nosacījuma refleksu veidošanās process (I. Pavlovs, A. Rogovs, I. Sečenovs).

J. A. Students raksta: „Griba ir apziņas spēks, tās aktīva izpausme. Apzināta mērķa piepildīšanai griba pieņem piespiedu raksturu, tomēr šis piespiedu moments nāk nevis no ārienes, bet ir paša indivīda radīts un noteikts” (59, 554).

Mēs piekrītam Martinusa uzskatam, ka cilvēka gars sevi manifestē kā apziņas spēks, kā griba, ko stimulē vēlmes. Cilvēka gara attīstības līmeņa sākotnējā vēlme nosaka gribas spēku, cilvēka dzīves aktivitāti un radošo darbību. Ar savu gribasspēku cilvēks pārvalda savu garīgo un fizisko matēriju. Fiziskajā pasaulē, pēc Martinusa, griba pieder pie matērijas ceturtā - starojuma stāvokļa (165, 76). Tādēļ, iedarbojoties uz bērna vēlmēm, pedagogam iespējams stimulēt bērna gribasspēka veidošanās procesu.

No iepriekšminētā izriet, ka sākumskolas mācību plāniem, programmām, mācību saturam jābūt orientētiem uz bērna psihisko izziņas procesu apzinātas regulācijas pilnveidi, tīšās uzmanības un pašvērtējuma spēju attīstīšanu, gribas pilnveidošanu, bet jo īpaši jūtu pasaules bagātināšanu, tās harmonizāciju.

Tā kā pēdējos gados skolām dota zināma autonomija mācību plānu izveidē, tad daļā sākumskolu bērni jau no pirmās klases sāk apgūt svešvalodu, “baltajās” stundās iepazīstas ar tautas kultūru, ritmikas stundās attīsta ritma izjūtu, reliģijas stundās iepazīstas ar sakrālās pasaules vērtībām. Tas kopumā norāda uz mācību procesa humanizāciju.

Daļā Latvijas sākumskolu tiek praktizēta integrētā apmācība, kas, pareizi organizēta, varētu dot labus rezultātus sākumskolēna zināšanu vispusīgā paplašināšanā, bērna dvēseles spēku un nacionālās kultūrvides attiecību harmonizācijā.

Balstoties uz LR IZM pamatizglītības standartu noteiktā priekšmetā, skolās ir tiesības izstrādāt savu mācību programmu priekšmetā. Tas paver plašas iespējas skolotāju radošai darbībai, ceļ skolas prestižu.

Sākumskolas skolotājs, mācot ikkatru priekšmetu, var mācīt bērnam saskatīt pasaules krāšņumu, pārdzīvot to dabiskā vidē (gaumīgi iekārtotā klases telpā, skolas apkārtnē, dzimtā ciemata dabas ainavā, vecpilsētas arhitektūrā), pievilcīgā mācību saturā, cilvēku savstarpējās attiecībās, vēlāk pārdzīvoto radoši atklājot zīmējumos, veidojumos, sacerējumos, dziesmās, rotaļās.

Rotaļai ir milzīga nozīme sākumskolas bērna mācību darbā. Rotaļā bērns var aktīvi izdzīvot pieaugušo dzīvi, atdarināt to. Rotaļā bērni operē ar jau esošām zināšanām. Skolotāja vadīti, var iegūt jaunas zināšanas un nostiprināt tās, bet galvenais - veidot attieksmes, bagātināt jūtu pasauli, veidot un atklāt sevi kā radošu personību attīstībā. Ja bērni rotaļu emocionāli pārdzīvo, tā var kļūt par prieka avotu ilgstošam laikam, līdz ar to esot par motīvu mācību priekšmeta apguvē.

Jaunākā skolas vecumā būtiski attīstās arī speciāls uztveres veids - klausīšanās (41). Bērni labprāt klausās skolotāja stāstījumu - pasaku, teiku, nostāstu. Ja stāstījums ir emocionāls, tas attīsta bērnu jūtu pasauli, aktivizē uzmanību un, līdzās netīšai atmiņai, veido tīšo atmiņu.

Tā kā sākumskolas bērna uzmanība nav īpaši noturīga, skolotājam bieži jāmaina mācību darba formas un metodes, iesaistot pašus bērnus aktīvā darbībā.

Sākumskolas bērnu domāšana ir tēlaina. Valoda (šeit domāta dzimtā valoda), ko mēs jau pirmajā disertācijas nodaļā analizējām kā simbolu sistēmu, bērni visā tās krāšņumā apgūst pakāpeniski. Attīstoties loģiskai domāšanai, bērni var veiksmīgi izteikt spriedumus, klasificēt cēloņus, operēt ar jēdzieniem. Mēs uzskatām, ka veicināt abstraktās domāšanas attīstību sākumskolas pirmajās klasēs nevajadzētu.

Toties runas, valodas attīstībai sākumskolā pievēršama īpaša vērība. Klausīšanās, runāšana, lasīšana, rakstīšana - šādās saskarsmes formās bērns apgūst runu kā līdzekli iedarbībā uz sevi pašu, sevis izzināšanu un pašregulāciju (41).

Vērojot bērnus, redzam, ka viņu uzvedība atšķiras vienādās situācijās, ka, vienādi mācot, bērni dažādā ātrumā un līmenī,

pieliekot dažādas pūles, apgūst zināšanas. Daži bērni visu dara ātri, citi lēni; daži bērni ir sabiedriski, citi noslēgti. Psiholoģijā šie raksturojumi tiek ietverti jēdzienos personības "temperaments", "raksturs" un "spējas".

A. Vorobjovs raksta, ka temperamenta īpašības tiek saistītas ar iedzimtību, ka tas ir gandrīz nemainīgs un to nosaka cilvēka nervu sistēmas noturīgās īpašības (71).

Dziļa bērna temperamenta izpratne un respektēšana saskatāma Valdorfskolas pedagoģijā. R. Šteiners dod vispusīgu temperamentu analīzi un ieteikumus pedagoģiskajā darbā sākumskolā ar dažāda temperamenta bērniem (175).

Nenoliedzami viens vai otrs temperaments dominē vienas vai otras pasaules tautās kopumā.

"Latviešos varētu vērot melanholisko temperamentu, kas izpaužas lēnā apsvēršanā, dziļās izjūtās un neatlaidīgā darbībā" (59, 610). Šo J. A. Studenta teikto mēs uzskatām par ļoti svarīgu un respektējamu mācību satura izvēlē sākumskolā.

Psihologi uzskata, ka atšķirībā no temperamenta raksturu galvenokārt nosaka audzināšana. Pēc A. Vorobjeva domām, rakstura pamatā ir cilvēka attieksmes pret citiem cilvēkiem un darbu, svarīga vieta garīgai uzvedībai (71).

"...latvieša raksturs ir stipras gribas un gara spēka pilns, jāzinātikai, kā šos spēkus piemērot darbībā" (59, 612).

Psiholoģijas zinātne nav devusi galīgo atbildi uz jautājumu par cēloņiem, kas nosaka cilvēka spējas. Visizplatītākais uzskats - cilvēka spējas nosaka bioloģisko un sociālo faktoru dialektiska vienotība, turklāt šo vienotību nodrošina pašas personības aktivitāte (71).

Pēc Martinusa domām, cilvēka talanti ir koncentrēti cilvēka garīgā ķermeņa centros - talanta graudos. Talanta graudi veidojas daudzkārtējo inkarnāciju gaitā (164, 206).

Tātad - skolotājs var stimulēt sākumskolas bērna rakstura veidošanos, kā arī bērna talantu, spēju izkopšanu, izmantojot nepieciešamās audzināšanas metodes.

"Sākumskolā pats galvenais ir ne tas, kas tiek mācīts, bet kā tiek mācīts. Sākumskolas periodā bērns jā māca ar inspirācijas spēkiem", raksta R. Šteiners (174). Mēs piekrītam R. Šteineram, ka sākumskolas bērna psihisko procesu attīstībā vislielāko lomu spēlē skolotājs kā personība. Tikai radoša harmoniska personība spējīga bagātināt arī citu cilvēku personību, tai skaitā, sekmēt sākumskolas

skolēnu personības attīstību. Tomēr nenoliedzama loma pedagoģiskajā procesā ir arī mācību saturam. Tā kā mūsu pētījums ir saistīts ar angļu valodas kā svešvalodas mācību satura izveidi sākumskolā konkrētā nacionālā kultūrvidē, tad nākamajā nodaļā pāriesim pie šī jautājuma analīzes.

#### **1.4. Angļu valodas kā svešvalodas mācību satura, mācīšanas metožu un paņēmienu analīze sākumskolā konkrētā nacionālā kultūrvidē.**

Valodiskā darbība visos vēsturiskajos periodos interesējusi daudzu zinātņu nozaru pārstāvjus. Par interdisciplināru izpētes objektu valodu it īpaši var nosaukt mūsdienās, kad tai patiesi lielu vērību velta filozofija, kulturoloģija, psiholoģija, lingvistika un, protams, arī pedagoģija.

Pedagogam metodikim būtu jāievēro visās iepriekš minētajās zinātņu nozarēs gūtās atziņas, lai, izvērtējot to kopsakarības, varētu īstenot valodas mācīšanas procesa optimālo organizāciju. Ne mazāk svarīgi šīs kopsakarības aptvert mācīšanās satura veidotājam, mācību grāmatu autoram, jo nenoliedzami mācību grāmatas var palīdzēt pedagogam mācīšanas un audzināšanas procesa organizācijā.

Analizējot valodu mācīšanas procesu vēsturiskā griezumā, jāsaka, ka valodu studēšanai vienmēr ir bijusi atvēlēta īpaša loma sabiedrībā, sākot jau ar antīko pasauli. J. A. Komenskis rada valodu mācīšanai pilnīgi jaunu pieeju, pievēršoties arī moderno valodu mācīšanai. "Orbis sensualium pictum", kas 1682. gadā izdota arī Rīgā, ir mācību grāmata, ar kuras palīdzību J. A. Komenskis pirmo reizi pasaules vēsturē zinātniski pamato izskaidrojoši ilustratīvo mācību veidu, paver ceļu bērna radošai darbībai, individuālo izziņas spēju un dotību attīstībai, prasot skolotājiem cienīt bērna personību (29).

Visā pilnībā moderno svešvalodu mācīšana Eiropā uzplaukst 19. gadsimtā.

Latvijā svešvalodu mācīšanai vienmēr pievērsta liela vērība, vēsturiski nosacīti vācu un krievu valodas mācītas ar vienādiem panākumiem. "Angļu valoda kā svešvaloda Latvijā populāra kļūst pēc otrā pasaules kara, jo vācu valoda savu nozīmi zaudē politisku iemeslu dēļ, bet krievu valoda tiek mācīta kā valsts valoda visas PSRS teritorijā. Septiņdesmitajos gados krievu valodas stundu skaits

latviešu skolās pieaug līdz 6 stundām nedēļā, angļu valodas stundas samazinot līdz 2 pamatskolā un iedalot tām fakultatīva stundu statusu vidusskolā (108).

Pēdējo piecu gadu laikā svešvalodu statuss ir radikāli izmainījies Latvijā, angļu valodai neformāli kļūstot par pirmo svešvalodu valstī. Latvijā patlaban ir 13 specializētas moderno valodu skolas, kurās svešvalodu mācīšana tiek uzsākta no 1. vai 2. klases. Pārējās valsts skolās pirmo svešvalodu sāk mācīt no 3. klases. Izglītības un zinātnes ministrijas noteiktais stundu skaits pirmajā svešvalodā sākumskolas 3. klasē ir 3 - 5 stundas nedēļā.

No 145 194 skolēniem sākumskolas 1. - 4. klasēs 1996./97. mācību gadā 42 225 mācījās angļu valodu, salīdzinoši vācu 7 799, bet krievu valodu 6 042 bērni (128).

Tendence mācīt angļu valodu sākumskolā pēdējo gadu laikā palielinājusies daudzās Eiropas valstīs, līdz ar to radot nepieciešamību pilnveidot angļu valodas kā svešvalodas mācību metodiku.

Valodu mācīšanās un mācīšanas teoriju varam analizēt no lingvistikas, psiholoģijas un pedagoģijas viedokļa. H. Duglass Brauns (H. Douglas Brown) velk paralēles starp psiholoģijas un lingvistikas skolām, uzskatot par vispopulārākajām, 20. gadsimtā biheivioristu skolu psiholoģijā ar tai atbilstošajām struktūr (structural) un aprakstāmās (discriptive) lingvistikas skolām, kā arī kognitīvo skolu psiholoģijā ar tai atbilstošo funkcionālās pieejas skolu lingvistikā (90). Katra no šīm skolām ir izstrādājusi savus valodu mācību modeļus, atšķirīgas paradigmas. Ja biheivioristi (E. Sapīrs, Č. Frīzs, Č. Osguds, L. Blūmfīlds, u.c.) balstās uz empīrismu, ieviešot jēdzienu "stimuls → atbilde", uzskatot, ka bērns ir "tabula rasa" un virzot viņu atbildēt uz jautājumu "kas?", tad kognitīvās skolas pārstāvji (D. Ausbels, M. Čomskis, Dž. Nagets u.c.) balstās uz racionālismu, analizējot apziņas stāvokļus, skatot valodas apguvi procesā, virzot audzēkni atbildēt uz jautājumu "kāpēc?".

No personības attīstības viedokļa valodas mācīšanās procesam pievēršas humānisti. K. Rodžera humānistiskā psiholoģija ir atstājusi lielu iespaidu uz pedagoģisko domu mūsdienās, un mācīšanās mācīties kļūst par humānistu skolas ieguvumu, kur skolotājs un skolēns stājas subjekts ↔ subjekts attiecībās mācību procesā (90).

Angļu valodas kā svešvalodas mācīšanās vēsturē pazīstamas visai liels skaits mācību metožu, kas praktiski ir pieejas valodas mācīšanai, tātad ar paradigmu statusu, tīri vēsturiski saglabājot nosaukumu metode (tiešā metode (Direct method) - F.Goins, M.Berlics, H.Palmers; audiolinguālā metode (ASV); situatīvā pieeja (situational approach)(AK) - Pitmans; pilnīgas fiziskās reakcijas metode (Total Physical Response) - Ašers; dabīgā pieeja (Natural approach) - S.Krašens; komunikatīvā valodas mācīšana (communicative language teaching) - Higs un Klifords. u.c.) (H.Duglass Brauns, M.Selse-Mersia, G.Rogova u.c.).

Angļu valodas kā svešvalodas mācīšanai sākumskolā ir savas īpatnības, jo “pieauguša cilvēka un bērna pasaule nav vienādas. Bērni ne vienmēr saprot, ko pieaugušie grib pateikt, tāpat kā pieaugušie var nesaprast, par ko bērni runā”(131, 3). “Līdz astoņu, deviņu gadu vecumam bērns atnes uz skolu fantāzijas spēku, bērns valodu apgūst ar visu savu cilvēcisko būtņi”, raksta R.Šteiners(174, 86). “Bērni mācās labāk, ja viņi ir aktīvi iesaistīti mācību darbā, ja viņu paveikto ievēro un novērtē, ja viņu darbs ir viņu personīgs eksperiments, ja tas ir pieredze”, raksta D.Veils (David Vale)(139, 28).

Dž.Brevstere uzskata, ka sākumskolā, mācot svešvalodu bērniem, skolotājs kļūst par “atklājumu sekmētāju, ne “zināšanu devēju”(84, 31).

Sākumskolā svešvalodas mācīšanas, tāpat kā citu priekšmetu mācīšanas, metodika ir vērsta uz bērna personības attīstību. Sākumskolas skolotāju parasti daudz vairāk interesē bērna attīstība kopumā nekā iegūtās zināšanas vienā vai otrā priekšmetā (R.Šteiners, K.Brumfīts, Dž.Brevstere u.c.). Tas tad arī nosaka pieeju angļu valodas kā svešvalodas mācīšanai sākumskolā.

Dž.Brevstere norāda uz divām galvenajām pieejām (modeļiem) svešvalodu mācīšanā sākumskolā: **1) klasisko angļu valodas kā svešvalodas mācību modeli, kas balstās uz darbību “jautājums→atbilde” un 2) sākumskolas galveno virzienu (mainstream) prakses modeli, kas daudz mazāk saistīts ar valodas strukturēšanu, vairāk piemērots sākumskolas bērna mācīšanās un mācīšanas vajadzībām** (131, 9). Pēdējo modeli grāmatā ‘The Primary English Teacher’s Guide’ Dž. Brevstere nosaukusi par “**uz darbību orientēto pieeju**” angļu valodas kā svešvalodas mācīšanai sākumskolā(84, 39). Ja salīdzinām klasisko modeli ar galveno

virzienu prakses modeli mācību programmu līmenī, tad varam secināt, ka pirmajā gadījumā mācību programma ir strukturāli funkcionāla, valodas modelis balstās uz četru galveno prasmju (klausīšanās, runāšanas, lasīšanas un rakstīšanas) veidošanu, mācīšanas mērķi ir stingri noteikti un uzdevumi konkretizēti, atbilstoši modeļa kategorijām. Turpretim galveno virzienu prakses modeļa ietvaros mācību programma ir orientēta uz noteiktas tēmas (topic) apguvi. Valodas prasmju veidošana realizējas tēmas ietvaros. Tēmas savukārt izvēlētas tā, lai attīstītu bērna pasaules izzināšanas nepieciešamību, integrētas kopējā sākumskolas mācību programmā. Skolotājam pašam ir iespējams radīt mācīšanās vidi, kas sekmētu valodas apguvi, valodisko prasmju un iemaņu veidošanos.

No šīs analīzes izriet, ka klasiskais modelis balstās uz biheiviorisma skolas pamatkonceptijām, bet galveno virzienu prasmes modelis atbilst holisma koncepcijai.

Mēs uzskatām, ka valodas pārvaldīšana nav tikai runāšanas iemaņu sistēma, tā ir “intelektuālo prasmju sistēma”(A.Ļeontjevs) A.Ļeontjeva “valodiskās darbības koncepcijā” norādīts, ka katra darbība tiek veikta pastarpināti, ar palīgīdzekļiem, kas saglabājušies sabiedrības atmiņā. Valodiskajā darbībā tie ir valodas simboli. Tie ne tikai papildina cilvēka darbību vispār, bet gan maina tās struktūru. Pie tam cilvēka psihē notiek nevis kvantitatīvas (kā to uzskata biheivioristi), bet gan kvalitatīvas pārmaiņas (51, 7).

Tātad bērns pasauli izzina, valodu apgūst darbībā, sazinoties, komunicējot ar līdzcilvēkiem.

Pēdējo septiņu gadu laikā Eiropā notiek plaši, regulāri pētījumi par angļu valodas kā svešvalodas mācību metožu un paņēmieni pilnveidošanu sākumskolā (Eiropas Padomes programmas “Valodu mācīšanās un Eiropas pilsonība” ietvaros sākumskolai iedalīta īpaša prioritāte). Vairāku gadu Eiropas pedagogu kopdarbība ir novedusi uz bērnu vērsto pieeju līdz holistiskai pieejai sākumskolēna mācīšanās procesā, ierādot īpašu vietu bērna radošās darbības attīstībai, spējai pašizteikties mūzikā, tēlotājmākslā, teātra mākslā. Bērna radošās personības attīstība ir nesaraujami saistīta ar tautas kultūru, kultūrvidi. Pēdējo gadu laikā kā Eiropā, tā Amerikā veikta rinda pētījumu par kultūras nozīmi svešvalodas apguves procesā, norādot uz nacionālās kultūras un apgūstamās svešvalodas tautas kultūras elementu iekļaušanu mācību programmās, mācību saturā.

Uz tēmu balstīta valodas apguve, mācīšanās darbojoties (learning-by-doing), projektu metode, problēmiskās mācības, lomu spēles – tās ir nedaudzas mācību metodes un paņēmieni, kas pēdējos gados guvuši ievērību visā pasaulē svešvalodu mācīšanās darbā sākumskolā.

1992.gadā Eiropas Padomes ietvaros organizētajā Darbnīcā 8A “Svešvalodu mācīšanās sākumskolā (vecums 5/6 - 10/11) austriešu pētnieks F.Šimeks (Franz Schimek) piedāvāja holistiskas izglītības modeli sākumskolā, parādot, kā svešvalodas mācīšanās sākumskolā saprotama no holisma viedokļa un ka tā integrējama kopējā sākumskolas izglītības sistēmā.



holistiska  
uz bērnu vērsta  
empiriska  
rotaļīga (playful)  
starpkultūru  
nepabeigta (open  
classroom)



komunikatīva  
uz bērna vajadzībām orientēta  
empiriska  
autonoma  
starpkultūru  
autentiska

#### 6. attēls. F.Šimeka holisma modelis svešvalodu mācīšanai sākumskolā.

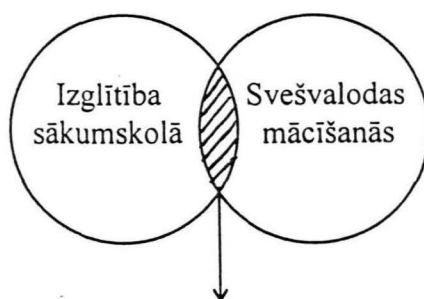
Šis pedagoģiskais reformu modelis sākumskolai, kas parāda, ka svešvalodu apmācībai sākumskolā ir jābūt holistiskai, respektējot bērnu kā personību attīstībā, norādot uz starpkultūru saiknes nepieciešamību svešvalodu apmācībā, pēc mūsu domām, pilnībā atbilst vispārhumānās izglītības teorijai, kā arī nav pretrunā ar holistu O’Konelu psiholoģisko personības modeli (1.3. nodaļa), tāpēc mēs to pieņemam par mūsu pedagoģiskā pētījuma metodoloģisko pamatu.

Katrs skolēns tāpat kā skolotājs ir individualitāte, kas dzīves laikā sevi manifēstē kā personību attīstībā.

“Personības attīstības individuālo stilu ieskicē arī indivīda apmierinātības pakāpe ar dažādām darbības un uzvedības pusēm, viņa vērtējumu sistēma, kura izriet no dzīves ceļā iegūtās savdabīgās pieredzes”, raksta A.Karpova(27, 181). Pedagoģiskajā procesā

realizējas skolēna un skolotāja sadarbība. Mācību un audzināšanas paņēmieni un metodes, mācību saturs, bērnu iepriekšējās zināšanas, attieksmes, skolotāja profesionālā kompetence un personība, materiāli tehniskā bāze - tie visi ir līdzekļi pedagoģiskā procesa realizācijā, kurā kā skolēns, tā skolotājs iegūst jaunu pieredzi.

### Svešvalodas integrācijas joma sākumskolā



holistiska un komunikatīva  
uz bērnu un tā vajadzībām orientēta, empīriskā  
rotalīga  
starpkultūru  
autonoma  
autentiska  
brīva

nepabeigta (100, 43)

7. attēls. Svešvalodas integrācijas modelis sākumskolas izglītībā pēc F. Šimeka.

Mēs uzskatām cilvēku par veselumu, traktējot viņa personību attīstībā no holisma viedokļa, kā arī atbalstām domu, ka ikkatra mācību stunda ir audzinoša. Izejot no šīm pozīcijām un uzskatot, ka valodiskajā darbībā, kur skolēns un skolotājs stājušies "subjekts↔subjekts" attiecībās, veidojas mijattiecības, kas pamatā abu personību bagātināšanās iespējām, jaunu zināšanu un pieredzes veidošanās iespējām, optimālā variantā apziņas pilnveidei, apzināties, ka mācību saturam, mācību metodēm un paņēmieniem ir svarīga loma pedagoģiskajā procesā kopumā.

Didaktikā ar mācību saturu saprot "informācijas un vingrinājumu kopumu, kas ievietots skolas programmās un mācību grāmatās ar tādu nolūku, lai to realizācijas gaitā skolēni apgūtu attiecīgo izglītību" (75, 61).

M. A. Snova norāda, ka, balstoties uz komunikatīvo angļu valodas kā svešvalodas mācīšanas pieeju, mācību saturu var definēt kā komunikācijas mērķi, kā realizācijai runātājs lieto svešvalodu (138, 315).

**Mēs par mācību priekšmeta saturu uzskatām iemaņas un prasmes, kas veidojas uz zināšanu bāzes, tā visa pamatā esam pašregulācijas attieksmēm pret sevi, līdzilvēkiem, sabiedrību kopumā, dabu, kultūru, Dievu (transcendenci), kas gala rezultātā dod skolēnam iespēju bagātināt pieredzi, bet optimālā variantā pilnveidoties apziņai.**

Ar svešvalodu mācīšanas metodi saprot savstarpēji nosacītu principu sistēmu, kas virzīta uz mērķa sasniegšanu, sekmējot valodas darbības apguvi atbilstoši apstākļiem, kuros norisinās mācību process (51).

Ar paņēmieniem tiek saprasts darbības veids klasē. Vieni un tie paši paņēmieni var tikt izmantoti dažādu valodas mācīšanas metožu ietvaros, bet dažām metodēm var piemist savi, tīri specifiski paņēmieni valodas mācīšanai (138, 5).

Skolotāju attieksme pret mācību saturu, mācību grāmatām, darba burtnīcām, audio, video materiālu kopumā un atsevišķi vienmēr bijusi atšķirīga.

Daļa sākumskolas angļu valodas skolotāju uzskata, ka viņi vispār var iztikt bez mācību grāmatām. Visu nepieciešamo mācību saturu atlasīt un izveidot paši, jo tikai viņi pazīst savus audzēkņus, zina audzēkņu valodas vajadzības.

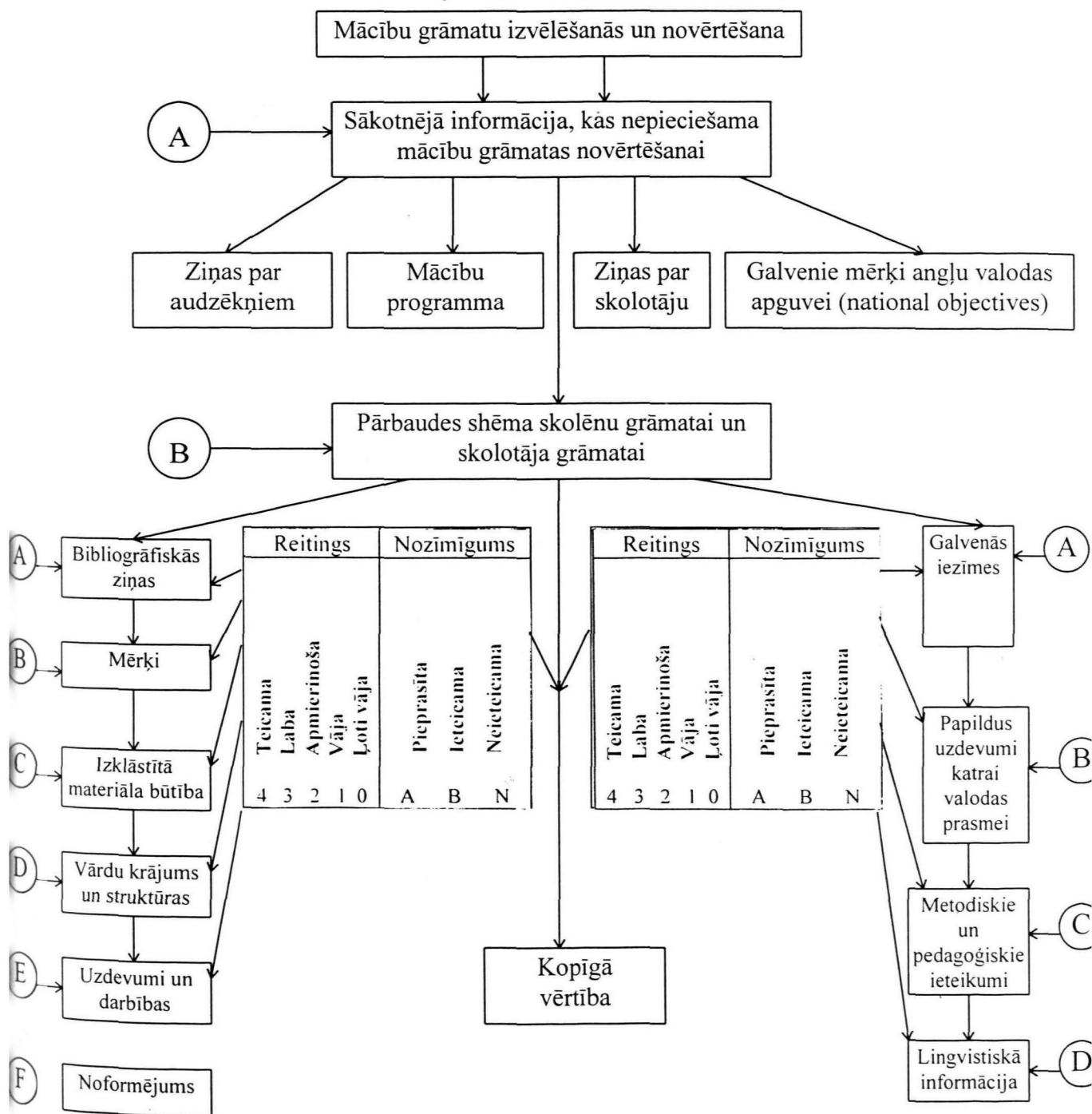
Otra daļa skolotāju mācību grāmatu uzskata par galveno savā darbā. Viņi ne soli neatkāpjas no mācību satura, ieteiktajām mācību metodēm.

Trešā daļa skolotāju līdzsvaro abus iepriekš izteiktos viedokļus, transformējot audzēkņos mācību saturu caur savu personības prizmu, neizmantojot to, kas viņiem un skolēniem nav pieņemams, pievienojot vajadzīgo.

Raugoties no atsevišķa skolotāja kā personības viedokļa, ideālu mācību grāmatu nav un nevar būt, jo katrs skolotājs kā individualitāte citādi uztver vienu un to pašu mācību saturu, bet tikai skolotāja atzīts mācību saturs var tikt optimāli izmantots pedagoģiskajā darbā, jo skolotājam ne tikai jāsniedz audzēkņiem zināšanas, bet arī jābagātina viņu jūtu dzīve'' (40,98).

Mācību grāmatu novērtēšanai ir pievērsušies vairāki pasaules zinātnieki (N. Granta, A. Skierso, u.c.). Šie zinātnieki ir izstrādājuši angļu valodas kā svešvalodas mācību grāmatas novērtēšanas modeļus.

A.Skierso mācību grāmatas novērtēšanas modelis iedalīts divās lielās daļās un vairākās apakšnodaļās(138).



8. attēls. Mācību grāmatas izvēlēšanās un novērtēšanas modelis pēc A.Skierso.

Abos minētajos modeļos liela uzmanība pievērsta skolēnu psiholoģisko īpatnību respektēšanai mācību saturā, tātad - vecumposmam, galveno prasmju un iemaņu veidošanas metodēm un paņēmieniem, audzēkņu motivācijai, kultūras elementiem mācību saturā, starpkultūru saiknei, mācību grāmatas mākslinieciskajam noformējumam, audzēkņa un skolotāja mijattiecībām, skolēna garīgās pasaules veidošanai. Daudzi pasaules psihologi, pedagogi un metodiķi ir analizējuši mācību satura elementus savos darbos, norādot uz mācību satura optimālo struktūru - veseluma koncepciju.

Sākumskolas pirmajās divās klasēs, kad bērna pasaules izzināšana vēl galvenokārt balstās uz atdarināšanu, kad bērns vēl dzīvo savā fantāzijas pasaulē, nav zaudējis garīgo saikni ar kosmosu (R. Šteiners), nenoliedzama loma svešvalodas mācību procesā ir rotaļai un lomu spēlei (role play). Angļu valodas mācību saturā veiksmīgi integrētas rotaļas un lomu spēles atbilst šī vecuma bērnu psiholoģiskajām vajadzībām. Uztverot tās kā savas darbošanās, sevis izteikšanas nepieciešamību, bērns apzinās rotaļas un lomu spēles kā valodas nepieciešamību, tātad - tās motivē bērnu svešvalodas apguvei. Rotaļas saikne ar kultūru ir nenoliedzama, rotaļa gluži vienkārši sakņojas tautas kultūrā. Bieži vien rotaļas ir līdzīgas vairākās kultūras, tad bērna uzdevums kļūst krietni vieglāks - jāiegūst tikai atbilstošais vārdu krājums svešvalodā, jo rotaļas sižets jau pazīstams, piemēram, mācot angļu valodu, tādas rotaļas ir 'Hide-and-Seek' (paslēpes), 'Broken Telephone' (sabojātais telefons) u.c.

Rotaļās un lomu spēlēs parasti aktīvi iesaistās visi bērni, tātad - tās garantē svešvalodas komunikatīvā aspekta attīstīšanu (klausīšanās un runāšanas iemaņu un prasmju veidošanos un nostiprināšanos), kā arī rosina bērnus ātri un precīzi reaģēt, koncentrēties, domāt, izteikt spriedumus un vērtējumus. Jo rotaļas bagātākas kustībām, jo labprātāk tajās iesaistās sākumskolas bērni, jo šādas rotaļas atbilst arī bērna organisma fizioloģiskajām prasībām (Z. Freids, R. Šteiners, u.c.).

Rotaļai nenoliedzami piemīt sabiedriska raksturs, tā organizē bērnus kopdarbībai, attīsta empātiju, stimulē tikumiskās potences. Rotaļā, lomu spēlē bērns emocionāli pārdzīvo situāciju, ko attēlo. Ja skolotājs atļauj, bērni rotaļās ievieš daudz radošu elementu. Lomu spēle ļauj bērnam ieņemt īpašu pozīciju vienaudžu kolektīvā, pašrealizēties, paust savu viedokli (D. Elkoņins, A. Ļubļinska).

Mēs uzskatām, ka rotaļas un lomu spēles var veiksmīgi izmantot angļu valodas mācību stundas ievaddaļā, bērnu aktivizēšanai darbam, tās var integrēt jaunās vielas izklāsta daļā, kā arī valodas zināšanu, prasmju un iemaņu nostiprināšanas daļā stundas nogalē, tādēļ rotaļas un lomu spēles ir neatņemama angļu valodas mācību satura sastāvdaļa sākumskolā.

Bērns attīstās darbībā (L. Vigotskis, A. Ļeontjevs, D. Elkoņins, Dž. Brevstere u.c.), bērns attīstās, praktiski darbojoties. Praktiski darbojoties, iegūtā pieredze ir emocionāla pieredze. Tā sevī ietver mācīšanās un audzināšanas potences. Mēs uzskatām, ka praktiskā darbošanās ir īpaši svarīga sākumskolēna attīstībā.

“Taču darbs tikai tad iegūst būtisku nozīmi augoša cilvēka personības attīstībā, kad bērns grib pielikt pūles, lai būtu noderīgs citiem cilvēkiem. Šajā darba sabiedriskajā nozīmībā ietverta tā morālā vērtība” (41, 107). Spēja savus darba augļus ziedot citiem, attīstās lieliska pieredze, kas bagātina personību ceļā uz vispārcilvēciskas mīlestības kā dzīves dominandes apzināšanos.

Angļu valodas kā svešvalodas mācīšanas metodikā sākumskolā plaši pazīstama metode “mācīšanās darbojoties” (‘learning-by-doing’ method). Amerikāņu metodiķe Ē. Klēra (E.Claire) ir izstrādājusi šīs metodes metodoloģiskos pakāpienus (methodological steps), uzskatot, ka jebkurai praktiskai nodarbībai jāatbilst bērna vecuma īpatnībām, ka tai jābūt ar praktiska pielietojuma nozīmi, jāatbilst bērna vajadzībām, jāmotivē bērns darbam. Pirms praktiskās nodarbības uzsākšanas E. Klēra iesaka skolotājam pastāstīt bērniem par to, kas tiks nodarbībā izveidots, iepazīstināt bērnus ar nepieciešamo leksiko materiālu, to pakāpeniski nostiprinot visas nodarbības laikā, kad praktiskais darbs veikts. E. Klēra iesaka skolotājam organizēt pārrunas par to, kas izgatavots. Trešās, ceturtās klases bērni var uzrakstīt nelielu aprakstu, pasaku par izveidoto lietu (85). Bērnu praktiskā darbošanās (pirkstu leļļu, apsveikuma kartīšu, gadalaika karšu, augļu un dārzeņu cilvēciņu u.c. veidošana) klasē vienas stundas laikā var pāraugt plašākā projektā, kur bērni par noteiktu tēmu, piemēram, “Mana vectētiņa lauku sēta” vāc dažādus materiālus, apkopo tos, veido lauku sētas modeļus no kartona u t t. Šāds darbs vairs nav paveicams vienas stundas laikā. Te liela loma bērnu patstāvīgai prasmei darboties mājās individuāli, nelielās grupās, pa pāriem. Jebkura praktiskā darbošanās var būt saistība ar nacionālās un apgūstamās svešvalodas

tautas kultūras tradīcijām, paražām, svētkiem (svētā Valentīna dienas kartīšu izgatavošana - angļu tradīcija; Ziemassvētku telpu rotājumu - puzuru - izgatavošana - latviešu tradīcija). Šāda darbošanās ļauj salīdzināt dažādu tautu kultūras īpatnības, norādīt uz kopīgo un atšķirīgo, pievērst uzmanību vispārcilvēciskajam, kas ietverts ikkatrā patiesas kultūras izpausmē (K. Dārlinga, Dž. Brevstere, G. Elisa, H. Kērtena u.c.).

Bērnu izveidoto darbu izstādēm, darbiņu dāvināšanas priekam ir nenoliedzama motivācijas loma angļu valodas apguvē sākumskolā. Zīmējot, krāsojot, griežot, līmējot un vienlaicīgi runājot svešvalodā, bērns veiksmīgi attīsta un nostiprina sarunvalodas prasmes un iemaņas, attīsta krāsu izjūtu, māksliniecisko gaumi kopumā, veido gribasspēku un neatlaidību, attīsta sensorāli motorisko aparātu. Katrā praktiskā darbā bērns sevi izsaka kā radošu personību attīstībā (R. Šteiners, Dž. Brevstere, H. Kertena, O. Duna, A. Raits/Wright, u.c.).

Praktiskā darbošanās angļu valodas stundās ir saistīta ar daudzu citu mācību priekšmetu apguvi - zīmēšanu, rokdarbiem, matemātiku. Mācīšanās darbojoties sākumskolā lieliski realizējas integrētās apmācības ietvaros (H. Kertena, A. Pesola u.c.).

Iepriekšminētais norāda uz praktisko radošo darbnīcu īpašo lomu sākumskolas bērna personības attīstības procesā un ļauj secināt, ka šādas praktiskās darbnīcas sākumskolas angļu valodas mācību saturā ir veiksmīgs mācīšanās bagātināšanas paņēmieni.

Jau pavisam mazi bērni ar lielu interesi klausās vecāku stāstītajās pasakās, dziedātajās dziesmās dzimtajā valodā. Sākumskolas skolēns ar lielu aizrautību klausās pasaku svešvalodā, ja stāstīšanas stunda metodiski pareizi izveidota.

Spilgti, emocionāli varoņi piesaista bērnu uzmanību, bagātina jūtu pasauli, tātad motivē. Ne mazāk svarīgs paša skolotāja stāstījuma veids. Neviens no mums neapšaubīs, cik spēcīgi labs aktieris, dziedātājs iedarbojas uz mūsu jūtu pasauli, kādas emocijas tas spējīgs izraisīt. Skolotājs tieši tāpat izraisa šīs emocijas bērnam, stāstot pasaku vai stāstu. Šādās stundās dvēsele sarunājas ar dvēseli, jo pēc K.G.Junga domām: "Bērnu audzina ar to, kas pieaugušais ir, nevis ar to, ko viņš plāpā" (20, 179).

Bērni iedzīvojas pasakā, darbojas kopā ar tās varoņiem, bet, ja radošā darbnīcā pasaku varoņi pašu rokām izgatavoti un stāstījumā

līdzdarbojas, tad motivācija ir jo lielāka, bērnu iztēle tiek jo vairāk stimulēta.

Parasti pie stāstāmās pasakas jāatgriežas vairākkārtīgi. Tas skolēniem dod iespēju iemīlēt varoņus (pirkstu lelles), sarunāties ar tiem un, cenšoties izteikt savu domu, aizmirst par iespējamām leksikas, gramatikas, fonētikas kļūdām.

Lai arī cik vienkāršota būtu pasakas vai nostāsta valoda, visi bērni nekad nesapratīs katru vārdu. Skolotājiem par to nav jāuztraucas. Bērnu intuīcija darbojas lieliski. Ja motivācija ir augsta, daudz kas tiks nojausts. Informācija, izsaucot patīkamas emocijas, nokļūs bērna zemapziņā, iesakņosies tur un saglabāsies ilgi. Bērna zemapziņa uzņem informāciju nekritizējot(35), tādēļ skolotājs ir pilnīgi atbildīgs par to, ko bērniem stāsta. No ētikas, kā arī valodas viedokļa ne katra pasaka vai nostāsts var tikt stāstīts sākumskolas bērniem. Pasakas saturam, tās struktūrai un valodai jāatbilst bērna vecuma psiholoģiskajām īpatnībām. Lai bērni vieglāk varētu uztvert stāstījumu, to ieteicams sadalīt. Atsevišķas svarīgas epizodes var izdalīt, izmantojot ģeometriskas figūras, skaņas signālus, var arī zīmēt. Zīmējumi rosina bērna iztēli un vienlaicīgi ļauj saskatīt loģisko epizožu dalījumu (A. Raits, I. Halēma). Stāstā galvenā doma jāizceļ jau stāstot, ja to citādi izdarīt grūti, metodoķi neliedz iztulkot nepieciešamo daļu bērna dzimtajā valodā (G. Elisa, Dž. Brevstere u.c.).

Jebkura pasaka, nostāsts ir tautas kultūras daļa. Pasaules tautu klasiskajās pasakās ietvertā dzīves gudrība parasti ir vispārcilvēcisku vērtību līmenī. Bet tā ne vienmēr tas ir modernajās autorpasakās. Pseudokultūra ar savām pseudovērtībām mūsdienās pārpludinājusi grāmatu galdus.

Modernais amerikānis, pēc G. Gačeva domām, ir "cilvēks, kas dzīvo mākslīgā pasaulē, paša veidotā pasaulē" (self-made world). H. Duglase Brauna amerikāņa stereotips ir bagāts, neformāls, draudzīgs, psihomotoriski orientēts materiālists, pasaules ekonomikas vikings.

Savukārt angli G. Gačevs raksturo kā "paša veidotu cilvēku" (self-made man). H. Duglass Brauns šim raksturojumam pievieno izteikumus - "anglis ir rezervēts, pieklājīgs, taupīgs"(90, 124).

Latvieša stereotips atšķiras no iepriekš minētajiem, tāpēc arī citāda latviskā kultūra. Kaut gan "latviskais" kā kategorija maz pētīts, mēs varam runāt par savu dzīvesziņu, par bagātu kultūras mantojumu.

Laikam ritot, pārveidojas tautas, pārveidojas to dzīvesveids, bet nemainīga paliek griba izdzīvot, spēks sevi saglabāt un pilnveidot (40, 15).

Šis fenomens arhetipu veidā glabājas cilvēka zemapziņā un, saskaroties ar pilnīgi svešu, nepieņemamu kultūru, nesaprotamām vērtībām, it īpaši mazam bērnam, var veidoties tā sauktais "kultūras šoks", raksta H. Duglass Brauns (90, 128). Kā jau norādījām 1.2. nodaļā, reālā dzīve parāda, ka patlaban Latvijā it spilgti zeļ tas negatīvais, kas atrodams arī citos pasaules reģionos: egoisms, truls prakticismis, mantrausība, pazemināts morāles sliekšnis, pavirša attieksme pret darbu (40, 43).

Nevar neredzēt, ka materiālās pārpilnības zemēs interese par garīgām vērtībām plašos ļaužu slāņos nav pati augstākā, "Mums jāapzinās, ka Rietumus nekādā ziņā vairs nav iespējams uzskatīt par garīguma citadeli" (40). Tas diemžēl izpaužas it visur, tai skaitā arī bērnu literatūrā.

Mēs piekrītam I. Freidenfelda domai, ka, atlasot vai veidojot mācību saturu, tas jāvērtē no "tautziņas principa puses" (40,61). Īpaši svarīgi tas humanitārā un mākslas cikla mācību priekšmetu satura veidotājiem.

Amerikāņu zinātniece A. Skierso atzīst, ka Amerikā vai Anglijā veidots mācību saturs būs vienpusīgs no starpkultūru saiknes viedokļa, jo atklās tikai mācāmās svešvalodas tautas kultūru, nesalīdzinot to ar nacionālās kultūras vērtībām, īpatnībām (138). Protams, autentisks mācīšanās materiāls ir īpaši vērtīgs, tomēr sākumskolas bērniem tas ne vienmēr labi uztverams, tādēļ mēs pieļaujam iespēju angļu valodas kā svešvalodas mācību saturā iekļaut arī pašmāju autorpasakas.

Skolotājam stāstot, bērni var līdzdarboties: zīmēt, atkārtot noteiktas frāzes, vārdus, skaitāmpantus, izpildīt darbības.

Vissvarīgākais posms svešvalodas prasmju attīstīšanā ir tieši tām nodarbībām, kas tiek organizētas pēc tam, kad skolotājs pasaku vai nostāstu izstāstījis (94).

Metodiķi ieteic organizēt pāru darbu, grupu darbu. Attīstīt un nostiprināt sarunvalodas iemaņas dialogrunā, lomu spēlē, pat īsā uzdevumā, ko iespējams parādīt vecākiem, paralēlklases bērniem. Ja šādu bērnu darbošanos iespējams ierakstīt videolentē, tad bērni, labprāt noskatoties šādu videoierakstu, izvērtē savu darbu, kas jau ļoti jauniem skolēniem attīsta pašvērtēšanas iniciatīvu.

Trešās, ceturtais klases skolēni labprāt raksta vēstules pasaku varoņiem, turpina pasakas sižetu, iedzīvinot varoņus jaunās situācijās. Tādējādi stāstīšanas stundās līdzās klausīšanās un runāšanas prasmēm un iemaņām tiek attīstītas arī rakstīšanas un lasīšanas prasmes un iemaņas.

Mēs uzskatām, ka sākumskolā angļu valodas mācību saturā redzama vieta ir jāatvēl stāstīšanas stundām, jo tajās iespējams attīstīt visas galvenās prasmes un iemaņas, atklāt starpkultūru saikni, iesaistīt aktīvā, radošā darbībā visus klases skolēnus, bagātināt bērnu jūtu pasauli, īpašu uzmanību pievēršot morāles problēmām, atklājot vispārcilvēciskās mīlestības nozīmīgumu. Pēc mūsu domām, veiksmīgi novadīta stāstīšanas stunda bagātina arī skolotāja personību, kas attieksmju veidošanās un "subjekts↔subjekts" mijiedarbības procesā nav mazsvarīgi. Šī savstarpējā bagātināšanās var notikt arī kopīgi dziedātu dziesmu laikā. Bērni mīl dziedāt, it īpaši, ja dziesmas melodija jau zināma, tā nākusi no nacionālās kultūras (S. Holdena, Dž. Brevstere, G. Elisa, M. Fedjukova).

Bērni labprāt dzied un dejo vienlaicīgi. Daudzas populāras angļu un amerikāņu dziesmiņas ir bagātinātas ar kustībām, tādējādi sākumskolas bērniem kļūstot īpaši pievilcīgas. Dziedot bērns mācās valodu, attīsta ritma izjūtu, muzikālo gaumi (97). Mazi bērni labprāt atkārtoti vienu un to pašu svešvalodas materiālu, skaita skaitāmpantus, deklamē dzejoļus. Skaitāmpanti palīdz skolotājam attīstīt bērniem svešvalodas fonētisko izjūtu. Bērni līdz pubertātes vecumam, būdami lieliski imitētāji, ātri un precīzi apgūst svešvalodas skaņas, labprāt tās atkārtoti vienu un to pašu svešvalodas materiālu, skaita skaitāmpantus, deklamē dzejoļus. Skaitāmpanti palīdz skolotājiem attīstīt bērniem svešvalodas fonētisko izjūtu. Metodiski nenoliedz kādas gramatikas struktūras vai svešvalodas skaņas vairākkārtēju atkārtošanos (drilling) vingrinājumu nozīmīgumu svešvalodas apgūvē sākumskolā (84). Kā dziesmas, tā dzejoļi ir tautas kultūras vērtības. Dziesmas, dzejoļi, skaitāmpanti, kas bagātināti ar kustībām, žestiem, mīmiku, rada noteiktas kultūrvides iespaidu, nostiprina nacionālās kultūras vērtību izjūtu, norāda uz apgūstamās svešvalodas tautas kultūras īpatnībām, attīsta spēju pareizi izteikt savas kultūras būtību pasaules kultūru vidū (134, 5). Tātad - dziesmas, dzejoļi un skaitāmpanti ir lielisks paņēmieni angļu valodas kā svešvalodas mācīšanai sākumskolā, jo ne tikai attīsta bērna sarunvalodas prasmes un iemaņas, bet arī paplašina viņa garīgās pasaules apvārsni. Daudzi pasaules metodiķi uzskata, ka dziesmas,

dzejoļi un skaitāmpanti ieņem redzamu vietu sākumskolas bērnu angļu valodas kā svešvalodas mācību saturā (G. Elisa, Dž. Brevstere, D. Girards, N. Granta, O. Duna u.c.).

No iepriekš minētā izriet, ka angļu valoda sākumskolā apgūstama, izmantojot komunikatīvo valodas mācīšanas pieeju, visdažādākās metodes un paņēmienus: rotaļājoties, zīmējot, dziedot, dejojot, skaitot dzejoļus un skaitāmpantus, iestudējot īsus uzvedumus, klausoties, stāstot, rakstot un lasot pasakas un nostāstus, darbojoties praktiski, veidojot dialogus, lomu spēles, darbību virknes.

Šeit minētie svešvalodas mācīšanas paņēmieni attīsta un nostiprina ne tikai galvenās valodas prasmes un iemaņas, bet arī attīsta uztveri, kas saistīta ar bērna vispārējo intelektuālo attīstību, sekmē netīšās iegaumēšanas produktivitāti, attīsta tīšo atmiņu bagātina bērna garīgo pasauli, tādēļ to ietveršana mācību saturā jo svarīga.

Ja vecāko klašu skolēni un pieaugušie cilvēki mācās svešvalodu ar noteiktu mērķi, kas kalpo par valodas apguves motivāciju (eksāmeni, ārzemju brauciens, karjera darbā, u t.t.), tad sākumskolas audzēkņiem šādas spilgti izteiktas motivācijas nav. Tā ir vai nu vecāku vēlme vai vienkārši skolas programmā ietverts mācību priekšmets. Par motivāciju kļūst pati stunda, kurā ne maza loma var būt mācību saturam.

Visas darbības ar simboliem, zīmēm prasa abstrahēšanos un spēju vispārināt. Sākumskolā vēl lielākai daļai bērnu raksturīga tēlainā domāšana. Loģiskā domāšana attīstās tikai mācību procesā laika gaitā. Tādēļ sākumskolas pirmajā klasē klausīšanās un runāšana svešvalodā kļūst par galvenajiem skolēnu speciālās izziņas veidiem.

“Lasīšanas un rakstīšanas prasmes apgūšana 7 gadīgiem bērniem ir grūts darbs, kas balstās uz sīku un precīzu dzirdes, redzes, artikulācijas analīzi un sintēzi” (41, 273).

R. Šteiners uzskata, ka bērns simbolu pasaulē ievadāms, uzsākot rakstīšanu (175). Mēs R. Šteineram piekrītam, jo bērns, kas sākumskolas pirmajā klasē svešvalodas stundā pieradis zīmēt, mācību gada otrajā pusē labprāt sāks zīmēt burtu elementus, bet pēc tam rakstīt pašus burtus. Burta nosaukšana sekos tā uzrakstīšanai. Pirmā gada laikā skolēns būs apguvis drukāto burtu rakstīšanu un šo simbolu vārdisko izteiksmi, kam var sekot īsu vārdu rakstīšana un lasīšana, izmantojot signālkartes (flashcards).

Toties, ja angļu valodas kā svešvalodas mācīšanu uzsāk 3. klasē, tad jau pēc īsa sarunvalodas perioda var uzsākt visu prasmju un iemaņu veidošanu (H. Kertena).

Komunikatīvā valodas mācīšana (CLT) sākumskolā saistās ar uz tēmu balstītu mācīšanos (theme, topic-centred learning), kas savukārt nodrošina integrētās pieejas pielietošanas iespēju (integrative approach).

H. Duglass Brauns vērš uzmanību četriem galvenajiem aspektiem komunikatīvās valodas mācīšanā:

- galvenie mērķi tiek izvirzīti sarunvalodai, ne gramatikai vai lingvistikai;
- organizējot un plānojot stundu, valodas forma nav stundas pamatā, forma tiek apgūta valodas funkciju ietvaros;
- lielāka vērība tiek pievērsta valodas tekošai (fluent) apguvei, ne valodas precizitātei (accuracy);
- sarunvalodas stundās skolēniem ir obligāti jāpielieto valoda kā produktīvi, tā receptīvi (90).

Sākumskolas bērniem svešvalodas apguve asociējas ar runāšanu šai valodā, un, tā kā mācīšanās runāt dzimtajā valodā bērniem šķiet viegla lieta, viņi grib gūt tūlītējus panākumus arī svešvalodas pielietošanā, tādēļ bērniem jādod iespēja runāt, tiklīdz viņi to spēj, nepievēršot galveno uzmanību gramatiski pareizai valodas pielietošanai (Dž. Brevstere, G. Elisa, D. Girards, u.c.)

Līdzko bērns apguvis kaut nelielu vārdu krājumu, iespējams organizēt pāru un grupu darbu. Pāri vai grupas var darboties vienlaicīgi, kas ir garants tam, ka visi bērni var pielietot svešvalodu stundas laikā pat tad, ja klasē ir liels skolēnu skaits.

“Bērni nevar sarunāties tikai runāšanas pēc, viņiem ir jārunā par kaut ko, un šim kaut kam ir jābūt tik ļoti bērniem interesējošam, ka tas viņus motivē sarunāties svešvalodā,” raksta Rei Tan (Ray Tongue). Daudzās pasaules valstīs sākumskolā, izmantojot uz tēmas balstīto mācīšanos, bērni, mācoties angļu valodu, vienlaicīgi apgūst matemātiku, dabas mācību, zīmēšanu, dziedāšanu, t.i. mācās integrēti. Tēmai jāgarantē interesants saturs, kas bērniem stimulē mācīties svešvalodu un mācīties vispār. Skolēni vairs nemācās valodu tikai valodas labad, bet gan lai paplašinātu zināšanas visas programmas ietvaros, bet tas jau ir holistisks mācīšanās veids (Dz. Holdernes).

Mēs uzskatām, ka tēmām, kas izvēlētas sākumskolas angļu valodas mācību grāmatām, jābūt īpaši interesantām. Tām jāpiesaista bērnu uzmanība, jārada vēlme uzzināt un izzināt, jo sākumā, 1. un 2. klasē skolēni nereti iegaumē nevis to, kas ir būtiskākais no viņiem izvirzītā mācību uzdevuma viedokļa, bet to, kas atstājis uz viņiem vislielāko iespaidu: to, kas ir interesants, emocionāli pievilcīgs, negaidīts un jauns (7, 186). Pat tad, ja sākumskolā netiek realizēta integrētā apmācība kopumā, angļu valodas kā svešvalodas mācību saturam ir jāatbilst kopējai sākumskolas mācību programmai, uz kopīgo saikni var norādīt svešvalodas mācību programmā (M. Putniņa 'Blue Bell').

Mācīšanās runāt nav atraujama no mācīšanās klausīties. Vispirms klausās svešvalodu, tikai tad sāk runāt (Silent method).

Skolotāja runa svešvalodā, dziesmas, pasakas, nostāsti - tā visa ir klausīšanās. Protams, ja skolotājs darbā ar sākumskolas skolēniem izmanto audio ierakstus, tas sekmē angļu valodas kā svešvalodas apguvi, dodot bērniem iespēju ieklausīties cita valodas speciālista izrunā, balss melodijā, ritmā, akcentā. Bērni klausās ar daudz lielāku uzmanību, ja pirms klausīšanās tiek dots noteikts uzdevums. Skolotājs skolēnu klausīšanos var sekmēt ar attēlu, izdales materiālu palīdzību. Pēc noklausīšanās pārrunāt dzirdēto. Bērniem jāskaidro, ka nav svarīgi saprast katru vārdu, bet svarīgi uztvert galveno domu. Skolotāja uzdevums, mācot klausīšanos, attīstīt bērnos klausīšanās stratēģijas: paredzēšanu (predicting), kas sekos pēc teiktā, spēju uzminēt vārdu nozīmi no konteksta, prasmi saklausīt diskursos modeļus (Dž. Brevstere, G. Elisa, D. Girards).

Mēs uzskatām, ka klausīšanās mācīšana ar audiotehnikas palīdzību uzsākama jau sākumskolas pirmajā klasē un kā tāda ietverama sākumskolas angļu valodas mācību saturā. Arī rakstīt un lasīt mācīšana burtu līmenī svešvalodā, pēc mūsu domām, uzsākama pirmās klases nogalē. Pieradis zīmēt burtu elementus, bērns bez grūtībām iemācīsies rakstīt drukātos burtus. Tā kā maziem bērniem patīk imitēt, atkārtot skolotāja teikto, pirmklasnieks ar degsmi ķersies pie svešvalodas burtu atpazīšanas un iegaumēšanas. Mācību gada laikā apgūtās elementārās klausīšanās un lasīšanas iemaņas ļaus skolēnam bez grūtībām iemācīties rakstīt un lasīt īsus, vienkāršus, sarunvalodā jau iepriekš lietotus vārdus.

Pēc mūsu domām, otrklasniekam jāapgūst svešvalodas lasīšanas un rakstīšanas prasmes un iemaņas vārdu un teikumu līmenī,

lai trešajā un ceturtajā klasē pārietu uz tekstu līmeni. Pēc divu gadu (1. un 2. klase) angļu valodas kā svešvalodas mācīšanās skolēns jau apguvis valodu pietiekami labi, lai varētu rakstīt un lasīt tekstu ar īpašu nozīmi, piemēram, uzrakstīt vēstuli, stāstiņu, pasaku, skaitāmpantiņu, ēdienkarti, iepirkšanās sarakstu utt. (H. Kertena, Dž. Brevstere, G. Elisa, D. Girards, O. Duna u.c.).

Par to, kā mācīt lasīt sākumskolas bērniem angļu valodā kā svešvalodā, pasaules metodiskajā literatūrā nav vienprātības. Daži metodiķi iesaka izmantot fonēmu (phonics) metodi, (L. Kalena, A. Heilman, Dž. Venno u.c.), citi šo metodi neuzskata par veiksmīgu (Dž. Brevstere, G. Elisa, D. Girards u.c.), jo angļu valodā ir pārāk daudz izņēmumu.

Mēs uzskatām, ka septiņus astoņus gadus vecam bērnam svešvaloda jāmacās tāpat kā dzimtajā valoda: vispirms jāapgūst sarunvalodas iemaņas, tad rakstīšanas un lasīšanas prasmes un iemaņas, kas tik agrā vecumā tiek praktiski apgūtas neapzināti, praktiski darbojoties, rotaļājoties, spēlējot bingo, domino un citas spēles (Dž. Brevstere, G. Elisa, D. Girards). Deviņus, desmit gadus veci skolēni labprāt izpilda dažādus vingrinājumus: ievieto vārdos izlaistos burtus, aizpilda krustvārdu mīklas, meklē vārdus vārdu rēbusos, veido no atsevišķiem vārdiem teikumus utt.

Veidojot mācību saturu, mācību grāmatu un darba burtnīcu, autori īpašu vērību velta svešvalodu prasmju un iemaņu veidošanai sākumskolas bērniem. Tā kā angļu valodas kā svešvalodas mācīšanai sākumskolā vērība tiek veltīta pēdējo septiņu gadu laikā, kad komunikatīvā valodas mācīšana kļuvusi īpaši populāra pasaulē, lielākā daļa mācību grāmatu veidotas tā, lai sākumskolas bērns vispirms vai galvenokārt apgūtu klausīšanās un runāšanas prasmes un iemaņas svešvalodā, neatsakoties arī no lasīšanas un rakstīšanas iemaņu veidošanas šai vecumposmā (C.A. Akselons, M. Naits (Knight), K. Sundina (Sundin), P. Johansons (Johanson) 'Good Luck', Uppsala, 1993, W.A. Skota (Scott), L. Skoohus, B. Tyson 'Catch', Kobenhavn, 1992; S. Markkanen, M. Venard 'Start Point', Helsinki, 1995; I. Dimpere 'Ready', Rīga, 1996; M. Sosāre 'I Study English', Rīga, 1996 u.c.).

Lai uzzinātu, kā skolēns progresē mācību priekšmetā, kā tiek apgūtas zināšanas, cik veiksmīgi izveidojušās valodas prasmes un iemaņas, arī sākumskolā angļu valodas kā svešvalodas mācību procesā tiek praktizēti pārbaudes darbi (testi).

Mēs uzskatām, ka sākumskolas pirmajā un otrajā klasē bērnu zināšanas svešvalodā nav jānovērtē ar atzīmi, tāpēc pārbaudes darbiem jābūt diagnosticējoša rakstura. Mēs pilnībā piekrītam L. Božovičas domai, ka mazie skolēni "ilgu laiku uztver atzīmi nevis kā veiktā darba kvalitāti, bet gan kā savas centības novērtējumu. Tas norāda, ka bērni mācību darba sociālo jēgu saskata ne tik daudz tā rezultātā, cik paša mācību darba procesā" (7,163).

Arī I. Fečnere norāda, ka sākumskolas bērnu zināšanas svešvalodā nav jāvērtē ar atzīmi (100, 57).

Daudzi psihologi, pedagogi un metodiķi pievērsušies skolēnu zināšanu pārbaudes jautājumam, izsakot dažādus viedokļus (Ž, Piažē, Dž. B. Hītone. A.D. Koens (Cohen), G. Rogova u.c.).

Mēs uzskatām, ka skolēnu zināšanu pārbaudes jautājums angļu valodā sākumskolā pagaidām Latvijā vēl nav atrisināts.

Modernais angļu valodas kā svešvalodas mācību saturs sākumskolai, tāpat kā citiem vecumposmiem, kā jau minējām, parasti bez skolēna mācību grāmatas un darba burtnīcas ietver arī skolotāja grāmatu, kurā, līdzās katras stundas sīkai metodiskai izstrādnei, piedāvāts arī mācību programmas variants (S. Markkaner, M. Venard 'Start Point', Helsinki, 1995; Sh. Rixon 'Tip Top', Macmillan Publishers, 1992; u.c.).

Mācību programma ir instruments, ar kuras palīdzību skolotājs kopīgi ar programmas veidotāju var apmierināt skolēna mācīšanās mērķus un vajadzības no vienas puses un pieskaņot tiem nepieciešamos mācīšanas paņēmienus no otras puses (Dž. Jaldens/Yalden).

Jebkurai mācību programmai, kaut netieši, ir jāizskata noteikta attieksme pret valodu, mācīšanās psiholoģisko procesu, kā arī pedagoģisko un sociālajiem procesiem klasē (M. Brīns/Breen).

Dž. Van Eks uzskata, ka mācību programmā noteikti jāatspoguļo situācija, kurā svešvaloda tiks lietota, norādot uz tēmām, kas tiks apskatītas, valodiskās darbības sfēru, kurā skolēns iesaistīsies valodas funkcijām, valodas struktūrām, kuras skolēns būs spējīgs lietot, prasmju līmeni, kādā skolēns būs spējīgs darboties (136).

Vispārhumānā izglītība balstās uz pieņēmumu, ka skolēns pats var izlemt, kas viņam jāmacās un kā viņam jāmacās, kā arī jāatspoguļo jēdzienu, ka izglītības sistēmai ir jārespektē skolēna kā autonomas sistēmas attīstība (119).

D. Nunans vispusīgi analizē gala rezultāta mācību programmas veidu (product syllabus) un procesa mācību programmas veidu analītisko un sintētisko pieeju mācību programmu izveidei; kritizē gramatikas struktūru un funkcionālo nozīmju (functional-notional) programmas; norāda, ka H. G. Vidovsons (Widowson), kritizējot abus iepriekšminētos mācību programmu veidus, izeju redz problēmiskās mācībās (119).

Arī sākumskolai veidotās angļu valodas mācību programmas ir visai dažādas, sākot ar pieredzes programmām (FLEX), kas domātas svešvalodu mācīšanai tikai dažu nedēļu ilgumā visa mācību gada laika līdz imersijas (immersion) programmām, kur vairāki priekšmeti tiek mācīti svešvalodā (M. Venard, H. Kertena u.c.).

“Mūsdienu pieeja svešvalodas mācību programmas izveidei sākumskolā ir saistīta ar tematisko mācīšanu (thematic teaching) un svešvalodu mācību programmas integrēšanu kopējā sākumskolas mācību programmā, kur tematiskais centrs tā izvēlēts, ka atbilst skolēnu interesēm, sekmē valodisko funkciju un struktūru apguvi dabīgā kontekstā, respektē nacionālās un apgūstamās svešvalodas tautu kultūras īpatnības” (120).

Latvijā bez Pamatizglītības standarta angļu valodā, kas izdots 1992. gadā un reglamentē angļu valodas mācīšanu no 3. klases vispārizglītojošās skolās, ir arī Daugavpils Krievu Ģimnāzijas skolotāju veidotā angļu valodas mācību programma 1. - 12. klasei, 1996.g., ko LRIZM ISEC ir ieteicis kā paraugu, pēc kura katras skolas angļu valodas skolotāji var veidot savu programmu.

“Sākotnējā posmā (3.-4. klasē) tiek realizēts svarīgākais svešvalodu mācīšanas mērķis - apgūt jaunu komunikācijas līdzekli visu tā funkciju: izzinošās, regulējošās, vērtību orientējošās un etiķetes funkcijas veselumā. Nosauktās funkcijas realizējas ar dažādu saskarsmes veidu palīdzību: ar audiešanu, dialog - un monologrunu, lasīšanu, rakstīšanu, kas vienlaicīgi ir arī komunikatīvo prasmju mērķi. Sākotnējā posma pašā sākumā dominējošām jābūt spēlēm, rotaļām, sacensībām. 3. klasē (vismaz 1. pusgadā) mācīšana notiek galvenokārt mutvārdu formā, izmantojot arī tās prasmes un iemaņas, kuras skolēns ir apguvis citās mācību stundās” (56,4).

“Lai sasniegtu izvirzītos mērķus, mācību plānam ir jābalstās uz mācību materiāliem, kas atbilst noteiktai vecuma grupai. Izvēlētie mācību materiāli tieši ietekmē mācīšanās stratēģijas un klasē izmantotos mācīšanās paņēmienus, kā arī mācību programmas struktūru” (61,8). Daugavpils Krievu Ģimnāzijas ieteiktās angļu valodas mācību grāmatas sākumskolai ir I. Vereščaginas ‘English II’ un Š. Riksones ‘Tip Top’ I, II, III.

Mēs gribam atzīmēt, ka ne vienā, ne otrā no iepriekš minētajiem dokumentiem nav norādīts uz mācīšanas un audzināšanas ciešo saikni, kas jebkurā gadījumā realizējas ikvienā mācību stundā.

Balstoties uz psihologu O' Konelu, metodiķu K. Šimeka, I. Fečneres, A. Pesolas, H. Kertenas u.c. koncepcijām, mūsu piedāvātajā mācību programmā angļu valodas kā svešvalodas mācīšanai sākumskolas 1. klasē mācību grāmatas 'Blue Bell' skolotāju grāmatā kā pirmais mērķis tiek minēts sākumskolas audzēkņa kā radošas personības attīstībā stimulēšana angļu valodas mācīšanās procesā, kurā ņemts vērā bērna vecumposma psiholoģiskās īpatnības, vispārhumānās pedagoģijas ieteikumi un holisma pieeja angļu valodas mācīšanā sākumskolā (122).

Mūsu piedāvātās programmas struktūra ietver tematisko centru (sarunvalodas tēmu), kas īpaši izvēlēts attiecīgajam vecumposmam, piemērots bērnu interesēm, tādējādi pats par sevi kļūstot par mācīšanās motīvu (Uz neapdzīvotas salas, Spoka māja vai spēlēsim paslēpes, Vecmāmiņas brīnumpupa u.c.), sarunvalodas jomu/cumulative area (valodas funkcijas un to pielietojanas iespēju lauku), gramatikas struktūras un fonētiku, valodas prasmes un uzdevumus šo prasmju attīstīšanā un pilnveidošanā, izmantojamos uzskates līdzekļus un integrācijas zonu (saikni ar citiem sākumskolas mācību plānā ietvertiem priekšmetiem). Vispārhumānās pedagoģijas ietvaros, realizējot komunikatīvo valodas mācīšanu uz holisma paradigmas pamata, īpaši loma tiek atvēlēta starpkultūru saiknei.

Daži metodiķi pat izceļ nacionālās kultūras īpašo lomu svešvalodu mācīšanās un mācīšanas procesā, attiecīgi arī mācību saturā (B. Tomalina, S. Stempleski ). Klasiskajā vispārhumānā valodu mācīšanas modelī kultūra ar lielo burtu tradicionāli ieņem īpaši svarīgu vietu. Jaunākie modeļi izceļ uzvedības, etiķetes aspektu īpatnības tautu kultūrā.

Jebkura līmeņa starpkultūru saiknes izpratnes pamats ir nacionālās kultūras patiesa sapratne un novērtēšana. Apgūstamās svešvalodas tautas kultūras īpatnības jāiepazīst salīdzinājumā ar nacionālās kultūras iezīmēm (134). Mēs uzskatām, ka sākumskolā ikvienam mācību priekšmetam jāsekmē bērna nacionālās kultūras izpratne, kas būs drošs pamats mācāmās svešvalodas tautas, nacionālās kultūras un vispārcilvēcisko kultūras vērtību kopsakarību izpratnes veidošanai. "Katra kultūras orientētība arī ģenerē tai raksturīgo ideālu" (34, 47).

Neatņemama jebkuras tautas kultūras daļa ir vizuālā māksla. Sākumskolas bērni, it īpaši septiņ- un astoņgadīgie, mīl bagātīgi ilustrētas, krāsainas mācību grāmatas, tādēļ mācību grāmatas vizuālajam noformējumam šī vecumposma skolēnu attīstībā īpaša loma.

Metodiķi norāda, ka mācību grāmatu mākslinieciskajam noformējumam jāatbilst skolēna vecumposma īpatnībām, jābūt saistošam, intriģējošam, pievilcīgam, veidotam saskaņā ar izklāstīto mācību vielu (A. Skierso, N. Granta, Dž. Brevstere, G. Elisa, D. Girards u.c.).

Mēs gribam norādīt, ka vairāku Latvijā populāru angļu un amerikāņu autoru sākumskolas angļu valodas mācību grāmatu ilustratīvais materiāls nes sevī agresijas elementus (Š. Riksone 'Tip-Top'; K. Klārks/ Ch. Clark 'Activity book for children, 1-6'; D. Sreindžs/ D. Strange 'Chatterbox'; D. Streindžs 'Start Reading' u.c.).

Pēc mūsu domām, vampīri, monstri, šausmu cilvēki nav piemēroti tēli sākumskolas bērna angļu valodas mācību grāmatās, jebkurā gadījumā tie neatbilst latviešu nacionālās kultūras tradīcijām, kā arī nav vispārcilvēciskās kultūras vērtību pamats, šķiet gan - tieši otrādi, šo vērtību antipods. Tanī pat laikā Ziemeļvalstīs un pašmājās veidoto sākumskolas angļu valodas mācību grāmatās šādi galvenie tēli nav sastopami vispār.

Tas liek izdarīt secinājumu, ka ne katra sākumskolas angļu valodas mācību grāmata, kas izdota Anglijā vai Amerikā, ir piemērota mūsu sākumskolas bērniem. Daža laba šāda grāmata gluži vienkārši destruktīvi iedarbojas uz bērnu psihi, veido nepareizas vērtību kopsakarības. Šādas no ārienes uzspiestas nepareizas vērtību kopsakarības, nonākot bērna zemapziņā, konfrontē ar nacionālajiem arhetipiem, gala rezultātā veidojot izkropļotu pasaules ainu.

"No citu dažādajiem sasniegumiem ir gan jānācās, bet mēs nedrīkstam tos pārņemt, atdarinot, nokopēt. Tā vairs nav patstāvīga darbība, bet aizņemšanās un reizē ar to, savas individualitātes graušana. Aizņemoties tikai no citiem, mēs neko patstāvīgu neradām, un mūsu garīgā vērtība iznīkst" (59, 302).

"... mums ļoti derētu visa cita vietā no Rietumu izglītības aizņemties vienu iezīmi - savas tēvzemes godināšanu" (70, 220).

Mēs piekrītam Martinusa uzskatam, ka ceļš līdz vienotai Zemes civilizācijas kultūrai mērojams vairāk kā tūkstošgadu garumā, tādēļ par pareizu dotajā Zemes civilizācijas attīstības līmenī uzskatām, nacionālo kultūrvērtību respektēšanu, popularizēšanu, tālāku izkopšanu, nenoliedzot citu tautu kultūrvērtību savdabību, mācot toleranci un empātiju jau sākumskolas skolēnam pret citu tautu kultūras vērtībām un īpatnībām ikkatrā mācību stundā ar jebkuras mācību grāmatas palīdzību, tai skaitā arī ar angļu valodas mācību satura palīdzību, jo patiesi savas kultūras - vērtības, mēs apzināties salīdzinājumā ar citu tautu kultūras vērtībām.

Latvieša attīstība filoģenēzē vienmēr bijusi grūtību pārvarēšana, pretstatot tām rosīgu darbu, iecietību un mīlestību.

Šīs nacionālā gara vērtības nekonfrontē ar vispārcilvēciskām vērtībām, tieši otrādi, ir stiprs balsts "augstākās morāles sasnieguma - vispārcilvēciskas mīlestības" (Martinuss) veidošanā jebkurā latvietī viņa ontogēnēzes ceļā.

Mēs uzskatām, ka patlaban, kad latviskā kultūrvidē vēsturisku apstākļu rezultātā visai izkropļota, kad vērtību sistēma saļodzījies, ikkatrai mācību stundai, it īpaši sākumskolā, jāklūst par bērna garīgo, dvēseles spēku atraisītāju. Liels palīgs skolotājam šai radošajā ikdienas darbā nenoliedzami ir mācību saturs, kas kalpo par jaunas pieredzes nesēju, optimālā variantā sekmējot skolēna apziņas pieaugšanu.

**Pēc mūsu domām, angļu valodas kā svešvalodas mācību saturs sākumskolā veic savu uzdevumu: sekmē bērna garīgo izaugsmi, kognitīvo attīstību, veicina pašregulācijas attieksmes veidošanos, ja:**

- tas atbilst skolēnu psiholoģiskajām īpatnībām, ļauj sākumskolas skolēnam attīstīties darbojoties (E. Eriksons, R. Šteiners, D. Elkoņins, A. Skierso, F. Klēra u.c.);

- tas ir komunikatīvs, harmonē ar skolēnu sevis izteikšanas nepieciešamību svešvalodā, tādējādi audzēkņus motivējot darbam (A. Skierso, N. Granta, Dž. Brevstere, G. Elisa, u.c.);

- tajā ietverti mācāmās svešvalodas, kā arī nacionālās kultūras elementi, vispārcilvēciskas vērtības (K. Ušinskis, J.A. Students, R. Mūks, I. Freidenfelds, A. Skierso, N. Granta, Dž. Brevstere, B. Tomallina, S. Stempleski u.c.);

- tas attīsta valodas galvenās prasmes: klausīšanos, runāšanu, lasīšanu un rakstīšanu (A. Skierso, N. Granta, Dž. Brevstere, H. Kertena u.c.);

- tā mākslinieciskais noformējums atbilst iepriekšminētajiem kritērijiem (A. Skierso, N. Granta u.c.);

- izvēlētās un skolotājiem piedāvātās mācīšanas stratēģijas, metodes, veidi un paņēmieni harmonizē ar iepriekšminētajiem pedagoģiskajiem un kulturoloģiskajiem nosacījumiem, tādējādi sekmējot bērna personības attīstību kopumā un radot labvēlīgus apstākļus svešvalodas apguvei (J.A.Komenskis, V.Humbolts, L. Božoviča, M. Selse-Mersia, Dž. Brevstere u.c.).

Vadoties no R. Šteinera uzskata, ka bērniem līdz desmit gadu vecumam jāpalīdz atraisīt dvēseles spēki: emocijas, jūtas, domāšana un griba, mēs pieņemam, ka pēc iepriekšminētā parauga veidots mācību saturs var sekmēt sākumskolas bērna attīstību kopumā.

Ievērojot disertācijas pirmajā daļā analizētās filozofu, psihologu, kulturologu, pedagogu un metodiķu koncepcijas par valodu, svešvalodu, kultūru, nacionālo kultūrvidi, angļu valodas kā svešvalodas mācību saturu un sākumskolas skolēna vietu šo mijsakārību kopumā, tika izveidotas angļu valodas mācību satura pārbaudes situācijas sākumskolā. Praktiskā pētījuma rezultāti ir aprakstīti disertācijas nākamajā daļā.

## **2. Angļu valodas kā svešvalodas mācību satura izpēte jaunākā skolas vecuma bērna attīstībā.**

Tā kā angļu valodas mācību procesā realizējas skolotājs ↔ skolēns mijattiecības, tad arī angļu valodas mācību satura izveidē tas jāņem vērā. Viens no galvenajiem uzdevumiem sekmīgai pētījuma mērķa sasniegšanai bija izstrādāt angļu valodas mācību saturu sākumskolas 1. klasei (skolēnu un skolotāju grāmatas), kas sekmētu skolēnu personības attīstību nacionālā kultūrvidē. Ievērojot jaunākā skolas vecuma bērnu vecumposma un pētījuma priekšmeta īpatnības, tika izvēlētas pētīšanas metodes. Mūsu izvēlētās pētīšanas metodes **atbilst eksperimentālajai, kvalitatīvi interpretējošai** (experimental-qualitative-interpretive) pētīšanas paradigmai, kā arī **pētnieciski, kvalitatīvi statistiskai** (exploratory-quantitative-statistical) pētīšanas paradigmai pēc D. Nunana (D. Nunan) (119, 6).

### **2.1. Sākumskolā nepieciešamā angļu valodas mācību satura pedagoģiskie un kulturoloģiskie nosacījumi**

Lai noskaidrotu, kādi nosacījumi ir svarīgi angļu valodas apguvei sākumskolā Latvijā, tika izstrādātas anketas sākumskolas skolotājiem un skolēniem.

Anketu izveidei tika izmantots F. Palamidesi anketas paraugs pētījumam ‘Methods for developing students autonomy through classroom action-research activities’.

Skolotāju aptaujā piedalījās 49 respondenti no 22 Latvijas skolām. Respondentu skaits atbilstoši skolām redzams Pārskatā.

tabulā Nr.1. Skolēnu aptaujā piedalījās 459 sākumskolas skolēni no 7 Latvijas skolām. Respondentu skaits atbilstoši skolām redzams Pārskatā, tabulā Nr.2. Aptauju rezultāti tika apkopoti iepriekš izveidoto anketu ietvaros(Pielikums Nr.2 ).

### Skolotāju aptaujas pārskats.

Tabula Nr.1

N p/k	Skola	Skolotāju respondentu skaits
1.	Jūrmalas valodu centrs	1
2.	Imantas eksperimentālā sākumskola	1
3.	Purvciema ģimnāzija N 87	8
4.	Salaspils vidusskola N 2	6
5.	Olaines sākumskola	1
6.	Kaibalas pamatskola, Ogres raj.	1
7.	Lielvārdes vidusskola	1
8.	Rīgas 32.vidusskola	5
9.	Jumpravas vidusskola, Ogres raj.	2
10.	Sarkandaugavas sākumskola	1
11.	Pļavnieku sākumskola	3
12.	Rīgas Ukrainu vidusskola	3
13.	Valmieras 1.vidusskola	2
14.	Aizkraukles vidusskola	1
15.	Siguldas 2.vidusskola	1
16.	Āgenskalna sākumskola	1
17.	Ikšķiles vidusskola, Ogres raj.	1
18.	Ogres vidusskola	1
19.	Krāslavas 3.vidusskola	1
20.	Rīgas 31.vidusskola	1
21.	Mežciema sākumskola	1
22.	Ziemeļvalstu ģimnāzija	6
Kopā		49

Latvijas skolu skolotāju aptaujas rezultātu analīze ļauj secināt, ka lielākā daļa respondentu - 55,10% uzskata, ka angļu valoda sākumskolā jāsāk mācīt 1.klasē, t.i., septiņgadīgiem bērniem. 67,34% respondentu domā, ka angļu valodas mācību grāmatas sākumskolā ir svarīgas.

100% respondentu uzskata, ka Latvijā nav angļu valodas mācību grāmatas 1.klasei.

53,06% skolotāju vērtē, ka 1.klasē svešvaloda jā māca tikai komunikatīvi, bet 40,81% pieņem, ka vienlaicīgi jāattīsta visas četras svešvalodas prasmes un iemaņas.

### Skolēnu aptaujas pārskats.

Tabula Nr.2

N p/k	Skola	1.-4. klašu skolēnu respondentu skaits
1.	Jūrmalas valodu centrs	22
2.	Purvciema ģimnāzija N 87	110
3.	Kaibalas pamatskola, Ogres raj.	8
4.	Jumpravas vidusskola, Ogres raj.	10
5.	Pļavnieku sākumskola	59
6.	Rīgas Ukrainu vidusskola	121
7.	Ziemeļvalstu ģimnāzija	129
Kopā		459

97,95% respondentu uzskata, ka ir nepieciešams izstrādāt angļu valodas mācību saturu sākumskolai, kurā būtu iekļauti radošo darbnīcu un testu paraugi, rotaļas, dziesmas, dzejoļi, dialogi, pasakas stāstīšanas stundām.

Tam, ka sākumskolā angļu valodu var mācīt, praktiski darbojoties, tātad - izmantojot 'learning-by-doing' metodi, piekrīt 97,95% respondentu, bet par to, ka angļu valodas mācību saturā jāietver nacionālās un mācāmās svešvalodas valsts kultūras elementi, nav šaubījies neviens skolotājs. Apstiprinoši atbildējuši 100% respondentu.

89,79% respondentu atbalsta diagnosticējošo testu nepieciešamību sākumskolā.

Procentuāli lielākais skaits skolotāju - 44,89% respondentu, uzskata, ka zināšanas ar atzīmi jā sāc vērtēt tikai no 4.klases, bet 24,48% skolotāju domā, ka sākumskolā skolēnu zināšanas svešvalodā ar atzīmi nav jāvērtē.

Latvijas sākumskolu skolēnu aptaujas rezultātu analīze ļauj secināt, ka 92,37% respondentu patīk mācīties angļu valodu.

71,45% bērnu uzskata, ka mācīties angļu valodu ir viegli, un 72,33% respondentu domā, ka viņi mācību gadā ir iemācījušies daudz.

Lielākai daļai skolēnu, attiecīgi 78,43% un 75,81%, patīk mācīties angļu valodu, klausoties magnetofona ierakstus un izpildot dažādus vingrinājumus, kā arī sarunājoties. 67,75% respondentu lasa grāmatas angļu valodā.

Skolēni labprāt mācās angļu valodu, praktiski darbojoties: rotaļājoties, dziedot, zīmējot, gatavojot lelles, maskas, apsveikumu kartītes utt., tātad - 75,46% respondentu atbalsta metodi "mācīšanās darbojoties" ("learning-by-doing").

72,54% skolēnu apstiprina, ka viņu uzmanību mācību grāmatā vispirms piesaista attēli. 75,81% skolēnu grib, lai viņu angļu valodas mācību grāmatā būtu daudz attēlu. 75,59% bērnu vēlas, lai angļu valodas mācību grāmatai būtu pievienota kasete, bet 74,72% respondentu apstiprina, ka ļoti svarīgi ir dzejoļi un dialogi. Tas norāda, ka sākumskolas bērni grib mācīties angļu valodu galvenokārt komunikatīvi un ka grāmatas vizuālajam noformējumam ir ļoti svarīga loma.

71,74% respondentu labprāt pilda testus. Lielākā daļa bērnu, 83,87% vēlas iegūtās zināšanas angļu valodā izmantot, skatoties filmas, bet 76,90% ceļojot.

No abu aptauju analīzes rezultātiem izriet, ka sākumskolas skolotāji un skolēni Latvijā par galvenajiem angļu valodas apguves nosacījumiem sākumskolā uzskata:

**- komunikatīvo valodas mācīšanu, kuras ietvaros visoptimālāk realizējas subjekts↔subjekts mijattiecības, kā arī veidojas attieksme pret savu un citu tautu kultūru;**

**- mācību metodi "mācīšanās darbojoties" ("learning-by-doing");**  
**- galveno valodas prasmju un iemaņu (klausīšanās, runāšanas, rakstīšanas un lasīšanas) integrētu apguvi.**

Analīzes rezultāti apkopoti tabulā Nr.3.

Tā kā šie angļu valodas apguves pedagoģiskie un kulturoloģiskie nosacījumi sākumskolā vienlaicīgi var tikt uzskatīti arī par sākumskolā nepieciešamā mācību satura izveides nosacījumiem, tad var teikt, ka angļu valodas mācību satura sākumskolai, kas atbilstu šiem nosacījumiem, Latvijā nav. Pašmāju autoru veidotajām angļu valodas mācību grāmatām nav pievienotas magnetofona kasetes, tajās nedominē metode "mācīšanās darbojoties" ("learning-by-doing") (M. Sosāre "Speaking English is Fun", I. Dimpere "Ready", u.c.).

Latvijā populārākajā ārzemju autores angļu valodas mācību grāmatā (Š. Riksone 'Tip - Top') nav atklāta starpkultūru saikne.

### Galvenie angļu valodas apguves pedagoģiskie un kulturoloģiskie nosacījumi sākumskolā Latvijā.

Tabula Nr.3

Nr.	Apguves priekšnoteikumi	Respondenti	
		Skolotāji (atbildes %)	Skolēni (atbildes %)
1.	Komunikatīva valodas apguve	97,95	75,15
	Starpkultūru saikne	100	
2.	Mācību metode 'mācīšanās dabojoties' ('learning-by-doing')	97,95	75,46
3.	Galveno valodas prasmju un iemaņu (klausīšanās, runāšanas, rakstīšanas, lasīšanas) integrēta apguve.	40,81 (jau 1. klasē)	73,99

Balstoties uz B. Tomalinas un S. Stempleski (134) uzskatu, ka visoptimālāko angļu valodas kā svešvalodas mācību saturu no kultūras aspekta viedokļa var izstrādāt nacionālie autori, kas pārziņa sava etnosa kultūrvidi, mēs izveidojām vēl divas anketas: Ziemeļvalstu Izglītības ministriju aptaujai un Ziemeļvalstu sākumskolu skolotāju aptaujai, lai noskaidrotu, vai šajās valstīs angļu valodas apmācībai sākumskolā tiek izmantotas vietējo vai ārzemju autoru mācību grāmatas un kas nosaka grāmatu izvēli. Aptauju rezultāti tika apkopoti iepriekš izveidoto anketu ietvaros (Pielikums Nr.3).

Analizējot Ziemeļvalstu Izglītības ministrijās iegūtos aptaujas datus, var secināt, ka ministriju darbinieki Somijā, Norvēģijā un Dānijā uzskata, ka viņu valstu sākumskolās tiek izmantotas tikai pašmāju autoru angļu valodas mācību grāmatas (100%). Angļu valodas grāmatas, kas izstrādātas Anglijā vai ASV, pēc aptaujas datiem neatbilst nacionālajām svešvalodu mācību programmām (100%). Visu trīs valstu Izglītības ministriju pārstāvji

uzskata, ka mācību saturam svešvalodā ir jāatbilst audzēkņu mentalitātei (100%).

Analizējot Ziemeļvalstu: Zviedrijas, Somijas, Norvēģijas un Dānijas sākumskolās iegūtos aptaujas datus, var secināt, ka 81,25% respondentu izmanto pašmāju autoru angļu valodas mācību grāmatas.

50% respondentu uzskata, ka Anglijā un ASV izstrādātās angļu valodas mācību grāmatas sākumskolai neatbilst viņu valstu bērnu mentalitātei, bet 87,5% respondentu uzskata, ka nacionālie autori pazīst bērnus, zina sava etnosa kultūrvidi, tādēļ viņu izstrādātās grāmatas ir populārākas. 100% visu respondentu uzskata, ka svešvalodu mācību saturam ir jāatbilst skolēnu mentalitātei. 87,5% respondentu uzskata, ka kultūras aspektam ir būtiska nozīme sākumskolas mācību saturā. 93,75% respondentu apstiprina, ka viņi izmanto 'mācīšanās darbojoties' ('learning-by-doing') metodi, mācot angļu valodu sākumskolā. Angļu valodas mācību grāmatu galveno izvēles nosacījumu pārskats Ziemeļvalstu sākumskolās ir apkopots tabulā Nr.4.

### Angļu valodas mācību grāmatu galveno izvēles nosacījumu pārskats

#### Ziemeļvalstu sākumskolās

Tabula Nr.4

90,62%	Izvēles nosacījumi	Respondenti	
		Izglītības ministriju darbinieki	Sākumskolas skolotāji
Tiek izmantotas nacionālo autoru angļu valodas mācību grāmatas		(atbildes %)	
	Atbilstība nacionālajām mācību programmām	100	-
	Atbilstība skolēnu mentalitātei	100	100
	Atklāta starpkultūru saikne	-	87,5
	Izmantota mācību metode 'mācīšanās darbojoties' ('learning-by-doing')	-	93,75

Salīdzinot Latvijas skolās iegūtos aptaujas datus ar Ziemeļvalstu skolās iegūtajiem datiem, var secināt, ka vairāk nekā 3/4 pašmāju un ārzemju sākumskolas angļu valodas skolotāju atzīst, ka mācību saturā jābūt iekļautiem nacionālās un mācāmās svešvalodas valsts kultūras elementiem. Angļu valoda sākumskolā jā māca galvenokārt komunikatīvi, izmantojot metodi - 'mācīšanās darbojoties' ('learning-by-doing'). Ziemeļvalstu skolotāji īpaši izceļ mācību satura atbilstību skolēnu mentalitātei (100%).

**Tātad - mūsu pētījums apstiprina, ka galvenie angļu valodas apguves pedagoģiskie un kulturoloģiskie nosacījumi sākumskolā ir:**

- komunikatīvā valodas apguve, kuras ietvaros atklājas **starpkultūru saikne;**
- mācību metode "mācīšanās darbojoties";
- galveno valodas prasmju un iemaņu (klausīšanās, runāšanas, rakstīšanas un lasīšanas) integrēta apguve, kā arī
- skolēnu mentalitātes respektēšana.

Otrajā pētniecības posmā mēs turpinājām darbu, konstatējot reālo stāvokli Rīgas 64. vidusskolas, Ziemeļvalstu ģimnāzijas un Rīgas Angļu ģimnāzijas 1. un 3. klasēs, lai pārbaudītu, kā latviešu sākumskolas bērni orientējas nacionālajā kultūrvīdē, tautas kultūrā. Pētījuma veikšanai tika izstrādāti Aptaujas (intervijas) Nr.5 jautājumi (Pielikums Nr.4).

Šajā pētījuma posmā netika ienestas izmaiņas pētāmajā parādībā, bet tika konstatēts stāvoklis - skolēnu zināšanu līmenis pētāmajā jomā. Dotajā gadījumā kā pētīšanas metode tika izmantota intervēšana, jo tā piemērojama 7-9 gadīgo vecuma īpatnībām un ar tās palīdzību iespējams aptvert pietiekami plašu respondentu skaitu.

6. pirmajās un 6. trešajās klasēs Ziemeļvalstu ģimnāzijā, Rīgas Angļu ģimnāzijā un Rīgas 64. v-sk. tika novadīta intervija pēc iepriekš sagatavota jautājumu klāsta. Intervijas rezultāti tika protokolēti. Protokolēja attiecīgās klases audzinātāja. Intervijas laikā tika veikta novērošana. Tika sekots bērnu mimikai, žestikulācijai, balss tonim. Novērojumi, līdzās bērnu atbildēm, tika fiksēti protokolā.

Tika izstrādāta skolēnu atbilžu skaitliskās apstrādes un uzskates tehnoloģija.

Aptaujas (intervijas) Nr.5 vērtējums (punktos)

1. Pareiza atbilde -1; nepareiza, nezinu - 0
2. Pareizi formulēta atbilde -1; nepareizi formulēta atbilde, nezinu - 0
3. Latviešu tautas pasaku varonis - 2  
cittautu klasisko pasaku varonis - 1  
masu kultūras variants, nezinu - 0
4. Pilnīgi pareiza atbilde - 2; daļēji pareiza atbilde - 1; nezinu - 0
5. Pozitīva atbilde - 1; negatīva atbilde - 0
6. Pareiza atbilde - 1; nepareiza atbilde, nezinu - 0
7. Pozitīva atbilde - 1; negatīva atbilde, nezinu - 0
8. Pozitīva atbilde - 1; negatīva atbilde, nezinu - 0
9. Pareiza atbilde - 1; nepareiza atbilde, nezinu - 0
10. Pareiza atbilde - 1; nepareiza atbilde, nezinu - 0
11. Latviešu multfilmas varonis - 2;  
cittautu pasaku varonis - 1;  
masu kultūras variants, nezinu - 0
12. Pozitīva atbilde, nezinu - 0; negatīva atbilde - 1
13. Pozitīva atbilde - 1; negatīva - 0
14. Pareizi formulēta atbilde - 1; nepareizi formulēta atbilde - 0
15. Kultūrvidei tuva rotaļlieta - 2;  
cittautu rotaļlieta -1;  
masu kultūras variants, nav - 0
16. Latviešu tautas rotaļa -2,  
cittautu rotaļa - 1;  
masu kultūras variants, nezinu - 0

Iegūtie dati tika apkopoti empīriskā sadalījuma tabulās un attēloti grafiski histogrammu veidā.

Optimālais iegūstamo punktu skaits vienam skolēnam ir 20 punkti, tātad arī optimālais vidējais klasē ir 20 punkti.

Analizējot iegūtos datus, tikai vienā no 12 klasēm iegūto punktu skaits pārsniedz 15, tas ir 3/4 no punktu kopskaita vai tā saukto izlases kopuma apjomu. Iegūto punktu skaits caurmērā svārstās no 10 līdz 14 punktiem. Tikai nedaudzi bērni par savu mīļāko pasaku varoni nosauc Sprīdīti, kā mīļāko multfilmu varoni min Ezīti no multfilmas "Ezītis miglā" vai Zaķīšus no multfilmas

“Zaķīšu pirtiņa”, atceras trīs latviešu tautas pasakas un mīl tādas rotaļas kā “Kas dārzā?” vai “Kumeliņi, kumeliņi”.

**Jaunākā skolas vecuma bērnu zināšanu par nacionālo kultūrvidi izpētes rezultāti Ziemeļvalstu ģimnāzijā.**

Aptauja (intervija) Nr.5  
Tabula Nr.5,  
atbilstoši histogramma Nr.1

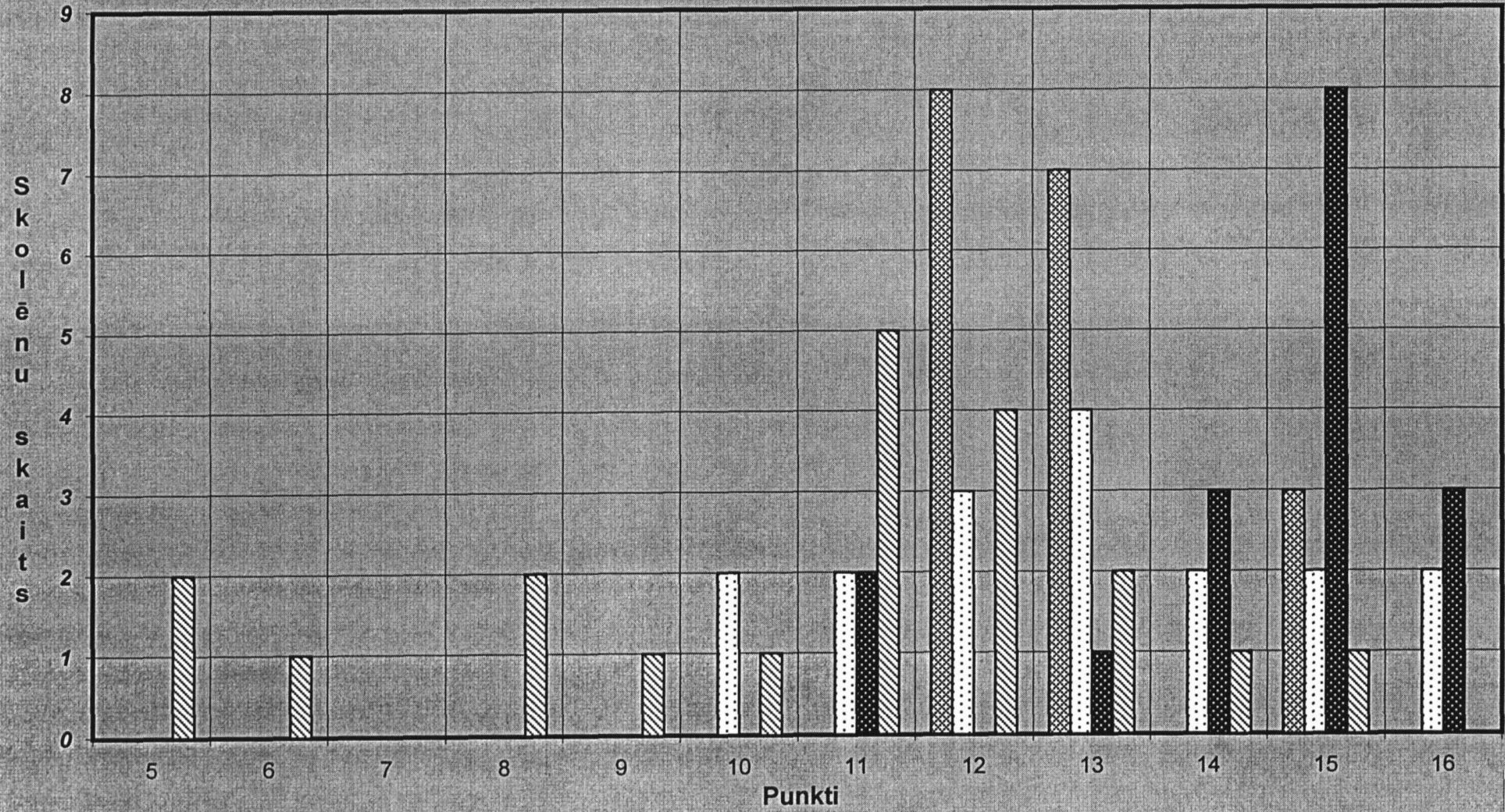
Vērtējums (.)	Skolēnu skaits atbilstoši iegūto (.) skaitam			
	1 <sup>3</sup>	1 <sup>5</sup>	3 <sup>19</sup>	3 <sup>18</sup>
0				
1				
2				
3				
4				
5				2
6				1
7				-
8				2
9		-		1
10		2	-	1
11	-	2	2	5
12	8	3	-	4
13	7	4	1	2
14	-	2	3	1
15	3	2	8	1
16	-	2	3	-
17		-	-	
18				
19				
20				
Kopā	18	17	17	20

**Jaunākā skolas vecuma bērnu zināšanu par nacionālo kultūrvidi  
izpētes rezultāti Rīgas Angļu ģimnāzijā.**

Aptauja (intervija) Nr.5  
Tabula Nr.6,  
atbilstoši histogramma Nr.2

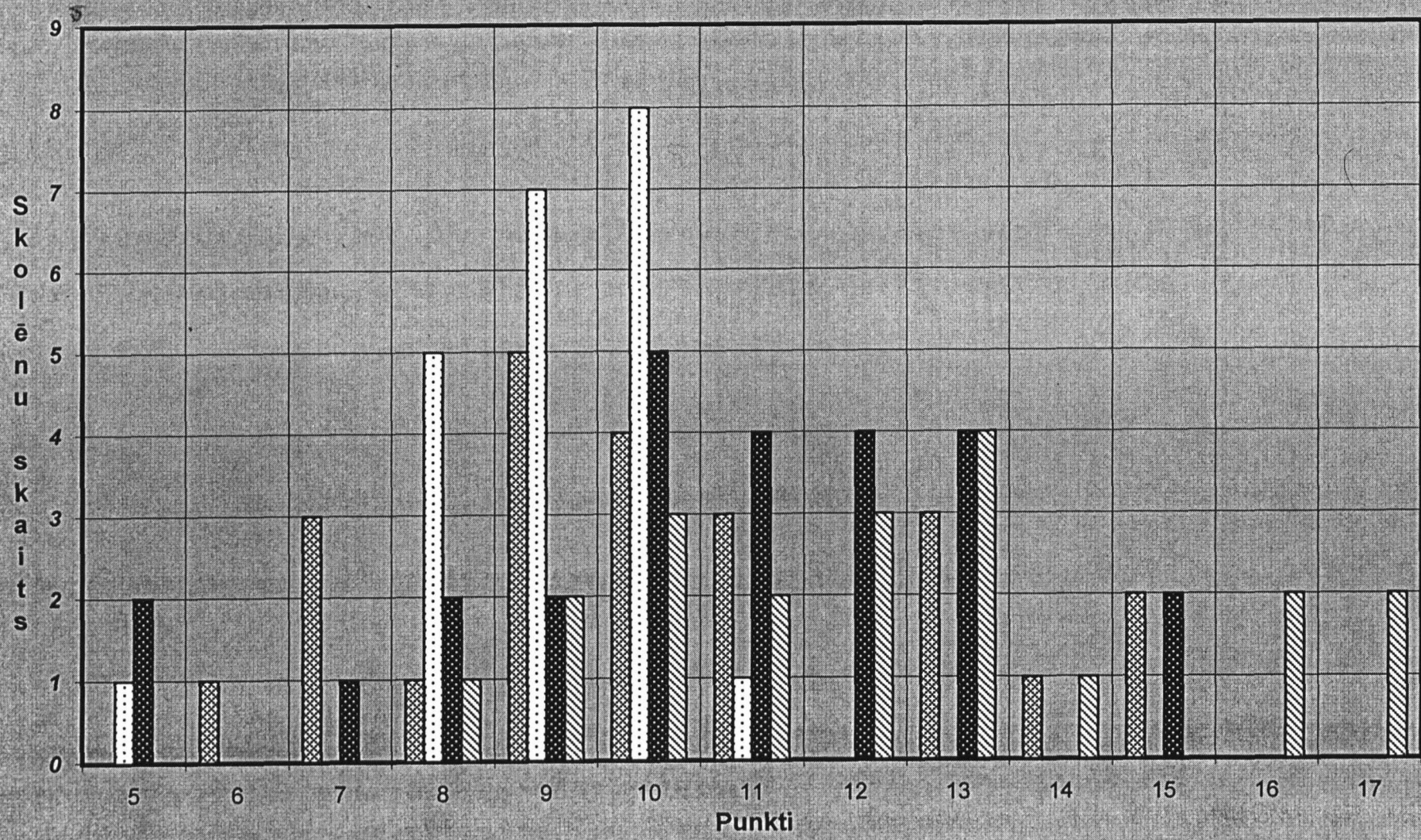
Vērtējums (.)	Skolēnu skaits atbilstoši iegūto (.) skaitam			
	1 <sup>c</sup>	1 <sup>b</sup>	3 <sup>a</sup>	3 <sup>c</sup>
0				
1				
2				
3				
4				
5		1	2	
6	1	-	-	
7	3	-	1	
8	1	5	2	1
9	5	7	2	2
10	4	8	5	3
11	3	1	4	2
12	-		4	3
13	3		4	4
14	1		-	1
15	2		2	-
16				2
17				2
18				
Kopā	23	22	26	20

Histogramma Nr.1



▣ Klasse 1-3    ▣ Klasse 1-5    ▣ Klasse 3-19    ▣ Klasse 3-18

Histogramma Nr.2



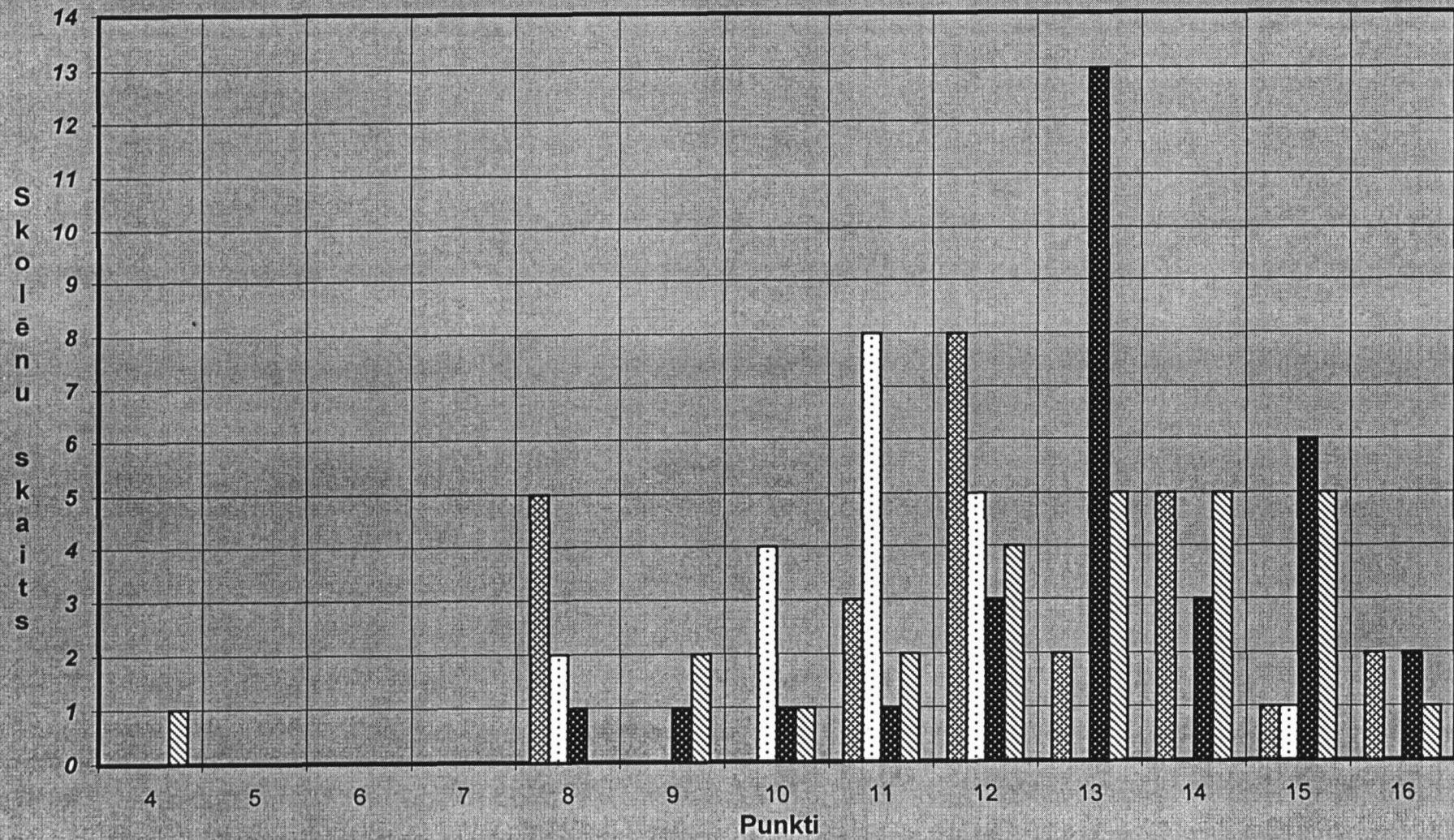
Klase 1c     
  Klase 1b     
  Klase 3a     
  Klase 3c

**Jaunākā skolas vecuma bērnu zināšanu par nacionālo kultūrvidi  
izpētes rezultāti Rīgas 64.vidusskolā.**

Aptauja (intervija) Nr.5  
Tabula Nr.7,  
atbilstoši histogramma Nr.3

Vērtējums (.)	Skolēnu skaits atbilstoši iegūto (.) skaitam			
	1 <sup>b</sup>	1 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	3 <sup>b</sup>
0				
1				
2				
3				
4				1
5				-
6				-
7				-
8	5	2	1	-
9	-	-	1	2
10	-	4	1	1
11	3	8	1	2
12	8	5	3	4
13	2	-	13	5
14	5	-	3	5
15	1	1	6	5
16	2	-	2	1
17				
18				
19				
20				
Kopā	26	20	25	26

Histogramma Nr.3



▣ Klase 1b      □ Klase 1a      ■ Klase 3a      ▨ Klase 3b

**Jaunākā skolas vecuma bērnu zināšanu par nacionālo kultūrvidi  
izpētes rezultātu salīdzinājums Ziemeļvalstu ģimnāzijā,  
Rīgas Anġļu ģimnāzijā un Rīgas 64.vidusskolā.**

Aptauja(intervija) Nr.5  
Tabula Nr.8,  
atbilstoši histogramma Nr.4

Klases	1.klases Zv.ġ.	1.klases Ag.ġ.	1.klases 64.v-sk.	3.klases Zv.ġ.	3.klases Ag.ġ.	3.klases 64.v-sk.
Vid.(.)sk. % pret maksimumu 100%	62	49	58	62	58	73
Vid.kl. grupās	56,3			64,3		

Lielākā daļa bērnu iecienījuši un labāk pazīst cittautu klasiskās pasakas, multfilmās un rotaļas.

Daļa bērnu apguvuši informāciju par masu kultūru, neatšķir pasaku multfilmu varoņus no mākslas filmu varoņiem. Piemēram, kāda deviņgadīga meitenīte par savu mīļāko pasaku varoni nosauc Emanuelu, bet no rotaļām viņai vislabāk patīk kāršu spēle.

Daudzi zēni par savu mīļāko pasaku varoni min Terminatoru un spēlēt mīl "kariņu".

Tanī pat laikā jāsaķa, ka 3.klašu skolēnu zināšanu līmenis caurmērā ir augstāks nekā pirmo klašu bērnu zināšanu līmenis, kas attiecīgi redzams tabulā un poligonā.

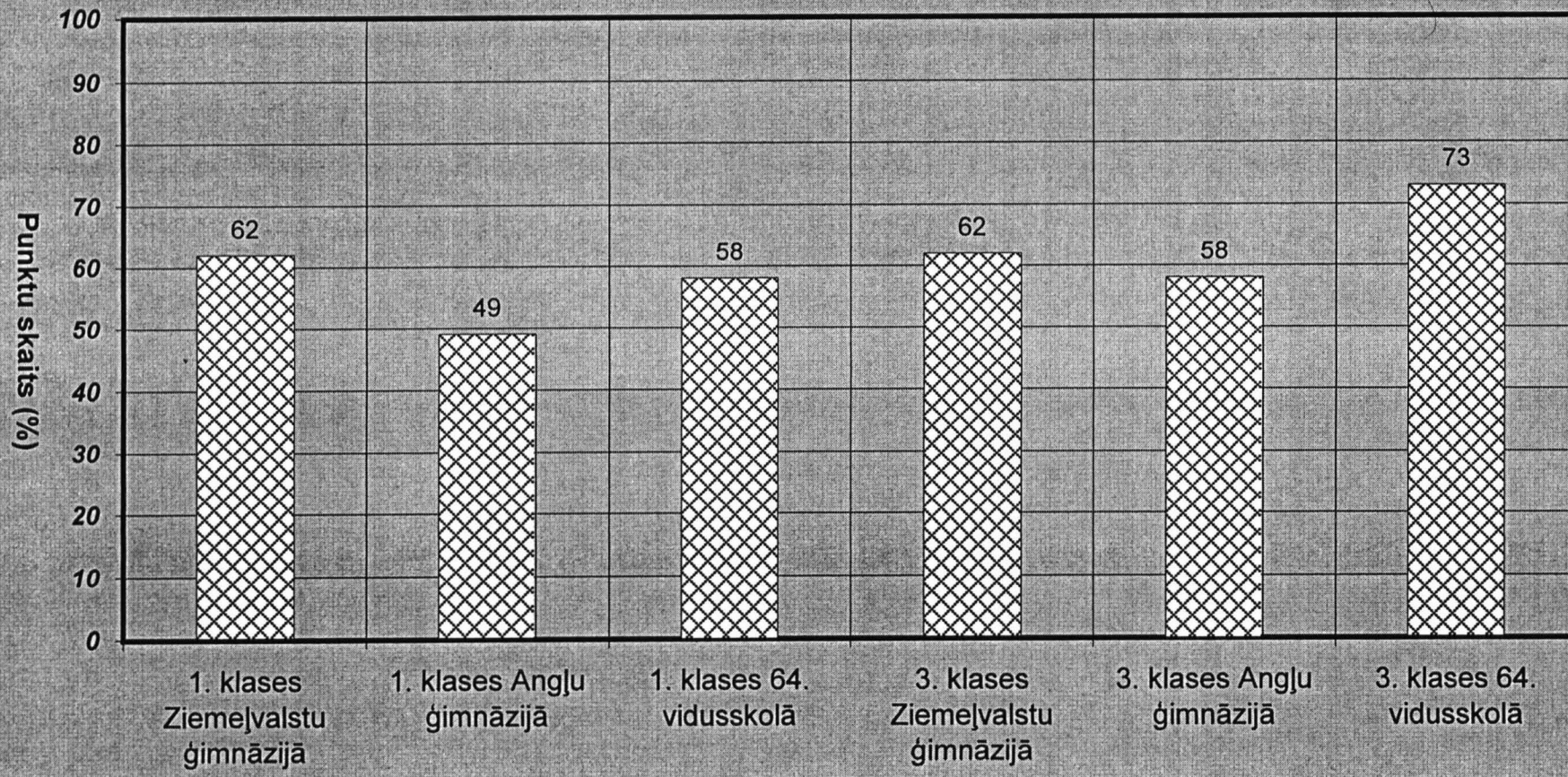
Iegūto rezultātu analīze dod iespēju secināt, ka:

- latviešu bērni vecumā no 7 līdz 9 gadiem neorientējas pietiekami labi savas tautas kultūrā, folklorā, etnikā, ko determinē izkropļotā kultūrvidē;

- 3.klašu bērni salīdzinoši labāk nekā 1.klašu bērni orientējas latviešu tautas kultūrā, ko nosaķa viņu aposteriorās zināšanas (uzkrātā pieredze).

Otrs pētījuma mērķis bija pārbaudīt pieņēmumu, ka bērna asociatīvo un tēlaino domāšanu, pasaules uztveri kopumā nosaķa ne tikai

Histogramma.Nr.4



apkārtējā vide un dzīves veids, bet arī piederība noteiktai nācijai, etnosam atbilstošā mentalitāte arhetipu līmenī pēc K.G.Junga.

Sekojoš R.Šteinera filozofiskajiem un pedagoģiskajiem uzskatiem, bērns līdz 7 gadu vecumam ir Kosmosa sastāvdaļa, tādēļ, jo jaunāks bērns, jo precīzāk viņam jāizjūt nacionālā piederība.

Otrs šī pētījuma uzdevums bija noskaidrot, kā 7-9 gadīgi latviešu bērni intuitīvi izjūt latvisko vidi, tautas kultūru, etniku.

Izvirzītā mērķa sasniegšanai tika konkretizēta rinda uzdevumu:

- izvēlēties optimālās pētniecības metodes,
- izstrādāt aptaujas (intervijas) jautājumus 7-9 gadīgu bērnu latviešu tautas kultūras, etnikas mantojuma apzināšanās spējai Latvijas skolās,
- pētījumu datus apstrādāt, izmantojot matemātiskās metodes.

Izvirzītā mērķa sasniegšanai tika izstrādāti aptaujas (intervijas) jautājumi, tika atlasīts atbilstošais uzskates materiāls, noteikti vērtēšanas kritēriji. Iegūtie dati tika apstrādāti, izmantojot matemātiskās metodes.

Jau iepriekš minētajās sešās 1. un sešās 3.klasēs tika novadīta standarta intervija pēc iepriekš sagatavotiem jautājumiem, izmantojot atbilstošo uzskates materiālu (Pielikums Nr.5).

Intervijas rezultāti tika protokolēti.

#### Aptaujas (intervijas) Nr.6 vērtējums (punktos)

1. Latviskais krāsu salikums - 1, krievu tautas ornamentam atbilstošais krāsu salikums - 0.
2. Čikāgas celtnes - 0, Latvijas lauku baznīca - 1.
3. Latviski iekārtota telpa - 1, rokoko stilā mēbelēta telpa - 0.
4. Latvijas dabas skats - 1, Norvēģijas dabas skats - 0.
5. Š.Riksones mācību grāmatas 'Tip-Top' galvenais varonis "Count Horror"(Šausmu grāfs) - 0; M.Fedjukovas mācību grāmatas 'I Speak English' tēls "suns ar acenēm"- 1.

Iegūtie dati tika apkopoti empīriskā sadalījuma tabulās un attēloti grafiski histogrammu veidā. Optimālais iegūstamo punktu skaits vienam skolēnam ir 5 punkti, tātad arī optimālais vidējais klasē ir 5 punkti.

Analizējot iegūtos datus, nevienā no klasēm iegūto punktu skaits nav zemāks par 3,5 punktiem.

1.klašu grupā punktu skaits svārstās no 3,9 līdz 4,7, bet trešo klašu grupā no 3,5 līdz 4,0, tātad zemāks.

Lielākā daļa bērnu izvēlējušies attēlu ar latvisko krāsu salikumu, devuši priekšroku Latvijas lauku baznīcai un Latvijas dabas skatam, kā arī Š.Riksones angļu valodas mācību grāmatas 'Tip-Top' galvenā varoņa "Count Horror" vietā izvēlējušies "suni ar acenēm".

Pirmo klašu bērnu iegūtais punktu skaits visās klasēs augstāks par 3,75, t.i., pārsniedz tā saukto, izlases kopuma apjomu, bet trešajās klasēs tuvojas šai robežai.

### Jaunākā skolas vecuma bērnu nacionālās kultūras intuitīvās izjūtas izpētes rezultāti Ziemeļvalstu ģimnāzijā.

Aptauja (intervija) Nr.6

Tabula Nr.9,

atbilstoši histogramma Nr.5

Vērtējums (.)	Skolēnu skaits atbilstoši iegūto (.) skaitam			
	1 <sup>3</sup>	1 <sup>5</sup>	3 <sup>19</sup>	3 <sup>18</sup>
5	12	12	2	6
4	3	-	8	4
3	2	1	4	8
2	1	4	3	1
1	-	-	-	1
0	-	-	-	-
Kopā	18	17	17	20

### Jaunākā skolas vecuma bērnu nacionālās kultūras intuitīvās izjūtas izpētes rezultāti Rīgas Angļu ģimnāzijā.

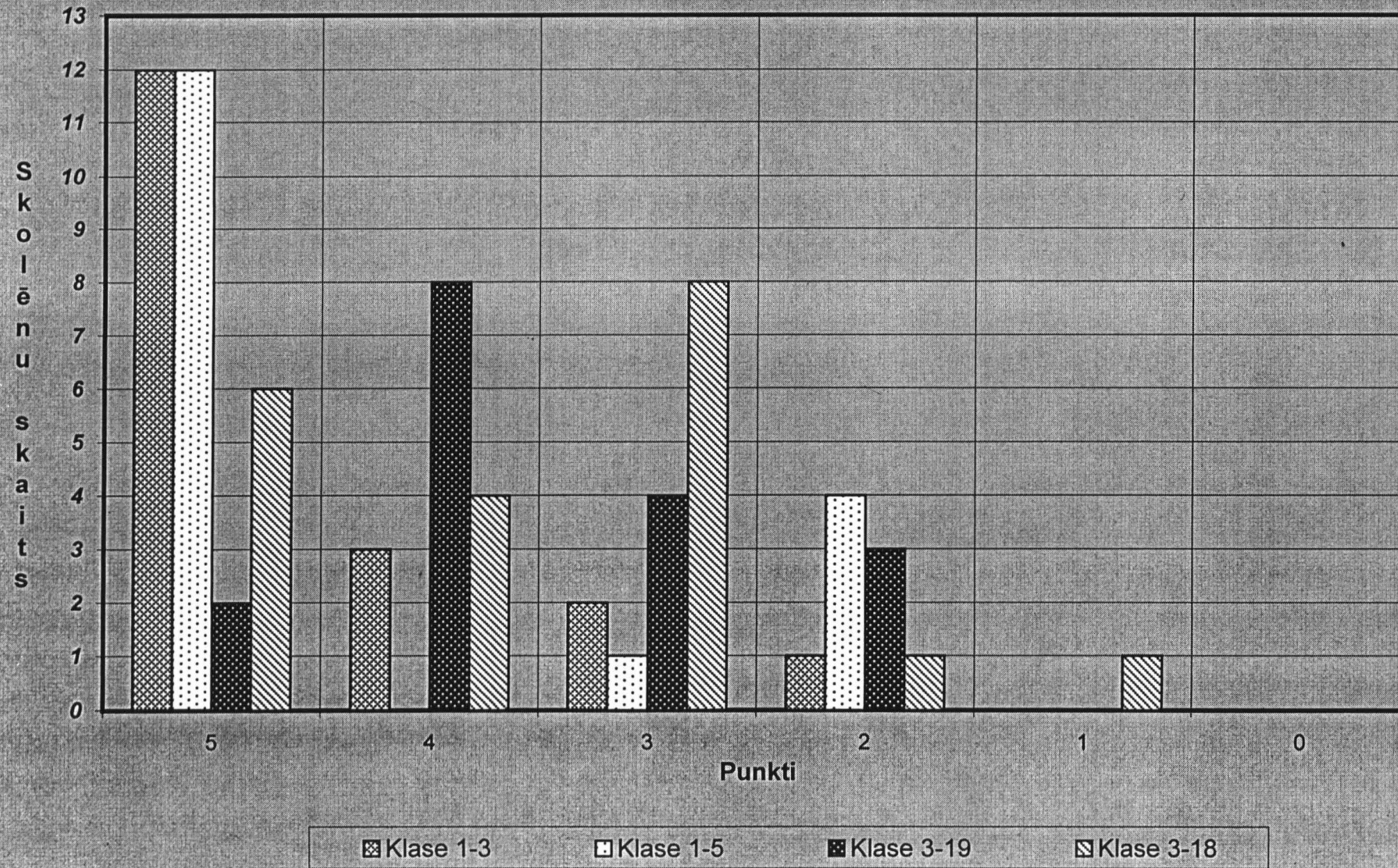
Aptauja (intervija) Nr.6

Tabula Nr.10,

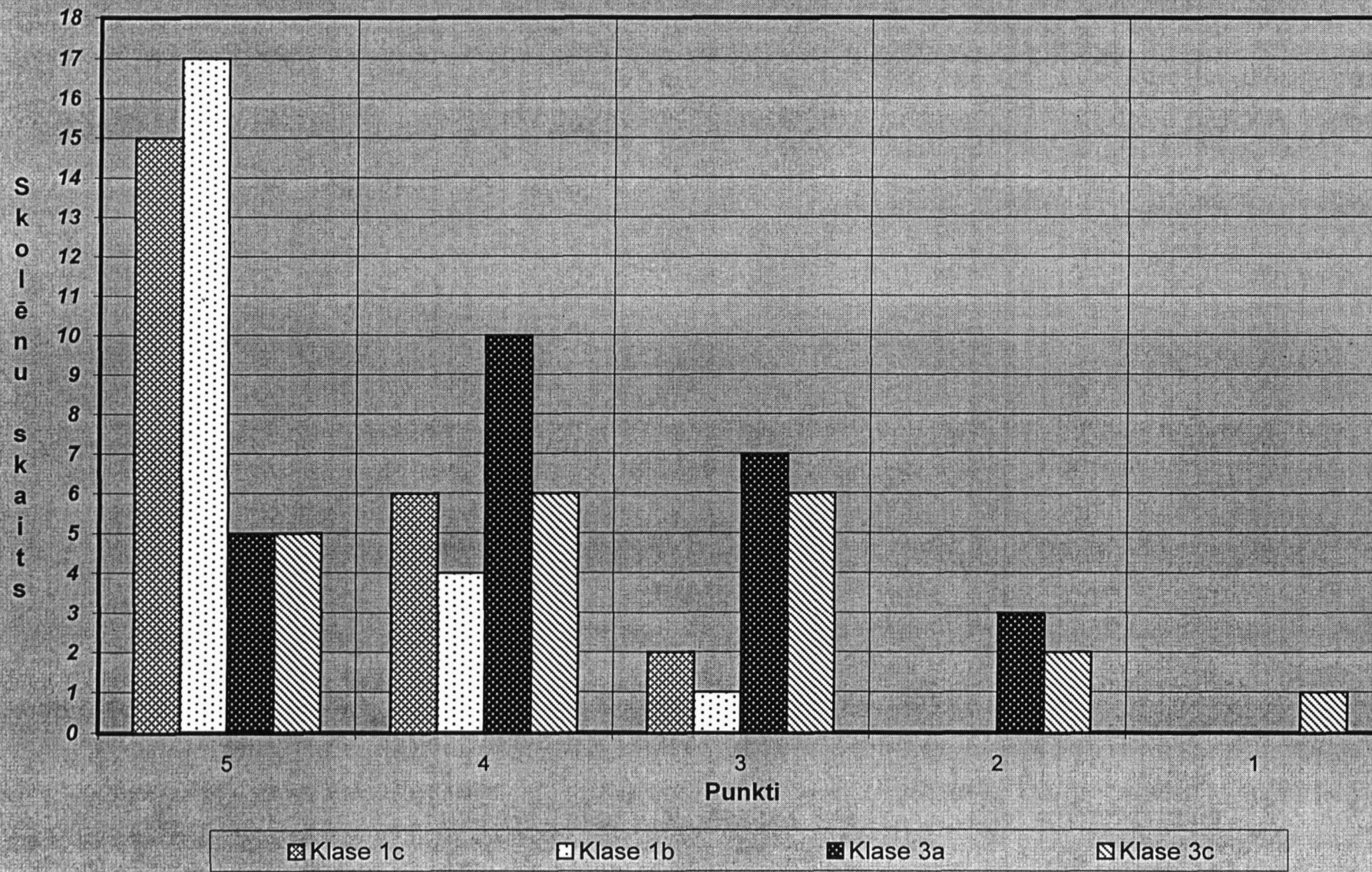
atbilstoši histogramma Nr.6

Vērtējums (.)	Skolēnu skaits atbilstoši iegūto (.) skaitam			
	1 <sup>c</sup>	1 <sup>b</sup>	3 <sup>a</sup>	3 <sup>c</sup>
5	15	17	5	5
4	6	4	10	6
3	2	1	7	6
2	-	-	3	2
1	-	-	-	1
Kopā	23	22	25	20

Histogramma Nr.5



Histogramma Nr.6



**Jaunākā skolas vecuma bērnu nacionālās kultūras intuitīvās izjūtas  
izpētes rezultāti Rīgas 64.vidusskolā.**

Aptauja (intervija) Nr.6

Tabula Nr.11,

atbilstoši histogramma Nr.7

Vērtējums (.)	Skolēnu skaits atbilstoši iegūto (.) skaitam			
	1 <sup>b</sup>	1 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	3 <sup>c</sup>
5	8	9	8	11
4	10	6	9	7
3	5	3	7	7
2	3	2	1	-
-	-	-	-	-
0	-	-	-	1
Kopā	26	20	25	26

**Jaunākā skolas vecuma bērnu nacionālās kultūras intuitīvās izjūtas  
izpētes rezultātu salīdzinājums Ziemeļvalstu ģimnāzijā, Rīgas Angļu  
ģimnāzijā un Rīgas 64.vidusskolā.**

Aptauja (intervija) Nr.6

Tabula Nr.12,

atbilstoši histogramma Nr.8

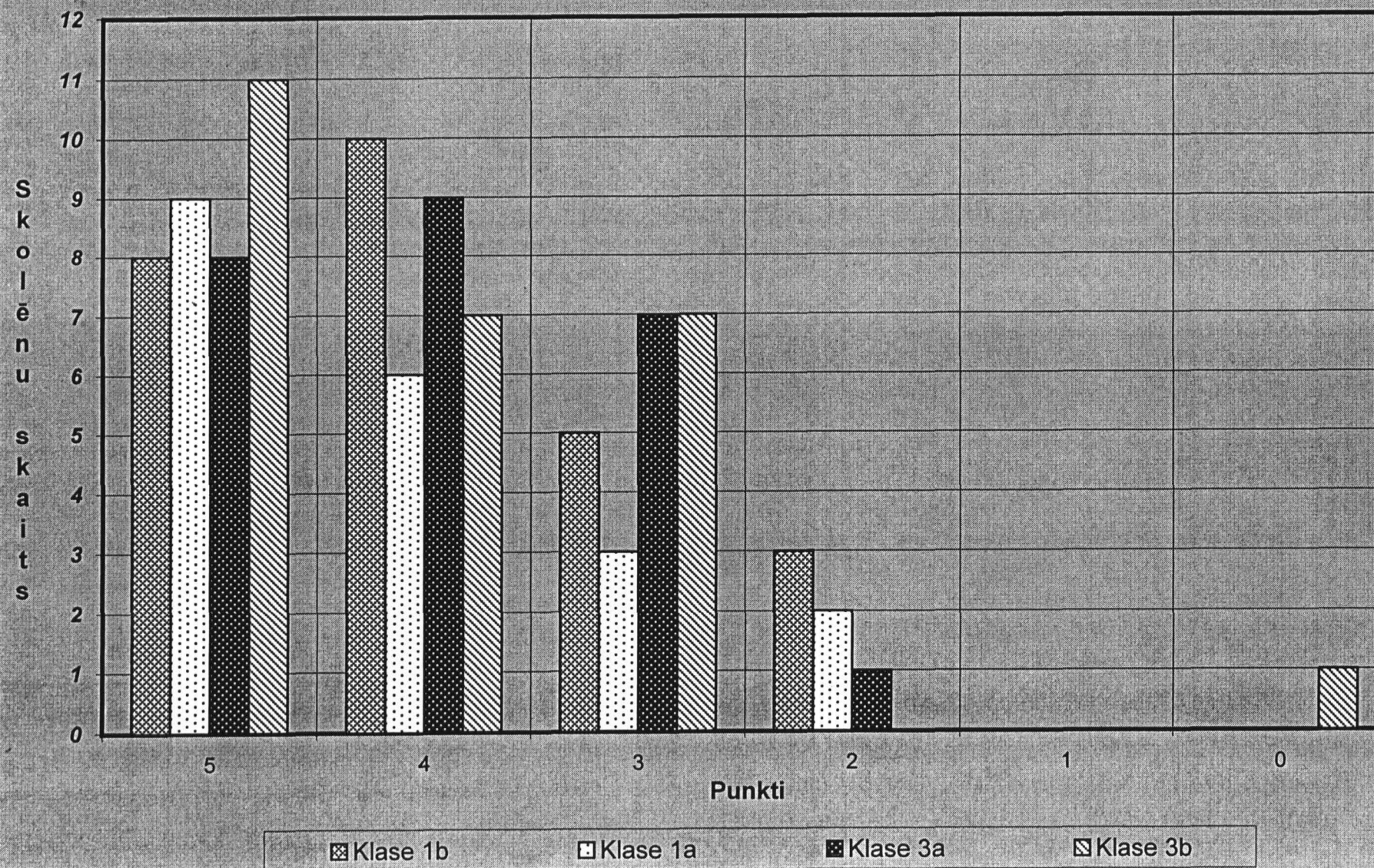
Klases	1.klases Zv.ģ.	1.klases Ag.ģ.	1.klases 64. v-sk.	3.klases Zv.ģ.	3.klase s Ag.ģ.	3.klases 64. v-sk.
Vid.(.)sk. % pret maksimumu 100%	86	94	80	72	72	80
Vid.kl. grupās	86,67			74,67		

Iegūto rezultātu analīze dod iespēju secināt, ka:

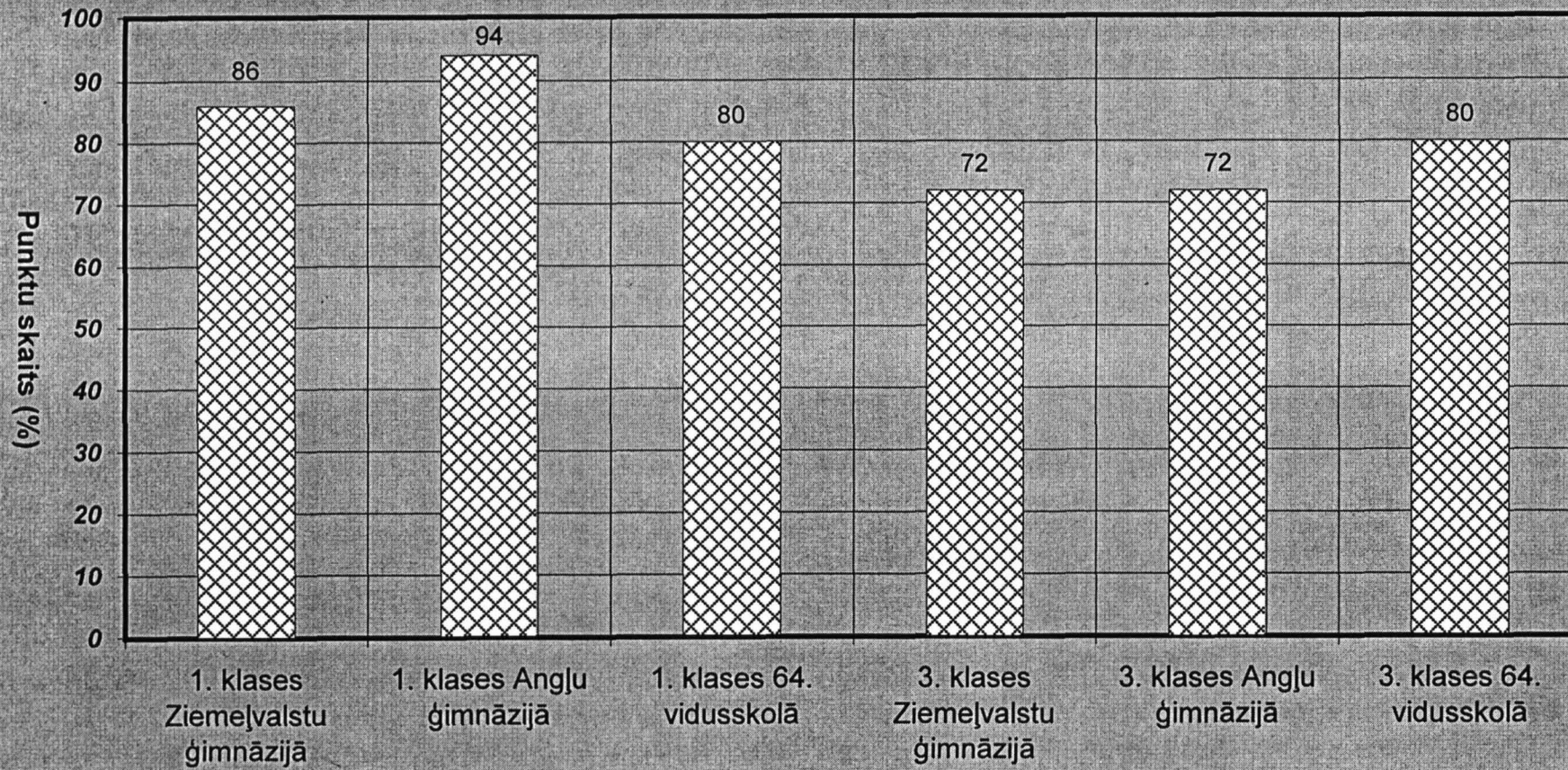
- latviešu bērni vecumā no 7-9 gadiem pietiekami labi izjūt tautas nacionālo kolorītu, tiem piemīt latviskā mentalitāte, tie cieši saistīti ar savu etnosu, ko determinē bērnu apriorās zināšanas arhetipu līmenī pēc K.G.Junga.

- 1.klašu bērni salīdzinājumā ar trešo klašu bērniem spēcīgāk izjūt nacionālo kultūrvidi, kas vēlreiz pierāda R.Šteinera izvīrītās koncepcijas pareizību par bērna līdz 7 gadu vecumam nesarauto saikni ar kosmosu, līdz ar to ar savu etnosu arhetipu līmenī.

Histogramma Nr.7



Histogramma Nr.8



Iepriekš veiktais pētījums - intervijas Nr.5 un Nr.6 ļauj secināt, ka, bērnam augot un attīstoties, zūd transcendences determinētā saikne ar etnosu un sociālā vide, audzināšana un mācīšana ģimenē un skolā lielā mērā ietekmē bērna tālāko saistību ar viņa nāciju, koriģējot arī bērna mentalitāti. Tātad - angļu valodas mācību saturam ir jāsakņojas bērna tautas kultūrvīdē, tādējādi nostiprinot bērna mentalitāti no vienas puses, bet no otras - parādot citu tautu (šeit domāta Anglija un ASV) kultūras vērtības.

## **2.2. Nacionālās kultūrvīdes elementu izmantošanas rezultātu analīze angļu valodas mācīšanās saturā sākumskolā.**

Atbilstoši mūsu pētījumā konkretizētajiem galvenajiem angļu valodas apguves priekšnoteikumiem sākumskolā tika izstrādāts angļu valodas mācīšanās palīglīdzeklis 3. klasei 'I Speak English' un darba burtnīca 'I Write in English'. Mācīšanās palīglīdzeklī īpaša vērība tika veltīta starpkultūru saiknei, tas tika izstrādāts atbilstoši skolēnu mentalitātei.

Grāmatā daudz dzejoļu, dziesmu, rotaļu, paraugi praktiskam darbam klasē un mājās, jo iepriekš veiktajā skolotāju aptaujā Latvijas skolās (Pielikums Nr. 2) 95,91% sākumskolas angļu valodas skolotāju Latvijā un 100% sākumskolas skolotāju Ziemeļvalstīs (Pielikums Nr. 3) uzskata, ka dziesmas, rotaļas, pasakas un dzejoļi ir neatņemama mācību satura sastāvdaļa sākumskolā.

Grāmatā iekļautas vairākas dziesmas, kuras var dziedāt, izmantojot latviešu tautas dziesmu melodiju. Bērniem jāiemācās tikai dziesmas vārdi angļu valodā (98,89,94).

Dialogi un teksti izveidoti tā, lai skolēni nostiprinātu un papildinātu zināšanas par savu dzimto zemi un iegūtu jaunu informāciju par Angliju un ASV (98,7,8,24,53,64,83,85,90).

Mācīšanās palīglīdzekļa 'I Speak English' un darba burtnīcas 'I Write in English' novērtēšanai tika izstrādātas anketas, balstoties uz N. Grantas 'The Catalyst Test' un 'In-Use-Evaluation' testu paraugiem (102, 121).

Mācību līdzekļa novērtēšanā iesaistījās septiņu Latvijas sākumskolu angļu valodas skolotāji.

Vērtējuma rezultāti apkopoti pārskatā (Pielikums Nr. 6; Nr.7).

Analizējot angļu valodas mācīšanās palīglīdzekļa 'I Speak English' un darba burtnīcas 'I Write in English' novērtēšanas rezultātus, var secināt, ka kopumā grāmata novērtēta pozitīvi.

91, 66% skolotāju uzskata, ka mācīšanās palīglīdzeklī ir izmantota komunikatīvā valodas apguve. 78,57% respondentu piekrīt, ka, strādājot ar grāmatu 'I Speak English', var izmantot metodi 'mācīšanās darbojoties'.

83,33% respondentu uzskata, ka ar šī mācīšanās līdzekļa palīdzību var attīstīt sākumskolas bērnu angļu valodas sarunvalodas prasmes un iemaņas.

85,71% skolotāju domā, ka mācīšanās palīglīdzeklis atbilst skolēnu mentalitātei, 71,42 % respondentu apstiprina, ka grāmatā veiksmīgi atklāta starpkultūru saikne.

83,33% skolotāju uzskata, ka skolēniem grāmata patīk, bet neviens no respondentiem nedomā, ka tā pilnībā atbilstu skolēnu zināšanu līmenim.

100% aptaujāto uzskata, ka grāmatai nepieciešams pievienot kaseti un 66, 66% respondentu uzskata, ka nepieciešama ir arī skolotāju grāmata. 28,57% respondentu kā galveno trūkumu min pārāk sarežģītās gramatikas struktūras; citi 28,57% uzskata, ka grāmatā pārāk plašs vārdu krājums; 14,28% respondentu uzskata, ka svarīgs trūkums ir fonētikai nepievērstā uzmanība, , bet vēl citi 14,28% apgalvo, ka darba burtnīcā nepietiek gramatikas uzdevumu.

**M. Fedjukovas mācīšanās palīglīdzekļa 'I Speak English' un darba burtnīcas 'I Write in English' atbilstība galvenajiem angļu valodas mācību satura nosacījumiem sākumskolā.**

Tabula Nr.13

Nosacījumi	Komunikatīvā valodas apguve	Metode 'mācīšanās darbojoties' (learning-by-doing')	Starpkultūru saikne	Atbilstība skolēnu mentalitātei	Valodas prasmes un iemaņas			
					klausīšanās	runāšana	rakstīšana	lasīšana
Vērtējums %	91,66	78, 57	71,42	85,71	0	83,33	64,28	-

Šī analīze mums ļauj secināt, ka mācību saturs jāveido kā veselums. Pētījuma rezultāti mums palīdzēja pētījuma ceturtajā posmā strādāt pie angļu valodas mācību satura izveides sākumskolas 1. klasei.

### 2.3. Angļu valodas kā svešvalodas mācību saturs sākumskolā konkrētā nacionālā kultūrvidē.

**Pētījuma nākamajā posmā** tika izstrādāts angļu valodas mācību saturs 1. klasei (skolēnu grāmata, skolotāju grāmata un darba burtnīca).

Izstrādājot šo mācību saturu, tika ņemti vērā zinātniskās literatūras analīzes gaitā iegūtie secinājumi, kā arī iepriekšējos praktiskā pētījuma periodos apkopotie rezultāti.

Angļu valodas mācību grāmata 'Blue Bell' ir 1. līmeņa mācību grāmata 'Bell' sērijā, tā domāta sākumskolas 1. klases skolēniem. Grāmatas filozofiskā koncepcija balstās uz Martinusa kosmoloģijas vispārcilvēciskās mīlestības principu, un grāmatas metodoloģiskais pamats ir V.O. O'Konela holistiskā personības paradigma psiholoģijā un F. Šimeka holisma modelis svešvalodu mācīšanai sākumskolā. Grāmata izstrādāta atbilstoši D. Elkoņina vecumposmu periodizācijas īpatnībām, ievērojot skolēnu galvenās darbības motīvus un psihisko jaunveidojumu īpatnības.

Mācību satura metodiskā paradigma atbilst Dž. Brevsteres galveno virzienu prakses modelim svešvalodu mācīšanā sākumskolā.

Šis mācību saturs ir izstrādāts, ievērojot galvenos angļu valodas apguves pedagoģiskos un kulturoloģiskos nosacījumus, kas vienlaicīgi ir arī nepieciešamā angļu valodas mācību satura izveides nosacījumi sākumskolā, jo mācību saturs kā veselums var tikt transformēts mācību procesā, kurā realizējas subjekts ↔ subjekts mijattiecības. 'Blue Bell' pamatā ir komunikatīvā valodas apguve, kas atbilst Dž. Brevsteres galveno virzienu prakses modelim svešvalodu mācīšanā sākumskolā. Galvenā mācību metode ir "mācīšanās darbojoties" ('learning-by-doing'). Mācību saturs atbilst skolēnu

mentalitātei, tajā ir atklāta starpkultūru saikne. Ar šī mācību satura palīdzību var attīstīt galvenās valodas prasmes un iemaņas.

To gradācija atbilstoša vecumposma īpatnībām, komunikatīvajām valodas prasmēm un iemaņām dominējot.

Skolotāju grāmatā piedāvātās mācīšanas stratēģijas, metodes, veidi un paņēmieni koncentrētā veidā izklāstīti mācību programmā, detalizēti atklāti katras stundas izstrādņē.

Grāmatas mākslinieciskais noformējums atbilst A.Skierso, N.Grantas u.c. metodiņu uzskatiem. Tas ir saistošs, motivējošs, tai pat laikā, nepopularizē vardarbību, bet gan palīdz veidoties vispārcilvēciskās mīlestības jūtām.

Angļu valodas mācību grāmata 'Blue Bell' ir pilotēta 3 mācību iestādēs Rīgā: Ziemeļvalstu ģimnāzijā, Rīgas Ukrainu vidusskolā un valodu kabinetā 'Lux Candida'. Mācību grāmatas pilotāžas gaitā tika veikts pedagoģiskais eksperiments Ziemeļvalstu ģimnāzijas, Rīgas Ukrainu vidusskolas, Mežciema sākumskolas un valodu kabineta 'Lux Candida' sākumskolas 1. un 2. klasēs.

Sākumskolas bērna personības attīstības pētīšanai mēs izvēlējamies un konkretizējam galvenos kritērijus pēc A.Vengera, G.Cukermanes, G.Uruntajevas un J.Afonkinas: radošā iztēle, darbības sabiedriskie motīvi, emocionālā attieksme pret morāles normām, saskarsmes prasme (izdalot saskarsmes trūkumu un agresivitāti), rakstura akcentuācija (izdalot satrauktību un demonstratīvismu).

Pedagoģiskais eksperiments tika veikts, lai noskaidrotu, kā mūsu izstrādātais mācību saturs 1.klasei "Blue Bell" palīdz sākumskolas skolēna humānas personības attīstībai.

Mācību grāmatas 'Blue Bell' pirmspilotāžas periodā tika izstrādāts un veikts tests 'Jaunākā skolas vecuma bērna personības īpatnību izpēte'(Pielikums Nr.8). Uzmanība tika veltīta saskarsmes prasmei un bērnu rakstura akcentuācijai, izdalot satrauktību un demonstratīvismu.

Tika izmantota metodika "Cilvēka zīmējums" personiskās sfēras rādītāju analīzē pēc A.Vengera un G.Cukermanes.

Četru mācības iestāžu sākumskolas 1. un 2.klases 99 skolēniem tika dots uzdevums uzzīmēt cilvēku. Zīmējumi tika analizēti atbilstoši A.Vengera un G.Cukermanes metodikas "Cilvēka zīmējums" kritērijiem (72, 19).

Iegūtie rezultāti apkopoti tabulā Nr.14.

**Sākumskolas skolēnu personiskās sfēras rādītāju analīze  
atbilstoši metodikai "Cilvēka zīmējums"  
Rīgas skolās 1996./97. mācību gada sākumā**

Tabula Nr. 14

Nr.	Skola, klase	Saskarsme			Rakstura akcentuācija	
		Saskarsmes trūkums	agresivitāte	norma	satrauktība	demonstratīvisms
1.	Ziemeļvalstu ģimnāzija 1. <sup>D</sup>	5	1	2	2	1
	1. <sup>C</sup>	3	5	2	2	2
	2. <sup>F</sup>	6	2	4	1	2
	KOPA	14	8	8	5	5
2.	Mežciema sākumskola 1. <sup>B</sup>	5	1	2	7	5
3.	Rīgas Ukrainu v-sk. 1. <sup>A</sup>	5	0	0	6	8
	1. <sup>B</sup>	3	0	2	4	1
	KOPA	8	0	2	10	9
4.	Valodu kabinets 'Lux Candida'	3	1	2	1	2
	KOPA	30	10	14	23	21

Zīmējumu analīze dod iespēju secināt, ka bērnu garīgā pasaulē dominē saskarsmes trūkums, novērojama satrauktība un demonstratīvisms.

1996./97. mācību gadā pirmajā pusgadā visās 4 izvēlētajās mācību iestādēs - Ziemeļvalstu ģimnāzijas 1. c klasē, 1.d klasē un 2.f klasē; Rīgas Ukrainu vidusskolas 1.a klasē un 1.b klasē, Mežciema sākumskolas 1.b klasē un Valodu kabinetā 'Lux Candida' sākumskolas grupā, bērniem angļu valoda tika mācīta pēc Š. Riksones mācību grāmatas 'Tip - Top'. Šī mācību grāmata ir populāra Latvijā.

Pirmā pusgada nogalē tika izpildīts otrais tests - "Jaunākā skolas vecuma bērna radošās iztēles izpēte". Šis tests tika izveidots, izmantojot G. Uruntajevas un J. Afoņkinas uzdevumu Nr.2 - Radošās iztēles pētīšana (170,271). Pētot radošo iztēli, kas cieši saistīta ar tēlaino atmiņu, var spriest arī par bērnu tēlaino domāšanu, par domāšanas kvalitātes tādiem aspektiem kā prāta kritiskums un elastība.

Tika izstrādāta īpaša testa karte (Pielikums Nr.9). Atbilstoši testa metodikai skolotājs sadalīja skolēnus klasē nelielās grupās pa 3-4

cilvēki grupā, dodot uzdevumu sacerēt pasaciņu, izmantojot pasakā bērnu angļu valodas mācību grāmatā 'Tip - Top' esošos varoņus Count Horror (Šausmu grāfs) un runci Borisu, kā arī vēl dažus bērniem jau pazīstamus angļu vārdus. Tā kā bērni pasaciņu paši pierakstīt nevarēja, jo rakstīt vēl neaprata, tad pasaciņas pēc bērnu stāstījuma pierakstīja skolotājs.

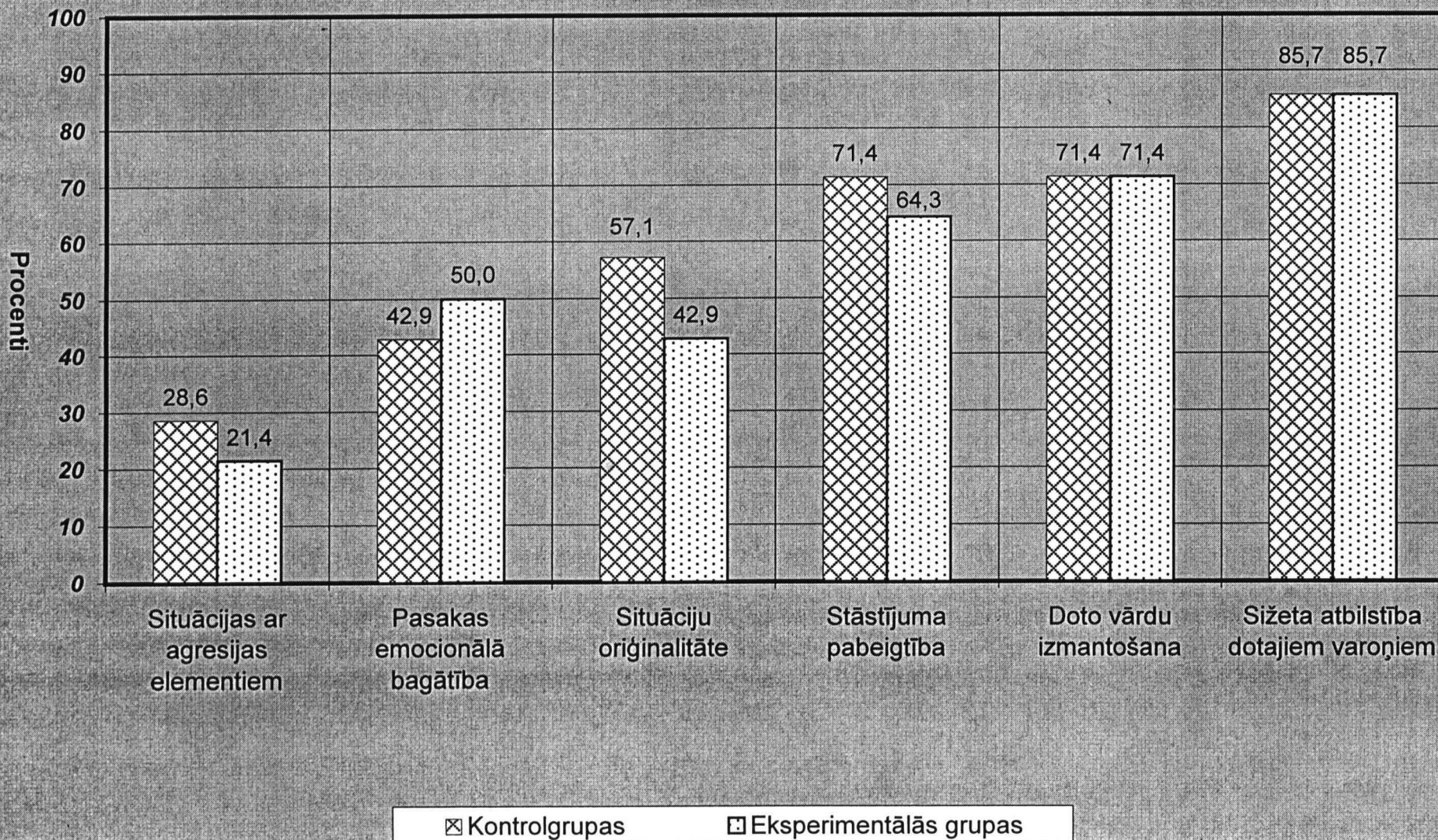
Apkopojot iegūtos rezultātus un analizējot tos pēc G. Uruntajevas un J. Afonkinas metodikas, tika izveidots sākumskolas skolēnu radošās iztēles analīzes pārskats Rīgas skolās 1996./97. mācību gada vidū, mācot bērnus pēc Š. Riksones angļu valodas mācību grāmatas 'Tip Top'.

Mācību nogalē, kad eksperimentālajās klasēs - Ziemeļvalstu ģimnāzijas 1.c un 1.d klasēs, Rīgas Ukrainu vidusskolas 1.a un 1.b klasēs un valodu kabinetā 'Lux Candida', bērni angļu valodu 2. mācību pusgadā bija apguvuši pēc M. Putniņas mācību grāmatas 'Blue Bell', bet kontrolklasēs - Ziemeļvalstu ģimnāzijas 2.f klasē un Mežciema sākumskolas 1.b klasē turpināja mācīties pēc Š. Riksones 'Tip-Top' grāmatas, eksperiments tika atkārtots. Iegūtie rezultāti ir apkopoti sākumskolas skolēnu radošās iztēles analīzes pārskatā Rīgas skolās 1996./97. mācību gada beigās, mācot bērnus pēc Š. Riksones grāmatas 'Tip-Top' un M. Putniņas grāmatas 'Blue Bell' (Pielikums Nr.9). Pārskatos iegūtie dati ir salīdzināti tabulā Nr.15, attiecīgi korelējot kontrolgrupās un eksperimentālajās grupās iegūtos rezultātus 1996./97. mācību gada vidū, kad visas grupas mācītas pēc Š. Riksones angļu valodas grāmatas 'Tip-Top' un tabulā Nr.16, attiecīgi korelējot kontrolgrupās, kurās angļu valoda līdz mācību gada beigām mācīta pēc Š. Riksones mācību grāmatas 'Tip-Top' un eksperimentālajās grupās, kurās angļu valoda otrajā pusgadā mācīta pēc M. Putniņas angļu valodas mācību grāmatas 'Blue Bell', iegūtos rezultātus 1996./97. mācību gada beigās. Procentuālie aprēķini attēloti histogrammu veidā.

Analizējot iegūtos rezultātus, var secināt, ka mācību gada nogalē kontrolgrupās bērni veidojuši pasakas sižetu atbilstoši dotajiem varoņiem (100%), iesaistījuši stāstījumā visus dotos vārdus (100%), 85,71% stāstījums ir bijis pabeigts, bet pasakas oriģinalitātes procents ir zems 28,57% salīdzinājumā ar eksperimentālo grupu rezultātiem, kur tas ir 71,42%. Bērni galvenokārt operē ar atmiņā esošajiem tēliem - Šausmu grāfs (Count Horror) un Runcis Boriss. Jaunveidoto situāciju skaits nav

Bērnu radošās iztēles analīzes salīdzinājums kontrolgrupās un eksperimentālajās grupās %, mācot angļu valodu pēc Š. Riksones grāmatas "Tip-Top" 1996./97. mācību gada vidū, atbilstoši tabulai Nr. 15

Histogramma Nr.9



īpaši liels, un 28,60% no tām ir vērojami agresijas elementi. Piem., kādā no Mežciema sākumskolas grupām bērni raksta, ka māja, kurā iegāja Šausmu grāfs un Runcis Boriss, bija netīra. Runcis Boriss sāka iznīcināt zirnekļus, bet Šausmu grāfs tos rīja. Bērni, kas bija kopā ar šiem pasaku varoņiem, baidījās atvērt durvis lācim, jo domāja, ka tas ir ļauns.

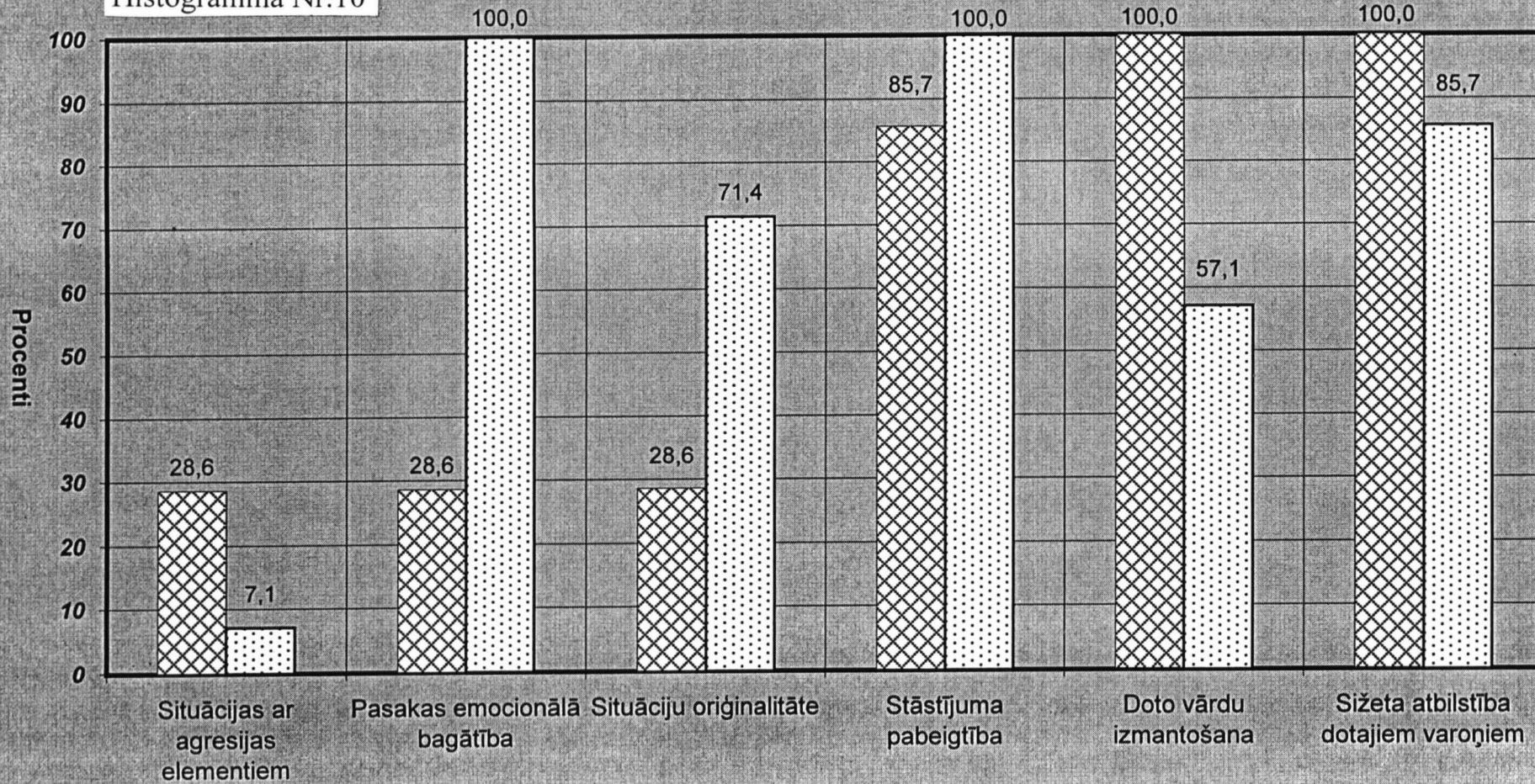
**Bērnu radošās iztēles analīzes salīdzinājums kontrolgrupās (Ziemeļvalstu ģimnāzija, Mežciema sākumskola) un eksperimentālajās grupās (Ziemeļvalstu ģimnāzija, Rīgas Ukrainu vidusskola un Valodu kabinets 'Lux Candida'), mācot angļu valodu pēc Š. Riksones grāmatas 'Tip-Top' 1996./97. mācību gada vidū**

Tabula Nr. 15

Grupas pirms eksperimenta	Kontrolgrupas	Eksperimentālās grupas
Grupu skaits	7	14
Pasakas sižeta atbilstība dotajiem varoņiem	6(85,71 %)	12 (85,71%)
Atmiņā esošo tēlu pārveides raksturs, kombināciju īpatnības, jaunveidotās situācijas (oriģinalitāte)	4 (57,14%)	6 (42,85%)
Stāstījuma pabeigtība	5 (71,42%)	9 (64,28%)
Atjaunoto tēlu skaits	13	24
Atjaunoto situāciju skaits	9	18
Jaunveidoto tēlu skaits	7	8
Jaunveidoto situāciju skaits	6	9
Atjaunoto un jaunveidoto situāciju skaits ar agresijas elementiem	2 (28,60%)	3 (21,40%)
Pasakas emocionālā bagātība	3 (42,85%)	7 (50%)
Pilnīga doto vārdu izmantošana	5 (71,42%)	10 (71,42%)

Bērnu radošās iztēles analīzes salīdzinājums kontrolgrupās un eksperimentālajās grupās  
 %, mācot atbilstoši angļu valodu pēc Š. Riksones grāmatas 'Tip-Top' un M. Putniņas  
 grāmatas 'Blue Bell' 1996./97. mācību gada beigās, atbilstoši tabulai Nr.16

Histogramma Nr.10



Š. Riksone 'Tip-Top' (kontrolgrupas)
  M. Putniņa 'Blue Bell' (eksperimentālās grupas)

**Bērnu radošās iztēles analīzes salīdzinājums kontrolgrupās  
(Ziemeļvalstu ģimnāzija, Mežciema sākumskola) un  
eksperimentālajās grupās (Ziemeļvalstu ģimnāzija, Rīgas Ukrainu  
vidusskola un Valodu kabinets 'Lux Candida'), mācot angļu valodu  
pēc Š.Riksones grāmatas 'Tip-Top' un M.Putniņas grāmatas 'Blue  
Bell' 1996./97. mācību gada beigās.**

Tabula Nr.16

Mācību grāmata	Š.Riksons 'Tip-Top' (kontrolgrupas)	M.Putniņa 'Blue Bell' (eksperimentālās grupas)
Grupu skaits	7	14
Pasakas sižeta atbilstība dotajiem varoņiem	7 (100%)	12 (85.71%)
Atmiņā esošo tēlu pārveides raksturs, kombināciju īpatnības, jaunveidotās situācijas (oriģinalitāte)	2 (28,57%)	10 (71,42%)
Stāstījuma pabeigtība	6 (85.71 %)	14 (100%)
Atjaunoto tēlu skaits	13	17
Atjaunoto situāciju skaits	5	15
Jaunveidoto tēlu skaits	8	10
Jaunveidoto situāciju skaits	6	13
Atjaunoto un jaunveidoto situāciju skaits ar agresijas elementiem	2 (28,60%)	1 (7,1%)
Pasakas emocionālā bagātība	2 (28.57%)	14 (100%)
Pilnīga doto vārdu izmantošana	7 (100%)	8 (57,14%)

Tikai 28,57% pasaciņu kontrolgrupās ir emocionālas. Lielākā daļa pasaku ir vienkārši teksta atstāstījums no grāmatas 'Tip-Top'.

Piem., kādā no Ziemeļvalstu 2.f klases grupām bērni raksta, ka Šausmu grāfs ir netīrs un riebiģs, ka viņš dod Runcim Borisam ēst sapuvušu sieru.

Pavisam cita aina vērojama eksperimentālajās grupās. Ne visi bērni uzrakstījuši pasaku par Be-Be, un tikai 57,14% skolēnu ir izmantojuši visus dotos vārdus. Toties visas pasakas ir emocionālas. Tajās brīnumputns uzdāvina princesei ziedu, un viņi abi ir laimīgi, raksta kāda Rīgas Ukrainu vidusskolas bērnu grupa. Valodu kabineta 'Lux

Candida' mazie skolēni savukārt raksta, ka skaistā pļavā lācītis satiekas ar Be-Be un pacienā Be-Be ar medu. Abi varoņi kļūst draugi. Ekperimentālo grupu bērnu darbiņos agresijas elementi novēroti tikai 7,1%, t.i., vienā pasaciņā.

1996./97. mācību gada aprīļa sākumā kā kontrolgrupās, tā arī eksperimentālajās grupās tika piedāvāts Rīcības motīvu salīdzināšanas tests. Tests tika izstrādāts pēc G. Uruntajevas un J. Afoņkinas Uzdevuma Nr.2 Uzvedības motīvu izpēte izvēles situācijās (170,63).

Visās grupās bērniem tika piedāvāts izgatavot Lieldienu apsveikuma kartītes. Kartītes tika izgatavotas klasē. Stundas nogalē skolotājs uzaicināja bērnus izgatavotos apsveikumus uzdāvināt bērnudārza mazuļiem, bet piebilda, ka bērni var tos atstāt arī sev. Visiem tiem skolēniem, kas izlēma kartītes uzdāvināt mazuļiem, skolotājs uzdeva jautājumu, kāpēc bērns ir tā izlēmis.

Iegūtie testa rezultāti ir apkopoti sākumskolas skolēnu darbības motīvu biežuma salīdzinājuma pārskatā Rīgas skolās 1996./97. mācību gada beigās (Pielikums Nr.10).

Analizējot iegūtos datus, var teikt, ka kā kontrolgrupās, tā arī eksperimentālajās grupās vairākums bērnu ir izlēmuši kartītes uzdāvināt bērnudārza mazuļiem - atbilstoši 64,70% un 70,76%. Bet atšķirīgi ir sabiedriskie motīvi, kāpēc bērni grib dāvināt. Kontrolgrupās šie motīvi ir nenoteikti: tāpat, jo nav žēl, jo kartīte ir laba.

Visās eksperimentālajās grupās raksturīgais sabiedriskais motīvs ir līdzīgs - lai sagādātu mazajiem bērniem prieku. Atbilstoši Martinusa kosmoloģijai vispārcilvēciskas mīlestības neatņemama komponente ir prieka sagādāšanas nepieciešamība citiem cilvēkiem.

1996./97. mācību gada nogalē visās klasēs tika piedāvāts arī Bērnu emocionālās attieksmes pret morāles normām izpētes tests. Tests tika izveidots pēc G. Uruntajevas un J. Afoņkinas metodikas uzdevums Nr.1 - Emocionālās attieksmes pētīšana pret morāles normām (170,89).

Skolēniem tika piedāvāti 2 attēli no Š. Riksones mācību grāmatas 'Tip-Top' un 2 attēli no M. Putniņas mācību grāmatas 'Blue Bell', kā arī divi neadekvāti galveno varoņu rīcībai esoši oriģinālattēli. Bērnu uzdevums bija šos attēlus novērtēt. Dotās atbildes tika apkopotas sākumskolas skolēnu emocionālās attieksmes pret morāles normām izpētes testa analīzes pārskatā Rīgas skolās 1996./97. mācību gada beigās (Pielikums Nr.11).

Salīdzinot bērnu atbildes kontrolgrupās ar atbildēm eksperimentālajās grupās, jāsecina, ka liela daļa (27,8%; 61,1%) bērnu, kas visu mācību gadu bija mācījušies pēc Š. Riksones grāmatas 'Tip Top', pareizi neorientējas jaunveidotās situācijās. Tā, piemēram, Mežciema sākumskolas bērni uzskata, ka labestības izpausme Šausmu grāfa rīcībā ir raksturīga. Š. Riksones mācību grāmatā 'Tip Top' šādas situācijas gan nav novērojamas.

Pēdējais no testiem, ko izpildīja kā kontrolgrupas, tā arī eksperimentālās grupas skolēni bija mūsu izveidotais sociālā "Es" izpētes tests. Pirms testa kontrolgrupu skolēniem tika parādīta M. Putniņas mācību grāmata 'Blue Bell', bet eksperimentālo grupu bērniem tika atgādināti Š. Riksones mācību grāmatas 'Tip Top' galvenie varoņi. Tad skolēniem tika piedāvāts aizpildīt testa lapas. Kopā ar angļu valodas skolotāju klasē strādāja arī klases audzinātāja, palīdzot bērniem aizpildīt testa lapas.

Testa rezultāti ir apkopoti sākumskolas skolēnu sociālā "Es" izpētes testa analīzes pārskatā Rīgas skolās 1996./97. mācību gada beigās (Pielikums Nr.12).

Bērnu zīmētie varoņi, ar kuriem viņi gribētu tikties nākamajā gadā, tika analizēti pēc A. Vengera un G. Cukermanes metodikas, izdalot agresivitāti, naidu, neaizsargātību (72).

Sākumskolas skolēnu "Es" izpētes testa rezultāti tika salīdzināti ar sākumskolas skolēnu personiskās sfēras rādītāju testa analīzi. Rezultāti tika apkopoti sākumskolas skolēnu personiskās sfēras rādītāju testa analīzes salīdzinājuma pārskatā ar sākumskolas skolēnu sociālā "Es" izpētes testa rezultātiem Rīgas skolās 1996./97. mācību gada beigās (Pielikums Nr.13).

Analizējot apkopotos datus, var secināt, ka starp skolēnu personiskās sfēras rādītājiem un skolēnu Sociālā "Es" izpētes testa rezultātiem nav novērojama sakarība, toties, salīdzinot % Sociālā "Es" izpētes testa rezultātā iegūto atbilžu skaitu ar agresijas elementiem kontrolgrupās un eksperimentālajās grupās, redzama liela atšķirība.

Ja eksperimentālajās grupās atbildes ar agresijas elementiem caurmērā dotas 25,06%, tad kontrolgrupās šis rādītājs ir 72,5 %.

Tas norāda, ka, mācot sākumskolas bērnus pēc mācību satura, kurā ietverti agresijas elementi, ne visi bērni spēj pareizi orientēties jaunā

sabiedriskā situācijā. Tā, piemēram, visi Mežciema sākumskolas 1.b klases skolēni raksta, ka viņi mīl Šausmu grāfu, ka viņi arī nākamajā gadā grib tikties ar šo varoni un ka vampīri cilvēkiem var iemācīt daudz ko labu.

Mūs šādas atbildes satrauc. Tās norāda, ka bērnu psihē jau varētu būt notikušas izmaiņas, kas var atstāt negatīvu iespaidu uz topošās personības veidošanos kopumā.

Tanī pat laikā eksperimentālajās grupās iegūtie rezultāti parāda, ka lielākā daļa bērnu priekšroku dod humānām vērtībām, ja tās tiek popularizētas ar mācību satura palīdzību.

Mūsu pedagoģiskais eksperiments, skolēnu radošo darbu analīzes un salīdzināšanas rezultāti pierāda, ka mācību saturs, ja tas atbilst skolēnu mentalitātei, nepopularizē agresivitāti, bet, tieši otrādi, veicina vispārcilvēciskās mīlestības veidošanos, attīsta bērnu radošo iztēli, tēlaino domāšanu, harmonizē jūtu pasauli, konkretizē sabiedriskās darbības motīvus, nosaka to morālo būtību, palīdz skolēniem pareizi orientēties un novērtēt jaunas, sociālas situācijas, veidot saskarsmes prasmes, tātad - palīdz veidoties humānai personībai, optimālā variantā pilnveidoties apziņai.

Pēc mūsu angļu valodas mācību grāmatas 1. klasei 'Blue Bell' pilotāžas Ziemeļvalstu ģimnāzijas un Rīgas Ukrainu vidusskolas skolotāji tika lūgti aizpildīt mācību satura novērtēšanas testu pēc N. Grantas 'In Use Evaluation' testa parauga un atbilstoši galvenajiem mācību satura priekšnoteikumiem sākumskolā.

Rezultāti ir apkopoti tabulā Nr.17.

Analizējot angļu valodas mācību grāmatas, skolotāju grāmatas un darba burtnīcas 'Blue Bell' novērtēšanas rezultātus pēc pilotāžas periodā, var secināt, ka grāmata ir novērtēta pozitīvi. Tas ļauj mums uzskatīt, ka nākamajā mācību gadā šī angļu valodas mācību grāmata tiks veiksmīgi izmantota Latvijas sākumskolās, ka tā palīdzēs sākumskolas skolotājiem un skolēniem veidot harmoniskas mijattiecības un piedalīties skolēnu pašregulācijas attieksmju veidošanās procesā.

**M.Putniņas angļu valodas mācību grāmatas, skolotāju grāmatas un darba burtnīcas ‘Blue Bell’ novērtēšana Rīgas skolās.**

Tabula Nr.17

	Skolas	Ziemeļvalstu ģimnāzija	Rīgas Ukrainu vidusskola
<b>I n</b>	Vai šai grāmatā izmantota komunikatīvā valodas apguves pieeja	Jā	Jā
<b>U s</b>	Vai grāmata atbilst skolēnu mentalitātei	Jā	Daļēji
<b>e</b>	Vai atklāta starpkultūru saikne	Jā	Jā
<b>E v a l u a t i o n</b>	Vai grāmata attīsta galvenās valodas prasmes un iemaņas, vai darba burtnīca apmierina	Jā	Jā
	Vai grāmatā izmantota metode ‘mācīšanās darbojoties’	Jā	Jā
	Vai grāmata palīdz veidoties humānai personībai	Jā	Jā
	Vai kopiespāids ir pozitīvs	Jā	Jā
	Pozitīvais	Grāmatā ietverts ļoti bagāts un vispusīgs materiāls	Mācību grāmatā sakopotais materiāls ir interesants, attīsta bērnu iztēli, radošo domāšanu
	Trūkumi	Dažiem bērniem materiāls par sarežģītu	Dažās stundās tekstuālais materiāls pārāk sarežģīts

## Nobeigums

Sākumskolas bērna personības ontogēnēzes saikne ar nacionālo kultūrvidi ir nenoliedzama, jo bērns attīstās šai vidē, to pārdzīvojot. Tā kā bērnam piemīt aktivitāte, tad arī bērns kā garīga un sociāla būtne iedarbojas uz kultūrvidi, stājoties ar to mijattiecībās. Šis mijattiecību process ir bērna personības attīstības virzītājspēks.

Tā kā Latvijā dotajā vēsturiskajā un sociāli ekonomiskajā situācijā ir radušās daudzpusīgas problēmas bērna kā topošas personības attīstībā nacionālajā kultūrvidē (ģimenes lomas mazināšanās bērna kā personības attīstības sākotnējā posmā, sabiedrisko institūciju nespēja harmonizēt bērna attiecības ar apkārtējo vidi, latviskās tradicionālās kultūras un novatoriskās sadzīves kultūras tendenču disharmonija u.c.), tad mūsdienu demokrātiskajai skolai Latvijā ir jāpievērš īpaša vērība radušos ārējo apstākļu humanizācijai un bērna kā topošas, radošas personības iekšējo, garīgo procesu harmonizācijai, kas ir priekšnoteikums humānās personības veidošanās procesam, optimālā variantā intuitīvā prāta attīstībai, apziņas pilnveidei. To daļēji var veikt arī ar mācību satura palīdzību jebkurā mācību priekšmetā, tai skaitā, angļu valodā. Sākumskolā angļu valodas mācību saturam jāpalīdz attīstīt bērna dvēseles spēki: emocijas, jūtas, domāšana, griba.

Mācību saturs, kas atbilst sākumskolas skolēna vecumposma attīstības īpatnībām: ir komunikatīvs, rotaļīgs, saistīts ar bērna fantāzijas pasauli, attīsta bērna kognitīvos un emocionālos spēkus, motivē bērnu mācību procesam, kļūst pats par sevi par vērtību bērnam, līdz ar to stimulējot bērna personības attīstību.

Tā kā sākumskolas bērna garīgā saikne ar transcendenci vēl nav zudusi, tad viņš intuitīvi apzinās piederību savam etnosam, atpazīst savai tautai piederošas kultūrvērtības, atzīst tās kā sev tuvas. Latviešu tautas kultūrvērtības ir humānas, tās nokonfrontē ar vispārcilvēciskām kultūrvērtībām, tāpēc tāds angļu valodas mācību saturs sākumskolai, kas atbilst skolēna mentalitātei, atraisa bērna radošos spēkus, stimulē viņa tēlaino domāšanu, ļauj pareizi aptvert vērtību hierarhiju, piem., dot priekšroku vispārcilvēciskai mīlestībai salīdzinājumā ar agresiju; palīdz orientēties jaunā sabiedriskā situācijā, pareizi novērtēt to.

Angļu valodas mācību saturā ietvertie nacionālās kultūras - daiļliteratūras, mūzikas, nacionālo tradīciju elementi, ļauj sākumskolas

bēnam par prieku apgūt svešvalodu, salīdzinot sev pazīstamas kultūras vērtības ar apgūstamās svešvalodas valsts kultūras vērtībām.

Praktiskajā pētījumā secinājām, ka angļu valodas apguves pedagoģiskie un kulturoloģiskie nosacījumi sākumskolā ir:

- komunikatīvā valodas apguve, kuras ietvaros visoptimālāk realizējas subjekts↔subjekts mijattiecības, kā arī atklājas starpkultūru saikne;

- mācību metode "mācīšanās darbojoties";

- galveno valodas prasmju un iemaņu integrēta apguve;

- skolēnu mentalitātes respektēšana.

Šie valodas apguves pedagoģiskie un kulturoloģiskie nosacījumi ir arī nepieciešamā mācību satura izveides nosacījumi, tāpēc jāievēro, izstrādājot angļu valodas mācību saturu sākumskolai.

### **Aizstāvēšanai izvirzītās tēzes:**

1. Valodiskajā darbībā, kurā realizējas „subjekts↔subjekts” mijattiecības, subjektiem ir iespējams stimulēt vienam otra intuitīvā prāta attīstību, kas savukārt ir garants subjektu kopvirzībai transcendencē.
2. Angļu valodas mācību satura izveides galvenie pedagoģiskie un kulturoloģiskie nosacījumi sākumskolā ir orientācija uz veselumu (atbilstība holisma paradigmai pedagoģijā un psiholoģijā), orientācija uz subjekts↔subjekts mijattiecībām (valoda tiek apgūta subjekts↔subjekts kopvirzības procesā valodiskajā darbībā), orientācijā uz ārpuspriekšmetiskā satura apguvi starppriekšmetu integrāciju (mācību metodes „mācīšanās darbojoties” izmantošana)
3. Sākumskolas skolēnu humāna personība mācību procesā attīstās sekmīgāk, ja angļu valodas mācību saturs ir izstrādāts atbilstoši galvenajiem pedagoģiskajiem un kulturoloģiskajiem nosacījumiem un ja tas tiek transformēts mācību procesā atbilstoši subjekts↔subjekts kopvirzības modelim valodiskajā darbībā.

## Bibliogrāfija

1. Albrehta Dz. Vispārīgās un vispārzinātniskās pētīšanas metodes pedagoģijā//R.,LVU, 1989.
2. Albrehta Dz. Speciālās pētīšanas metodes pedagoģijā// R., P. Stučkas LVU, 1989.
3. Anspaks J. Jans Amoss Komenskis: Dzīves ceļš un pedagoģiskā jaunrade // R.,LU, 1992.
4. Beļickis I. Ieskats alternatīvajās izglītības teorijās I daļa // R., 1991.
5. Beļickis I. Ieskats alternatīvajās izglītības teorijās II daļa // R., 1991.
6. Borodajs J. Etniskie kontakti un apkārtējā vide // Karogs, 1990, 4, 146-149.
7. Božoviča L. Personība un tās veidošanās skolas gados // R., Zvaigzne, 1975.
8. Buceniece E. Kultūras determinācijas specifika // Karogs, 1989,5, 128-132
9. Dāle P. Vērojumi un pārdomas // R., 1994.
10. Dāle P. Gara problēmas // R., 1996.
11. Dekarts R. Pārruna par metodi // R., 1978.
12. Eglītis O. Par ģimenes lomu kultūras pamatelementu pārmantošanā // Karogs, 1990, 4,143-144.
13. Freids Z. Psihoanalīzes nozīme un vēsture // Lielvārde, Lielvārds, 1994.
14. Galviņš J. Matemātisko metožu pielietojums pedagoģiskajos pētījumos // R., LVU, 1973.
15. Griguļunas I. Kultūra kā vērtību harmonija // krāj. II Filozofu konferences materiāli // R., 1992.
16. Heidebergs M. Ceļš uz valodu // Grāmata, 1990, 7, 27-30
17. Hessens S. Pedagoģijas pamati III daļās // R., 1929.
18. Humbolts V. Izlase // R., 1985.
19. Inne R., Gailīte I., Zīds O. Skolvadība - idejas, versijas, pieredze // R., Raka, 1996.
20. Jungs K.G. Dvēseles pasaule // R., Spektrs, 1994.
21. Jungs K.G. Psiholoģiskie tipi // R., Zvaigzne, 1996.

22. Jurēvičs P. Pārskats par latviešu filozofisko domu // R., Fr. Baumaņa apgādībā, 1937.
23. Jurēvičs P. Nacionālās dzīves problēmas // R., Fr. Baumaņa apgādībā, 1936.
24. Kants I. Tīrā prāta kritika II sējumos // R., 1931, 1934.
25. Kants I. Praktiskā prāta kritika // R., 1988.
26. Karpova Ā. Tēva māja // Skola un Ģimene, 1992, 10.
27. Karpova Ā. Personība un individuālais stils // R., LU, 1994.
28. Kasīrers E. Apcerējums par cilvēku - ievads kultūras filozofijā// R., Intelekts, 1997.
29. Komenskis J.A. Lielā didaktika // R., Zvaigzne, 1992.
30. Konstantinovs N., Medinskis J., Šabajeva M. Pedagoģijas vēsture // R., Zvaigzne, 1968.
31. Kronvalds A. Vēstules latviešu tautas skolotājiem un audzinātājiem // kopoti raksti, I sējums // R., 1937.
32. Krūmiņa I. Galvenie skolēnu psihiskās attīstības posmi // R., LVU, 1973.
33. Kūle M., Kūlis R. Filozofija // R., Burtnieks, 1997.
34. Kultūra. Teksts. Zīme // filozofisku rakstu krājums// Rīga, 1993.
35. Lazarevs S. Karmas diagnostika // R., Solvita, 1995.
36. Lieģeniece D. Kulturāli vēsturiskā koncepcija par bērna attīstību // Liepāja, 1995.
37. Lieģeniece D. Latviskā dzīvesziņa // Skola un ģimene, 1992, 6, 8-10.
38. Liepiņš A. Kultūras un civilizācijas mijiedarbības problēmas risinājums P. Jurēviča un K. Raudives darbos // krāj. Cilvēks, izglītība, kultūra// R., 1992.
39. Latviešu konversācijas vārdnīca // XXI. sējums// R., 1927-1940.
40. Latviskās izglītības saturu veidojot // R., Grāmata, 1992.
41. Ļubļinska A. Bērnu psiholoģija// R., Zvaigzne, 1979.
42. Markūze H. Nelaīmīgās apziņas pakļaušana: represīvā desublimācija //Grāmata, 1991, 11, 22-32
43. Mauriņa Z. Dzejnieka uzdevums mūsdienās // R., Zvaigzne ABC, 1997.

44. Mauriņa Z. Pasaules vienotība un indivīda uzdevumi // R., Zvaigzne ABC, 1997.
45. Milts A. Garīgās vērtības haosa un harmonijas mijattiecībās // krāj. II Filozofu konferences materiāli // R., LVU, 1992.
46. Mūks R. Reliģija un misticisms // R., Cīrulītis, 1994.
47. Mūks R. Dieva pērtiķa zīmē // R., Karogs, 1996.
48. Mūks R. Manas dzīves involūcija un 33 jaunākie dzejoļi // R., Likteņstāsti, 1997.
49. Mūks R. Kosmiskais narcisms // R., Jāņasēta, 1997.
50. Obšteins K. Pedagoģijas vēsture IV daļās // R., 1939.
51. Pasovs J. Svešvalodas mācīšanas metodikas pamati // R., Zvaigzne, 1980.
52. Pestalocijs J.H. Darbu izlase // R., 1996.
53. Pedagoģiskā doma Latvijā līdz 1890.gadam. Antoloģija // R., Zvaigzne, 1991.
54. Pedagoģija // Babanska J. redakcija // R., 1987.
55. Platons Valsts // R., 1982.
56. Pamatizglītības standarts angļu valodā // LRIM // R., 1992.
57. Rubenis A. Latvijas skola laikmeta griežos 1917-1941 // Valmiera, Liesma, 1992.
58. Rubenis A., Reņģe V. Cilvēks un kultūra // R., 1989.
59. Students J.A. Vispārīgā paidagoģija // R., Fr.Baumaņa apgādībā, 1933.
60. Students J.A. Bērna, pusaudža un jaunieša psiholoģija // R., 1935.
61. Saražinska V., Butčinska I., Braune D. Angļu valoda. Ieteicamā mācību programma 1.-12. klasei // LRIZM // R., 1996.  
u.c.
62. Svešvārdu vārdnīca // R., Apgāds Norden, 1996.
63. Špona A. Pedagoģisko vērtību būtība // krāj. Pedagoģiskās vērtības studiju procesā augstskolā // R., LU, 1995.
64. Špona A., Tomsons V. Vērtē studenti // R., LU, 1996.

65. Špona A. Audzināšanas teorija un metodika //R., LU, 1996.
66. Šteiners R. Gadarites ceļrāži // R., RAKA, 1995.
67. Šteiners R. Bērna audzināšana // R., RAKA, 1995.
68. Šuvajevs J. Kas ir latvietis? // Skola un Ģimene, 1990, 1, 6-8.
69. Šuvajevs I. Glābšanas komanda, jeb dažas pārdomas par „Latviešu nācijas izredzēm” //Grāmata, 1991, 6, 66-69.
70. Ušinskis K. Pedagoģisko rakstu izlase II sējumos // R., 1960.
71. Vorobjovs A. Psiholoģijas pamati // R., Mācību apgāds, 1996.
72. Vengers A., Cukermane G., apsekošanas shēma // R., 1994
73. Vidnere M. Represēto cilvēku pārdzīvojumu pieredze un vērtību veidošanās // disertācija, R., LU, 1996.
74. Viķe - Freiberga V. Kultūras latviskums un īpatnības // Karogs, 1992, 7/8, 188-201.
75. Zelemenis V. Īss pedagoģijas kurss // R., Zvaigzne, 1991.
76. Zvejnieks A. Tikumiskā kultūra un novatorisms // krāj. Cilvēks, izglītība, kultūra // R., 1991.
77. Zvejnieks A. Etniskais morālē // krāj. Cilvēks, izglītība, kultūra // R., 1992
78. Žogla I. Skolēnu izziņas attieksme un tās veidošanās // R., LU, 1994.
79. Allport G. Personality. A Psychological Interpretation // New York, 1937.
80. American Educators Encyclopedia // New York, Greenwood Press, 1985.
81. Antonen A., Baiha J.A., Kristansen I. Welcome to English IB // Helsingissa, 1976.
82. Axelsson C.A., Knight M., Sundin K., Jonason P. Good Luck A. // Almovist and Wiksell Forlag, 1993.

83. Björkqvist K. Violent Films, Anxiety and Aggression // Helsinki, 1985.
84. Brewster J., Ellis G., Girard D. The Primary English Teacher's Guide // London, Penguin English, 1992.
85. Claire E. ESL Teacher's Activities Kit // London, 1988.
86. Cherkovska Z., Yefremova G. My Second ABC // R., Jurika, 1992.
87. Curtain H. Methods in Elementary School Foreign Language Teaching // FL Annals, 24, 4, 1991.
88. Child Development and Early Foreign Language Learning: Implications for Curriculum Design, Materials and Methodology // Workshop 11 // Graz, 1996.
89. Dimpere I. Ready // R., Apgāds Jāņa sēta, 1996.
90. Douglas Brown H. Principles of Language Learning and Teaching // New York, Prentice-Hall, 1987.
91. Dunn O. Beginning English with Young Children // London, 1991.
92. Dunn O. Developing English with Young Learners // London, 1991.
93. Ekman L., Peterson L., Söderlund K. Up to You I // Østerås, Liber Läromedel Lund, 1988.
94. Ellis G., Brewster J. The Storytelling Handbook for Primary Teachers // London, Penguin Books, 1991.
95. Erikson E.H. The Problem of Ego Identity // New York, 1968.
96. Evaluation, Adaptation and Production of Modern Language Textbooks in Lower Secondary Education // Seminar 3 // Graz, 1995.
97. Ellis K. Understanding Second Language Acquisition // Oxford University Press, 1991.
98. Fedjukova M. How to Teach English to Young Learners // R., Zvaigzne, 1996.
99. Fedjukova M. I Speak English-course book for 3 class pupils // R., Mācību Apgāds, 1995.

100. Foreign Language Education in Primary School (age 5/6-10/11) 8A // Report on Workshop 8A // Evangelische Akademie, Loccum, Germany, 1992.
101. Foreign Language Education in Primary School (age 5/6-10/11); Report on Workshop 8B // Velm bei Himberg, Austria, 1995.
102. Grant N. Making the Most of Your Textbook // L., New York, Longman, 1988.
103. Hill D.A. Visual Impact. Creative Language Learning through Pictures // Cambridge, 1990.
104. Halliwell S. Teaching English in the Primary Classroom // London, 1992.
105. Heaton J.B. Classroom Testing // L., New York, Longman, 1990.
106. Holden S. Teaching Children // Hong Kong, 1992.
107. Horney K. The Neurotic Personality in Our Time // New York, Norton, 1939.
108. Jung C.G. Modern Man is Search for a Soul // New York, Harvest Book, 1933.
109. Kramiņa I. A Glimpse of ELT History in Latvia // R., 1996.
110. Language Learning for European Citizenship, Report Workshop 6A // Strasbourg, 1994.
111. Learning to Learn Languages. Report on Workshop 6B // Uppsala, 1994.
112. Learning and Teaching Languages in Pre-school and Primary Bilingual Contexts (age 3/4-12/13); Report on Workshop 5A // Cambridge, 1991.
113. Learning and Teaching Modern Languages in Primary School. Report on Workshop 4A // Edinburgh, 1991.
114. Markkanen S., Venard M. Start Point: English for Beginners // Helsinki, Kirjayhtymä Oy, 1995.
115. Martinus The Book of Life // Copenhagen, Martinus Institute, 1987.
116. Martinus The Eternal World Picture I // Copenhagen, Martinus Institute, 1985.
117. Martinus Logic // Copenhagen, Martinus Institute, 1967.

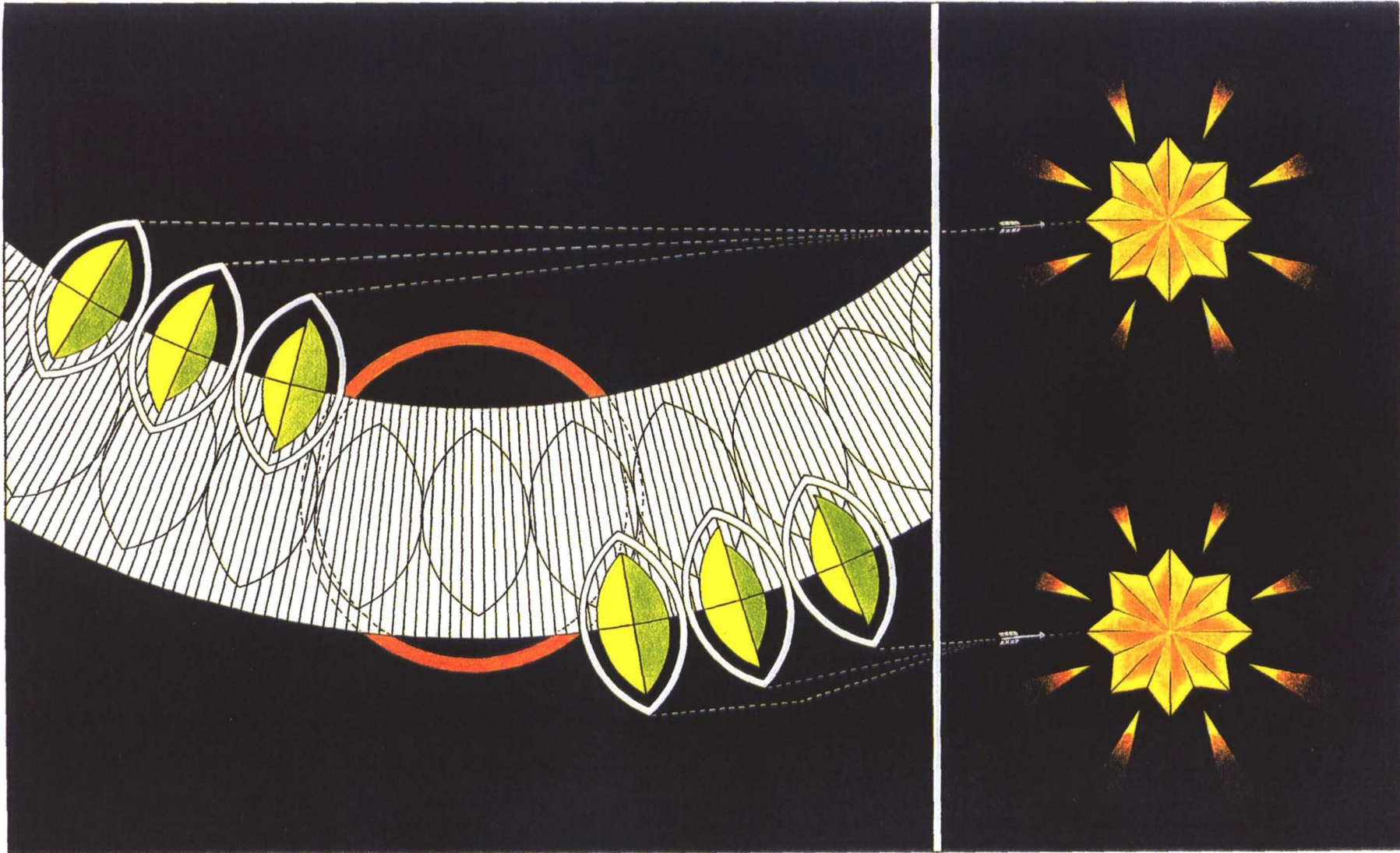
118. Martinus                      Marriage and Universal Love // Copenhagen, Martinus Institute, 1990.
119. Nunan D.                      Syllabus Design // Oxford, Oxford University Press, 1994.
120. O'Connell V.,  
O'Connell A.                      Choice and Change. The Psychology of Holistic Growth, Adjustment and Creativity // New Jersey, 1989.
121. Pesola A.                      Culture in the Elementary School Foreign Language Classroom // Foreign Language Annals, 24, 4, 1991.
122. Putniņa M.                      Blue Bell. English Course Book, level I with a teacher's guide and pupils' activity book for class 3 // R., SI, 1997.
123. Richards J.C.                      Educating Second Language Children // Cambridge, Cambridge Language Education, 1989.
124. Richards J.C.,  
Rogers Th.S.                      Approaches and Methods in Language Teaching // Cambridge, Cambridge Language Education, 1991.
125. Rixon Sh.                      Tip-Top I // London, Macmillan Publishers, 1990.
126. Rogers Ch.                      On Becoming a Person. A Therapist's View of Psychotherapy // Boston, Houghton Mifflin, 1961.
127. Rogova G.                      Methods of Teaching English // Moscow, Просвещение, 1983.
128. Sermuliņa B.                      Situation of Modern Language Learning and Teaching in Latvia // R., 1997.
129. Sosāre M.                      Speaking English is Fun // R., 1994.
130. Sosāre M.                      I Study English I // R., Pētergailis, 1996.
131. Scott W.A.,  
Ytreberg L.H.                      Teaching English to Children // London, New York, Longman, 1994.
132. Scott W.A.,  
Skovhus L., Tyson B.                      Catch 3 // København, 1992.
133. Teaching English to Children, edited by Burmfit Ch. // Hong Kong, Longman, 1995.

134. Tomalin B., Stempleski S. Cultural Awareness // Oxford, Oxford University Press, 1994.
135. Theme-Based Foreign Language Teaching to Young Learners. Report on Workshop 2/97 // Graz, 1997.
136. Threshold Level 1990, edited by Van Ek J.A. // Strasbourg, Council of Europe Press, 1993.
137. The Oxford Companion to Philosophy, edited by Hondarich I. // Oxford, Oxford Press, 1995.
138. Teaching English as a Second or Foreign Language, edited by Celce-Murcia M. // Boston, Heinle and Heinle Publishers, 1991.
139. Vale D., Feunteun A. Teaching Children English // Cambridge, Cambridge University Press, 1995.
140. Wright A., Haleem S. Visuals for the Language Classroom // London, New York, Longman, 1994.
141. Wright A. Visual Material for the Language Teaching // Cambridge, Cambridge University Press, 1976.
142. Yefremova G. My First ABC // R., Zvaigzne, 1991.
143. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии // М., 1995.
144. Ананьева В.Т., Любимский А.А. Вопросы дидактики и психологии начального обучения // М., 1959.
145. Аникеева Н.П. Воспитание игрой // М., Просвещение, 1987.
146. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам // М., Просвещение, 1969.
147. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды // М., 1989.
148. Божович Л.И. и др. Очерки психологии детей (младший школьный возраст) // М., Просвещение, 1950.
149. Безант А. Эволюция жизни // Саратов, 1993.
150. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Детская психология, том 4 // М., 1984.
151. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте // М., Просвещение, 1967.

152. Выготский Л.С. Педагогическая психология // М., 1926.
153. Воробьев А.В. История психологии // Даугавпилс, ДПУ, 1994.
154. Гачев Т. Национальные образы мира. Космопсихологос // М., Культура, 1995.
155. Грюнелиус Э.М. Вальдорфский детский сад // М., Мир книги, 1992.
156. Давыдов В.В. и др. Психологический словарь // М., 1983.
157. Иванов Ю.М. Человек и его душа // М., 1993.
158. Карпенко М. Вселенная разумная // М., Мир географии, 1992.
159. Кун Г.П. Структура научных революций // М., 1977.
160. Карпов И.А. Педагогический словарь II том // М., 1960.
161. Леонтьев А.Н. Деятельность сознания личности // М., Политиздат, 1975.
162. Лазарев С.Н. Диагностика кармы, том 2, том 3 // Санкт-Петербург, 1995, 1996.
163. Менегетти А. Онтопсихологическая педагогика // Рим, 1992.
164. Мартинус. Переступая порог смерти // М., Яхтсмен, 1994.
165. Мартинус. Космические лекции // М., Яхтсмен, 1995.
166. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе // М., Сфера, 1996.
167. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании // М., Владос, 1995.
168. Солдатова Т.У. О методических проблемах этнопсихологического исследования. Психологический журнал т.13, 4 // М., 1992.

169. Старовойтенко Е.Б. Духовные влияния как основа воспитания и самообразования личности. Психологический журнал т.13. 4 // М., 1992.
170. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии // М., Просвещение, 1995.
171. Философский Энциклопедический словарь // М., Советская Энциклопедия, 1983.
172. Франкл В. Человек в поисках смысла // М., Прогресс, 1990.
173. Хрестоматия по педагогической психологии // М., МПА, 1995.
174. Штейнер Р. Духовные основы воспитания // М., 1951.
175. Штейнер Р. Методика обучения и предпосылки воспитания // М., Парсифаль, 1994.
176. Шпона А., Масло И.И. Педагогический процесс школы // Р., ПОЛ, 1991.
177. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе // М., 1979.
178. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе // М., 1986.
179. Щукина Г.И. Педагогика // М., 1966.
180. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника // М., Знание, 1974.
181. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды // М., МПА, 1995.
182. Юнг К.Г. Конфликт детской души // М., Канон, 1995.
183. Юнг К.Г. Аналитическая психология // Санкт-Петербург, Кентавр, 1994.

## **Pielikums**



© Martinus Institut

Symbol No. 3  
*The Categories of Consciousness in terrestrial Man*

Reg. No. 40

Pielikums Nr.1

### Explanations to Symbol No.3

by M. Fedjukova

1. An orange circle - the Globe.  
According to Martinus, the Globe nowadays is in direct contact with three important cosmic world - impulses.
2. The impulse that is fading away from the Globe, represents the nature - people's religious concepts.
3. The impulse which dominates most of the circle (the white one) - represents the present world religions: Buddhism, Islam and Christianity.  
Martinus considers it to be out-dated, and therefore defines it as the 'old world - impulse' .
4. Above the white impulse the one defined as the 'new word-impulse' is represented.
5. The yellow colour expresses feelings and the green colour expresses intelligence in the terrestrial man's consciousness symbol.

(114, 152).

### ANKETA

Skola \_\_\_\_\_ Skolotāja vārds, uzvārds \_\_\_\_\_  
 kurās klasēs māca angļu val. \_\_\_\_\_

1. Kad jāuzsāk angļu val. mācīšana Latvijā? (Atzīmējiet atbilstošo variantu.)

- Sākumskolas - 1.klasē
- 2.klasē
- 3.klasē
- 4.klasē

Sākumskolā angļu valoda nav jā māca.

2. Cik bieži nedēļā angļu val. jā māca sākumskolā?

	1 reizi nedēļā	2 reizes nedēļā	3 reizes nedēļā	4 reizes nedēļā	5 reizes nedēļā
1.klasē					
2.klasē					
3.klasē					
4.klasē					

3. Cik garai jābūt angļu val. mācību stundai sākumskolas klasēs:

	20 min.	30 min.	40-45 min.
1.klasē			
2.klasē			
3.klasē			
4.klasē			

4. Vai ir nepieciešams izstrādāt paraugprogrammu angļu val. mācīšanai sākumskolā no 1. līdz 4.klasei?

**Jā.**

**Nē.**

5. Kā angļu val. jā māca pirmklasniekam:

- tikai komunikatīvi, attīstot sarunvalodas un svešvalodas uztveres iemaņas un prasmes
- vienlaicīgi jāattīsta sarunvalodas, valodas uztveres, lasīšanas un rakstīšanas iemaņas un prasmes.

6. Kad bērnu zināšanas angļu val. sākumskolā jā sāk vērtēt ar atzīmi:

- 1.klasē,
- 2.klasē,
- 3.klasē,
- 4.klasē,

Sākumskolā bērnu zināšanas angļu val. ar atzīmi nav jāvērtē.

7. Vai ir nepieciešami diagnosticējošie testi?

**Jā.**

**Nē.**

8. Cik bieži diagnosticējošie testi jāpraktizē sākumskolā:

- 1 x nedēļā,
- 1 x mēnesī,
- 2 x pusgadā,
- Pēc katras apgūtās tēmas.

9. Kad, mācot angļu val. sākumskolā, bērniem jāuzdod izpildīt mājas darbi:

- 1.klasē,
- 2.klasē,
- 3.klasē,
- 4.klasē.

10. Kāda ir mācību grāmatas loma mācīšanās un mācīšanas procesā sākumskolā:

- īpaši būtiska,
- diezgan svarīga,
- mazsvarīga,
- var iztikt bez tās.

11. Vai mācību saturā jāiekļauj nacionālās, kā arī valsts, kuras svešvaloda tiek mācīta, kultūras elementi?

**Jā.**

**Nē.**

12. Kādu kultūras elementu iekļaušana mācību saturā Jums šķiet vispiemērotākā mācot angļu val. sākumskolas skolēniem:

- dziesmas,
- rotaļas,
- galda spēles,
- pasakas,
- uzvedumi,
- mīklas, sakāmvārdi,
- dzejoļi, skaitāmpantiņi.

13. Vai sākumskolā angļu val. skolēniem var mācīt praktiski darbojoties (zīmējot, gatavojot pirkstu lelles, apsveikumu kartes, maskas, afišas, utt.)?

**Jā.**

**Nē.**

14. Cik bieži ieteicams organizēt radošās darbnīcas (creative workshops):

- 1 reizi mēnesī,
- 2 reizes pusgadā,
- pēc katras apgūtās tēmas,
- Citi ieteikumi \_\_\_\_\_

15. Kāda ir masu mediju nozīme angļu valodas mācīšanās sākumskolā:

- ļoti būtiska,

- diezgan svarīga,
- mazsvarīga,
- nav ieteicams izmantot.

16. Vai Latvijā ir angļu val. mācību grāmatas, kas atbilst Jūsu prasībām un ir piemērotas svešvalodas mācīšanai sākumskolā:

	Jā	Nē
1.klasē		
2.klasē		
3.klasē		
4.klasē		

Ja ir, tad kādas, norādot autorus \_\_\_\_\_

---

17. Vai ir nepieciešams izstrādāt angļu val. mācību grāmatas sākumskolas skolēniem un skolotājiem, kurās būtu iekļauti radošo darbnīcu organizēšanas piemēri, testu paraugvarianti, rotaļu, dziesmu, dzejoļu, pasaku materiāls?

**Jā.**

**Nē.**

18. Vai bērnu darbus: zīmējumus, apsveikumu kartes, maskas, testus ir ieteicams apkopot, veidojot mapi (portfolio), kas var tikt izmantota arī kā paškontroles paraugs?

**Jā.**

**Nē.**

19. Vai jau sākumskolā bērniem jānāca pašiem izvirzīt valodas apgūšanas mērķus, izvēlēties mācīšanās metodes un stratēģijas, novērtēt savu un klases biedru darbu?

**Jā.**

**Nē.**

20. Vai ir nepieciešama metodiskā izstrādne, kā bērnus virzīt uz autonomu mācīšanos?

**Jā.**

**Nē.**

Paldies, ka atbildējāt uz anketas jautājumiem. Anketu sastādīja LU lektore, Pedagoģijas katedras doktorante Margarita Fedjukova, izmantojot itāļu zinātnieces Floras Palamidesi anketu pētījumam

'Methods for developing students autonomy through classroom action - research activities'.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Language learning for European Citizenship.  
Workshop 6A, Strasbourg, 1994.

**Skolotāju aptaujas pārskats.**

1. Skolu skaits 22

2. Skolotāju respondentu skaits 49

3. Angļu valodas mācīšana Latvijā jāuzsāk

1.klasē	2.klasē	3.klasē	4.klasē	Nav jā māca sākumskolā
27	8	11	-	3

4. Cik bieži nedēļā angļu valoda jā māca sākumskolā

	1x	2x	3x	4x	5x	Nav atbildes
1.klasē	2	13	19	13	5	-
2.klasē	1	10	16	6	5	11
3.klasē	-	6	20	15	8	-
4.klasē	-	-	21	21	7	-

5. Cik garai jābūt angļu valodas mācību stundai sākumskolas klasēs

	20 min.	30 min.	40-45 min.	nav atbildes
1.klasē	18	11	2	18
2.klasē	10	12	16	11
3.klasē	1	18	28	2
4.klasē	1	3	42	3

6. Vai ir nepieciešams izstrādāt paraugprogrammu angļu valodas mācīšanai sākumskolā

Jā - 45

Nē - 4

7. Kā angļu valoda jā māca pirmās klases skolēniem:

- 1) tikai komunikatīvi (klausīšanās un runāšanas prasmes un iemaņas) 26
- 2) vienlaicīgi jāattīsta klausīšanās, runāšanas, lasīšanas un rakstīšanas iemaņas un prasmes 20
- 3) nav atbildējuši 3

8. Kad bērnu zināšanas sākumskolā jāsāk vērtēt ar atzīmi

1.klasē	2
2.klasē	3
3.klasē	10
4.klasē	22
nav jāvērtē ar atzīmi	12

9. Vai sākumskolā nepieciešami diagnosticējošie testi:

Jā	44
Nē	5

10. Cik bieži diagnosticējošie testi jāpraktizē sākumskolā:

1x nedēļā	-
1x mēnesī	-
2x pusgadā	6
Pēc apgūtās tēmas	43

11. Kad jāsāk uzdod mājasdarbi

1.klasē	8
2.klasē	9
3.klasē	26
4.klasē	6

12. Kāda ir mācību grāmatas loma mācīšanas procesā sākumskolā

īpaši būtiska	10
svarīga	33
mazsvarīga	3
var iztikt bez tās	3

13. Vai mācību saturā jāietver nacionālās un mācāmās svešvalodas valsts

kultūras elementi	Jā	49
	Nē	-

14. Kādi kultūras elementi ir jāiekļauj

dziesmas	rotāļas	galda spēles	pasakas	uzvedumi	mīklas, sakāmvārdi	dzejoļi
48	48	13	45	14	33	47

15. Vai sākumskolā angļu valodu var mācīt, praktiski darbojoties

Jā	48
Nē	-
nav atbildes	1

16. Cik bieži ieteicams organizēt radošās darbnīcas

1x mēnesī	3
2x pusgadā	4
pēc katras apgūtās tēmas	41
citi ieteikumi	1

17. Kāda ir masu mēdiiju nozīme angļu valodas mācīšanās sākumskolā

ļoti būtiska	16
diezgan svarīga	27
mazsvarīga	5
nav ieteicami	1

18. Lai Latvijā ir angļu valodas mācību grāmatas, kas atbilst Jūsu prasībām un piemērotas svešvalodas mācīšanai sākumskolā

	1.klasē	2.klasē	3.klasē	4.klasē
Jā	-	24	18	14
Nē	49	25	31	35

Ja ir, norādiet autorus

Jefremova G. "My First ABC"  
Sosāre M. "Speaking English is Fun"  
Riksone Š. "Tip-Top"  
Vereščagina I., Kļementjeva "Happy English"

19. Vai ir nepieciešams izstrādāt angļu valodas mācību grāmatas sākumskolas skolēniem un skolotājiem, balstoties uz valodas komunikatīvo apguvi, iekļaujot tajās radošo darbnīcu, testu paraugus, rotaļas, dziesmas, dzejoļus, pasakas, dialogus.

Jā	48
Nē	1

20. Vai bērnu darbiņus: zīmējumus, maskas, testus, utt., ieteicams apkopot, veidojot portfolio

Jā 49

Nē -

21. Vai jau sākumskolā bērniem jā māca pašiem izvirzīt valodas apgūšanas mērķus, metodes, stratēģijas

Jā 42

Nē 7

22. Vai ir nepieciešama metodiska izstrāde par sākumskolas skolēnu autonomu mācīšanos

Jā 49

Nē -

**INTERVIJA (APTAUJA)**

Skola _____ Klase _____ Skolēna vārds, uzvārds _____	<u>Pasvītro vēlamā atbildi</u>	
1. Vai Tev patīk mācīties angļu valodu?	<b>Jā.</b>	<b>Nē.</b>
2. Kā Tev patīk mācīties angļu valodu:		
- sarunājoties,	<b>Jā.</b>	<b>Nē.</b>
- klausoties magnetofona ierakstus un izpildot dažādus vingrinājumus.	<b>Jā.</b>	<b>Nē.</b>
- lasot grāmatas,	<b>Jā.</b>	<b>Nē.</b>
- skatoties televīzijas mācību programmas, video filmas,	<b>Jā.</b>	<b>Nē.</b>
- rakstot vingrinājumus, īsus sacerējumus,	<b>Jā.</b>	<b>Nē.</b>
- gatavojot dažādas lietas un stāstot par tām.	<b>Jā.</b>	<b>Nē.</b>
3. Vai Tev patīk angļu valodas stundās:		
- rotaļāties,	<b>Jā.</b>	<b>Nē.</b>
- spēlēt spēles,	<b>Jā.</b>	<b>Nē.</b>
- dziedāt,	<b>Jā.</b>	<b>Nē.</b>
- zīmēt,	<b>Jā.</b>	<b>Nē.</b>
- gatavot papīra lelles, maskas, afišas, apsveikumu kartītes.	<b>Jā.</b>	<b>Nē.</b>
4. Vai jūs bieži angļu valodas stundās:		
- rotaļājaties,	<b>Jā.</b>	<b>Nē.</b>
- spēlējat spēles,	<b>Jā.</b>	<b>Nē.</b>
- dziedat dziesmas,	<b>Jā.</b>	<b>Nē.</b>
- zīmējat,	<b>Jā.</b>	<b>Nē.</b>
- gatavojot papīra lelles, apsveikumu kartītes, afišas, maskas.	<b>Jā.</b>	<b>Nē.</b>
5. Kā Tu gribētu mācīties angļu valodu:		
- viens pats,	<b>Jā.</b>	<b>Nē.</b>
- kopā ar labu draugu,	<b>Jā.</b>	<b>Nē.</b>
- grupā kopā ar citiem biedriem.	<b>Jā.</b>	<b>Nē.</b>
6. Vai Tu mājās kopā ar vecākiem, brāļiem un māsām:		
- lasi grāmatas angļu valodā,	<b>Jā.</b>	<b>Nē.</b>
- skaties angļu val. mācību programmas pa televīziju,	<b>Jā.</b>	<b>Nē.</b>
- skaties angļu val. mācību video kursus,	<b>Jā.</b>	<b>Nē.</b>
- skaties multifilmas angļu valodā.	<b>Jā.</b>	<b>Nē.</b>
7. Kas vispirms piesaista Tavu uzmanību, kad Tu atver angļu val. mācību grāmatu:		
- teksta nosaukums,	<b>Jā.</b>	<b>Nē.</b>
- dzejolītis,	<b>Jā.</b>	<b>Nē.</b>
- attēli,	<b>Jā.</b>	<b>Nē.</b>
- pats teksts.	<b>Jā.</b>	<b>Nē.</b>

- |     |  |    |    |
|-----|--|----|----|
| 8.  | Kādu angļu valodas mācību grāmatu Tu gribētu:  |    |    |
|     | - ar daudz attēliem,   | Jā | Nē |
|     | - ar dzejoļiem un dialogiem,   | Jā | Nē |
|     | - ar tekstiem,   | Jā | Nē |
|     | - ar vingrinājumiem,   | Jā | Nē |
|     | - ar magnetofona kaseti.   | Jā | Nē |
| 9.  | Vai Tev patīk:   |    |    |
|     | - rakstīt attēlu diktātus,   | Jā | Nē |
|     | - klausīties magnetofona ierakstus un uzzīmēt tur dzirdēto,  | Jā | Nē |
|     | - izpildīt cita veida īsus testus,   | Jā | Nē |
| 10. | Vai tev patīk izpildīt īsus mājas darbus angļu valodā:   |    |    |
|     | - kaut ko uzzīmēt un izkrāsot,   | Jā | Nē |
|     | - kaut ko izgatavot,   | Jā | Nē |
|     | - uzrakstīt vingrinājumu.  | Jā | Nē |
| 11. | Vai Tu gribētu savus zīmējumus, izgatavotās apsveikumu kartītes, maskas, testus sakrāt kādā mapē, lai pats varētu vēlāk novērtēt savus darbus? |    |    |
| 12. | Kā Tu palīdzēsi angļu val. skolotājam veidot stundu interesantāku:   |    |    |
|     | - atne s kādu attēlu,  | Jā | Nē |
|     | - atnes kādu pasaku grāmatu,   | Jā | Nē |
|     | - izgatavo kādu lelli un atstāj klasē,   | Jā | Nē |
|     | - kā citādi  | Jā | Nē |
| 13. | Kur Tu pielietosi angļu val. zināšanas nākotnē:  |    |    |
|     | - darbā,   | Jā | Nē |
|     | - ceļojot,   | Jā | Nē |
|     | - sarunājoties ar ārzemniekiem uz ielas un viesībās,   | Jā | Nē |
|     | - lasot grāmatas   | Jā | Nē |
|     | - skatoties filmas,  | Jā | Nē |
| 14. | vai angļu valodu mācīties ir grūti?  | Jā | Nē |
| 15. | Vai šajā mācību gadā Tu angļu valodā esi iemācījies:   |    |    |
|     | - daudz,   | Jā | Nē |
|     | - diezgan daudz,   | Jā | Nē |
|     | - maz,   | Jā | Nē |
|     | - gandrīz neko,  | Jā | Nē |
|     | - neko.  | Jā | Nē |

***Paldies, ka atbildēji.***

***Interviju (aptauju) sastādīja skolotāja Margarita Fedjukova, izmantojot itāļu zinātnieces Floras Palamidesi anketu pētījumam 'Methods for developing students autonomy trough classroom action-research'***

Language learning for European citizenship. Workshop 6A, Strasbourg, 1994.

**Skolēnu aptaujas pārskats.**

1. Vai Tev patīk mācīties angļu valodu

Jā	424
Nē	35

2. Kā Tev patīk mācīties angļu valodu:

	Jā	Nē
- sarunājoties	348	111
- klausoties magnetofona ierakstus un izpildot dažādus vingrinājumus	360	99
- lasot grāmatas	311	148
- skatoties televīzijas mācību programmas, video filmas	335	124
- rakstot vingrinājumus, īsus sacerējumus	242	217
- gatavojot dažādas lietas un stāstot par tām	272	187

3. Vai Tev patīk angļu valodas stundās:

	Jā	Nē
- rotaļāties	338	121
- spēlēt spēles	386	73
- dziedāt	344	115
- zīmēt	353	106
- gatavot papīra lelles, maskas, afišas, apsveikumu kartītes	311	148

4. Vai jūs regulāri angļu valodas stundās:

	Jā	Nē
- rotaļāties	310	149
- spēlējat spēles	366	93
- dziedat dziesmas	336	129
- zīmējat	324	135
- gatavojat papīra lelles, maskas, afišas, apsveikumu kartītes	241	218

## 5. Kā Tu gribētu mācīties angļu valodu:

	Jā	Nē
- viens pats	166	293
- kopā ar labu draugu	357	102
- grupā, kopā ar citiem klases biedriem	350	109

## 6. Vai Tu mājās kopā ar vecākiem, brāļiem un māsām:

	Jā	Nē
- lasi grāmatas angļu valodā	207	252
- skaties angļu valodas mācību programmas pa televīziju	273	186
- skaties angļu valodas mācību video kursus	186	273
- skaties multfilmas angļu valodā	268	191

## 7. Kas vispirms piesaista Tavu uzmanību, kad Tu atver angļu valodas mācību grāmatu:

	Jā	Nē
- teksta nosaukums	233	226
- dzejolītis	257	202
- attēli	333	126
- pats teksts	253	206

## 8. Kādu angļu valodas mācību grāmatu Tu gribētu:

	Jā	Nē
- ar daudz attēliem	348	111
- ar dzejoļiem un dialogiem	343	116
- ar tekstiem	301	158
- ar vingrinājumiem	279	180
- ar magnetofona kaseti	347	112

## 9. Vai Tev patīk:

	Jā	Nē
- rakstīt attēlu diktātus	306	153
- klausīties magnetofona ierakstus un uzzīmēt tur dzirdēto	360	99
- izpildīt cita veida īsus testus	322	137

10. Vai Tev patīk izpildīt īsus mājas darbus angļu valodā:

	Jā	Nē
- kaut ko uzzīmēt un izkrāsot	370	89
- kaut ko izgatavot	342	117
- uzrakstīt vingrinājumu	243	216

11. Vai Tu gribētu savus zīmējumus, izgatavotās apsveikumu kartītes, maskas, testus sakrāt kādā mapē, lai pats varētu vēlāk novērtēt savus darbus:

Jā	Nē
334	125

12. Kā Tu palīdzi angļu valodas skolotājam veidot stundu interesantāku:

	Jā	Nē
- atnes kādu attēlu	268	191
- atnes kādu pasaku grāmatu	210	249
- izgatavo kādu lelli un atstāj klasē	201	258
- kā citādi	165	394

13. Kur Tu pielietosi angļu valodas zināšanas nākotnē:

- darbā	301
- ceļojot	353
- sarunājoties ar ārzemniekiem uz ielas un viesībās	175
- lasot grāmatas	299
- skatoties filmas	385

14. Vai angļu valodu mācīties ir grūti?

Jā	Nē
131	328

15. Vai šajā mācību gadā Tu angļu valodā esi iemācījies:

daudz	332
diezgan daudz	93
maz	33
gandrīz neko	1
neko	-

Finish Ministry of Education

QUESTIONNAIRE

1. What English coursebooks for primary school children (please, name the author and the title of the book) are popular in your country? (please, mention some 3-5 books).....

.....  
.....  
.....

2. Which of the mentioned coursebooks are worked out by national authors?

.....  
.....  
.....  
.....

3. Why the English coursebooks for primary school children worked out in England or America are/are not more popular in your country?

.....  
.....  
.....  
.....

4. Why the English coursebooks for primary school children worked out by national authors are/are not more popular in your country?

.....  
.....  
.....  
.....

5. Is it acknowledged in your country that, when teaching EFL to primary school children, the educational content has to be worked out in accordance with pupils' mentality?.....

.....  
.....  
.....

Thank you for filling out the questionnaire. The questionnaire is compiled by Margarita Fedjukova, the EL lecturer of the Foreign Language Faculty of the University of Latvia.

Please, send it to the address: Lašu iela1 - 12, Jūrmala 10, LV - 2010, LATVIA

## Pielikums Nr.3

## Ziemeļvalstu Izglītības ministriju aptaujas rezultāti

Anketas jautājumi	Valsts			
	Zviedrija	Somija	Norvēģija	Dānija
1. Kādas angļu valodas mācību grāmatas sākumskolai ir populāras jūsu valstī?	Skolu sistēma ir decentralizēta.  Nevaram atbildēt uz jūsu anketas jautājumiem.	OK English Follow Me	Young People (1-6) That's it (1-6) Junior Contact (1-6) Rainbow	Mācību grāmatas nav populāras. Bieži tiek lietots BBC video materiāls Muzzy in Gondoland.
2. Kuras no šīm grāmatām ir izstrādājuši vietējie autori?		Visas	Visas	Ja mācību grāmatas tiek lietotas sākumskolā, tad tās ir vietējo autoru izstrādātas
3. Kāpēc Anglijā/ASV izstrādātās grāmatas ir/nav populārākas jūsu valstī?		Anglijā un ASV izstrādātās angļu valodas mācību grāmatas sākumskolai neatbilst mūsu mācību programmām	Anglijā un ASV izstrādātās grāmatas netiek lietotas, jo neatbilst Nacionālai svešvalodu mācību programmai	Anglijā un ASV izstrādātās mācību grāmatas neatbilst sākumskolai
4. Kāpēc vietējo autoru grāmatas ir/nav populārākas jūsu valstī?		Skolām ir brīva izvēle	Atbilst Nacionālai svešvalodu mācību programmai	Skolotāji paši veido mācību materiālu
5. Vai mācību saturam ir jāatbilst audzēkņu mentalitātei?		Jā	Mācību saturam ir jāatbilst Nacionālai mācību programmai	Jā, pat ļoti

## QUESTIONNAIRE

SCHOOL .....

TEACHER'S NAME, SURNAME .....

.....

1. In which class do you start teaching English at your school?

.....  
 .....  
 .....

2. What English coursebooks for primary school children (please, name the author and the title of the book) do you use at your school?

.....  
 .....  
 .....

3. Which of the mentioned coursebooks are worked out by national authors?

.....  
 .....  
 .....

4. Why the English coursebooks for primary school children worked out in England/America are/are not more popular at your school?

.....  
 .....  
 .....

5. Why the English coursebooks for primary school children worked out by national authors are/are not more popular at your school?

.....  
 .....  
 .....

6. Do you think that EFL educational content for primary school children has to be worked out in accordance with pupils' mentality?

.....  
 .....  
 .....

7. Do you consider the intercultural aspect to be of some importance when teaching EFL to young learners?

.....  
 .....  
 .....

8. Which of these cultural elements do you consider to be important when teaching EFL to young learners (please, underline):

- songs
- games
- tales
- proverbs
- riddles
- poems
- chants
- other activities

.....

.....

.....

9. Do you prefer 'learning - by - doing' method (drawing, making finger puppets, cards, masks, etc) when teaching EFL to young learners?

.....

.....

.....

Thank you for filling out the questionnaire. The questionnaire is compiled by Margarita Fedjukova, the EL lecturer of the Foreign Language Faculty of the University of Latvia.

Please, send it to the address: Lašu iela 1 - 12  
 Jūrmala 10  
 LV - 2010  
 Latvia

## Pielikums Nr.3

## Ziemeļvalstu skolu skolotāju aptaujas rezultāti

Anketas jautājumi	Valsts				
	Zviedrija	Somija	Norvēģija	Dānija	
	Skola				
	Storfor Centralskola	Rauman Normaalikoulu	Blindheim Barneskole, Alesund	Gl. Hasseris skole	Bislev skole
1	2	3	4	5	6
Kurā klasē uzsāk mācīt svešvalodu jūsu skolā	1.klasē	2.klasē, valstī parasti 3.klasē	1.klasē	4.klasē	4.klasē
Kādas angļu valodas grāmatas jūsu skolā izmanto sākumskolas skolotāji	Flying start Easy Peasy No Problem	Express OK English Yes Buzz	Come on 1 Go on 2, 3	That's it	Stepping Stones 1
Kuras ir nacionālo autoru grāmatas	Visas	Express OK English Yes	Visas	Visas	-
Kāpēc Anglijā/ASV izstrādātās grāmatas ir/nav populārākas	Neatbilst skolēnu mentalītai	Mācību satura izvēli noteic ministrija	Ārzemju autori maz pazīstami  Mūsu skolā ir tikai pašmāju autoru grāmatas.	Neatbilst dāņu bērniem	Ir labas, nav naudas līdzekļus, lai iegādātos
Kāpēc nacionālo autoru grāmatas ir/nav populārākas	Nacionālie autori pazīst bērnus un kultūrvidi	Pašmāju grāmatas ir lētākas. Nac.kultūras tradīcijas. Pašmāju autori zina, kas bērniem nepieciešams	Norvēģi pazīst savus bērnus, kultūru	Atbilst dāņu bērniem	Nacionālo autoru grāmatas ir lētākas

1	2	3	4	5	6
Vai mācību saturam jāatbilst bērnu mentalitātei	Jā. Arī zināšanu līmenim svešvalodā	Jā	Jā	Jā	Jā
Vai kultūras aspektam ir nozīme	Ļoti svarīga	Jā	Jā	Jā	Jā, bet vecāko klašu skolēniem
Kuri no kultūras elementiem ir svarīgākie: dziesmas, mīklas utt.	Visi	Visi	Dziesmas, rotaļas, dzejoļi, mīklas, pasakas	Visi	Dziesmas, rotaļas, dzejoļi u.c.
Vai metode "learning-by-doing" tiek izmantota jūsu skolā	Jā	Jā	Ja var runāt angļiski	Jā	Daļēji (zīmēšana)

Pielikums Nr.4

**Jaunākā skolas vecuma bērnu zināšanu  
par nacionālo kultūrvidi izpētes jautājumu karte**

Aptauja (intervija) Nr. 5.

1. Kā sauc tavu valsti?
2. Kāda ir tava tautība?
3. Kas ir tavs mīļākais pasaku varonis?
4. Nosauc trīs latviešu tautas pasakas.
5. Vai tu vari noskaitīt kādu latviešu tautas dziesmu?
6. Kādu latviešu tautas mūzikas instrumentu tu vari nosaukt?
7. Vai tev skolā māca dziedāt latviešu tautas dziesmas?
8. Vai mājās tu mācies dziedāt latviešu tautas dziesmas?
9. Kādi latviešu svētki tev vislabāk patīk?
10. Kā ģērbjas latviešu meitas un puīši, dejojot tautas dejas?
11. Kādi multiplikācijas filmu varoņi tev ir vismīļākie?
12. Vai tu katru vakaru skaties televizoru?
13. Vai tu ej uz teātri?
14. Kādu izrādi tu redzēji pēdējo?
15. Kāda ir tava mīļākā rotaļlieta?
16. Kāda rotaļa tev vislabāk patīk?

Pielikums Nr.5

**Jaunākā skolas vecuma bērnu nacionālās  
kultūras intuitīvās izjūtas izpētes jautājumu karte**

Aptauja (intervija) Nr.6

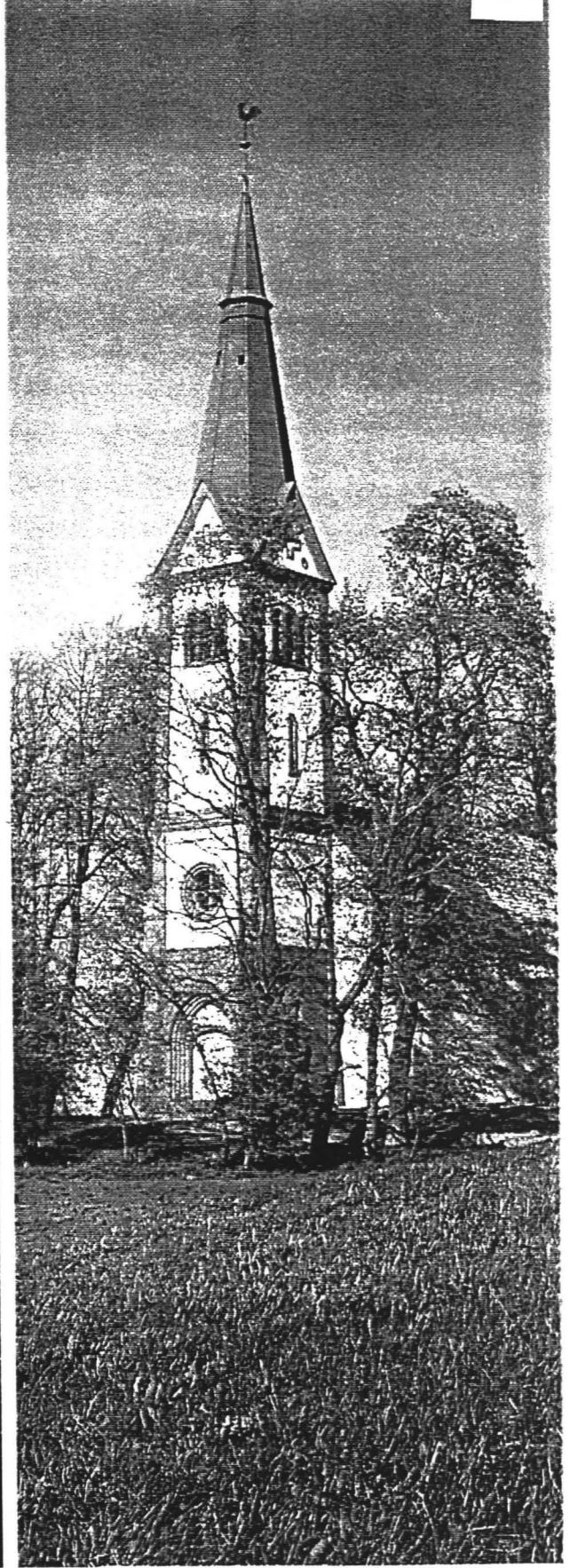
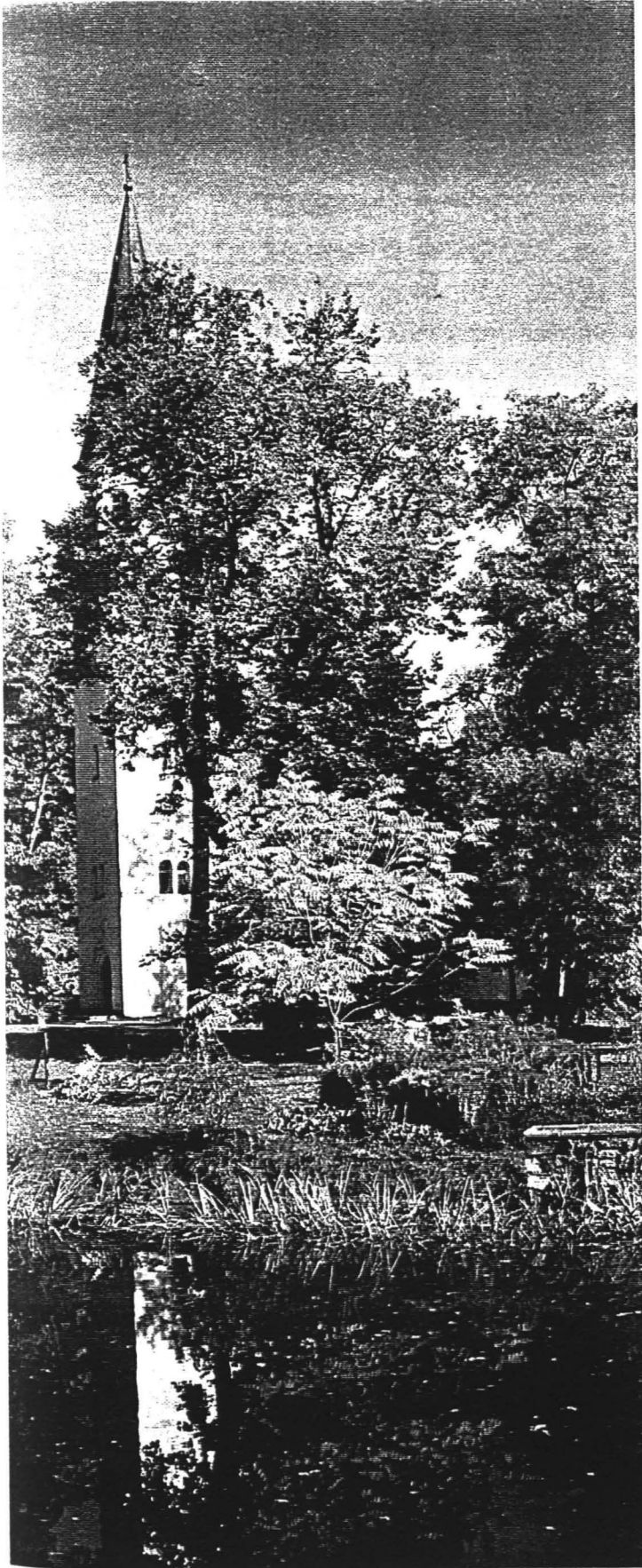
Kurš no attēliem tev patīk labāk - 1.vai 2.?  
(tiek parādīti attēli).

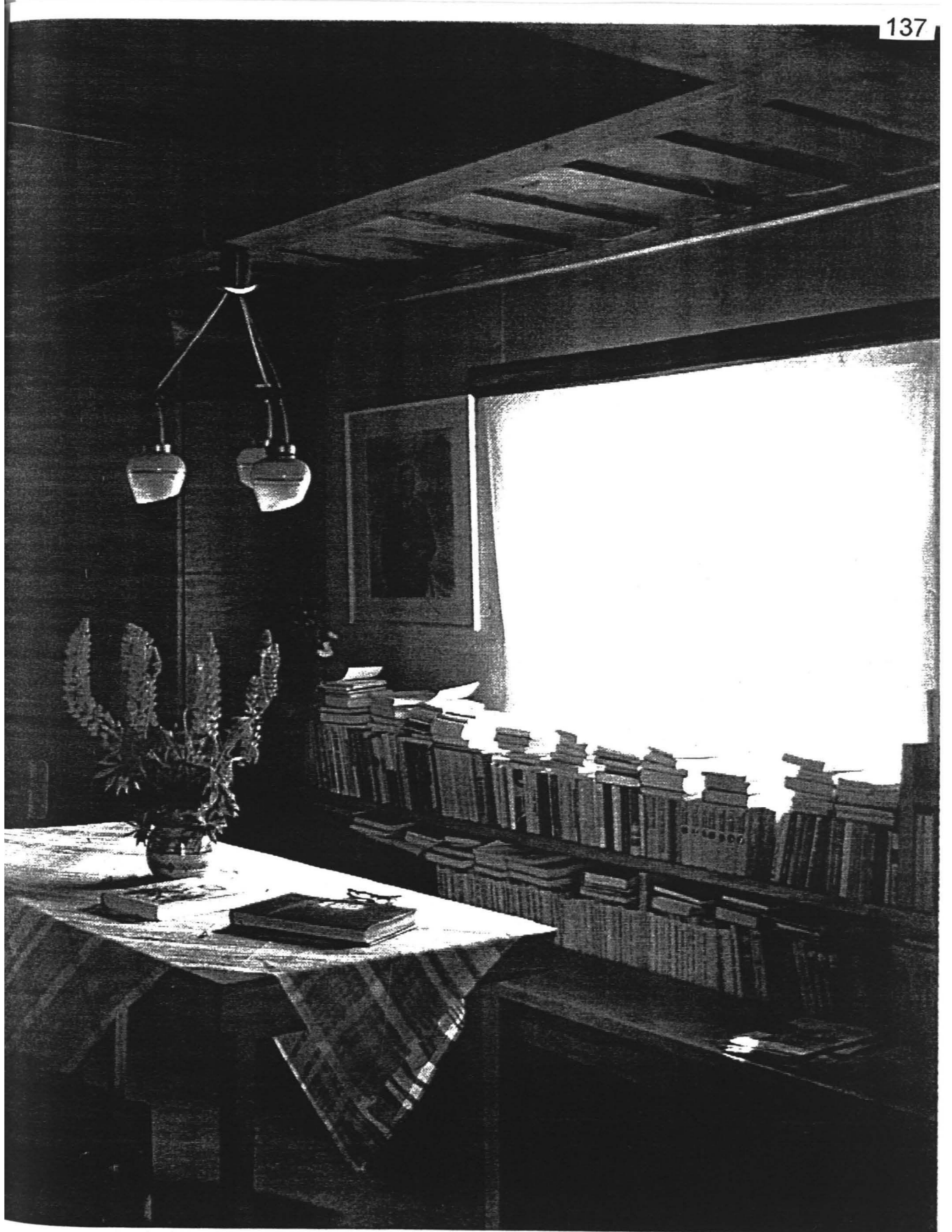
1. Latviešu tautas ornaments (krāsu salikums) vai krievu tautas ornaments (krāsu salikums)?
2. Čikāgas celtnes vai Latvijas lauku baznīca?
3. Latviski iekārtota telpa vai rokoko stilā mēbelēta telpa?
4. Latvijas vai Norvēģijas dabas skats?
5. Š.Riksones angļu valodas mācību grāmatas 'Tip-Top' galvenais varonis "Count Horror" vai M.Fedjukovas mācību grāmatas 'I Speak English' tēls 'suns ar acenēm'.





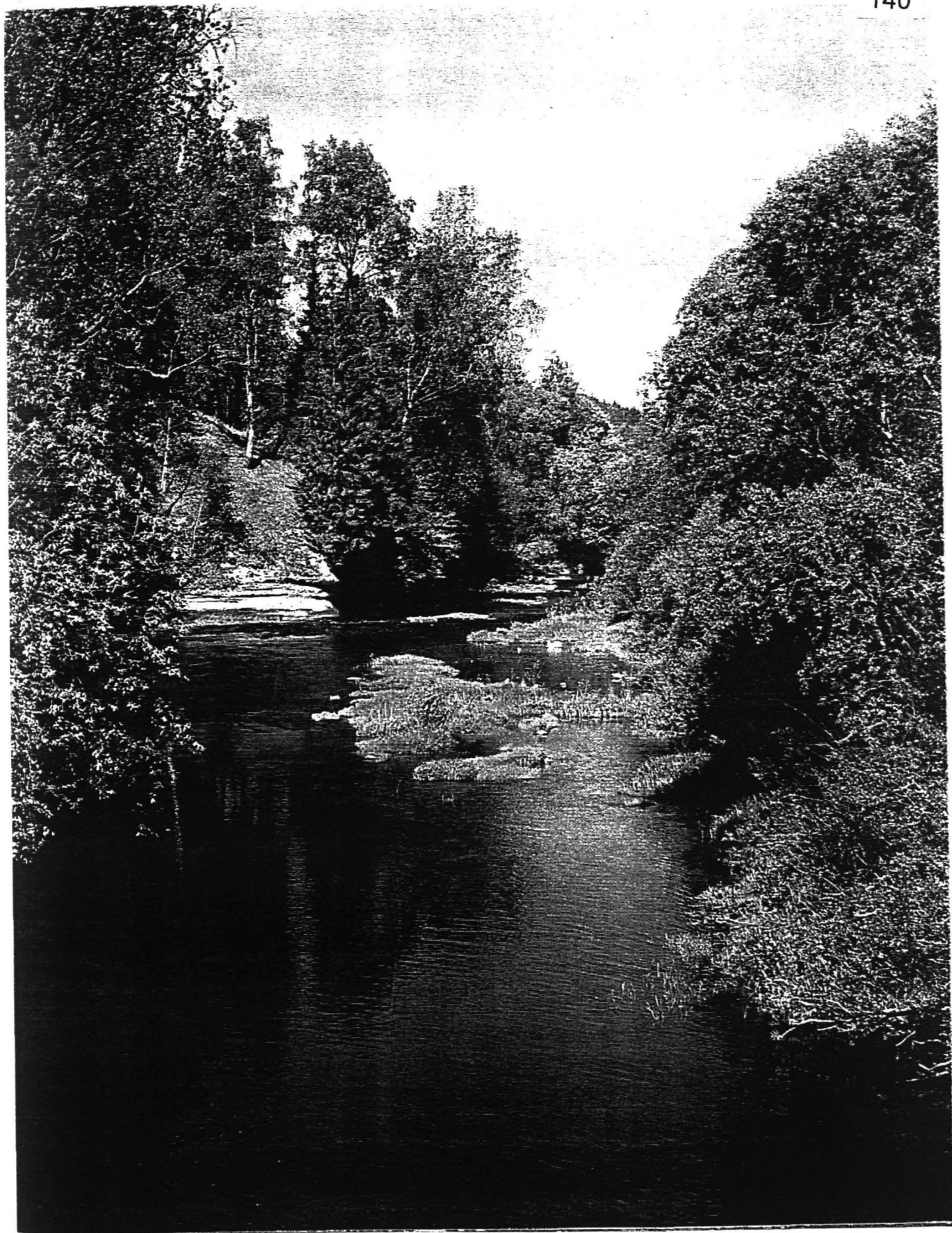
















**Anketa****THE CATALYST TEST** mācību līdzekļa sākotnējai novērtēšanai.

Izvēlēto atbildi lūgums pasvītrot.

(C) 1. Vai mācību līdzeklis 'I SPEAK ENGLISH' by M.Fedjukova, ir piemērots sarunvalodas iemaņu un prasmju attīstīšanai, mācot angļu valodu kā svešvalodu sākumskolā?

*Jā*

*Nē*

(A) 2. Vai mācību līdzeklis atbilst mērķiem un uzdevumiem, ko Jūs izvirzāt, mācot angļu valodu kā svešvalodu sākumskolā?

*Jā*

*Nē*

(T) 3. Vai mācību līdzekli izmantojot, var valodu apgūt komunikatīvi?

*Jā*

*Nē*

(A) 4. Vai mācību līdzeklim būtu nepieciešams pievienot skolotāja grāmatu (1) un kaseti (2)?

*(1) Jā, Nē*

*(2) Jā, Nē*

(L) 5. Vai mācību līdzeklis ir atbilstošs sākumskolas 3.klases skolēnu zināšanu līmenim?

*Jā*

*Nē*

(Y) 6. Kāds ir Jūsu kopiespāids par šo mācību līdzekli?

*Labs*

*Apmierinošs*

*Neapmierinošs*

(S) 7. Vai skolēniem grāmata patīk?

*Jā*

*Nē*

(T) 8. Kādi ir pirmie mācību līdzekļa pielietošanas rezultāti klasē?

*Labi*

*Apmierinoši*

*Neapmierinoši*

Paldies, ka veicāt pilotāžu un izpildījāt anketu. Anketu sastādīja LU lektore Margarita Fedjukova, izmantojot Nevilī Grantas (Neville Grant) anketu CATALYST 'Making the most of Your Textbook', London 1988.



**ANKETA - IN - USE-EVALUATION**  
(pēc pilotāžas perioda)

Skola.....  
Skolotāja vārds, uzvārds.....

Izvēlēto atbildi lūgums pasvītrot.

1. Vai Jūsu kopiespāids par mācību līdzekli 'I SPEAK ENGLISH' by M.Fedjukova ir pozitīvs?

*Jā*

*Daļēji*

*Nē*

2. Vai šo mācību līdzekli viegli izmantot darbā?

*Jā*

*Daļēji*

*Nē*

3. Vai grāmatā izmantota metode 'learning-by-doing'?

*Jā*

*Daļēji*

*Nē*

4. Vai grāmata atbilst skolēnu mentalitātei?

*Jā*

*Daļēji*

*Nē*

5. Vai mācību līdzeklī veiksmīgi atklāta starpkultūru saikne?

*Jā*

*Daļēji*

*Nē*

6. Vai darba burtnīca atbilst Jūsu skolnieku interesēm, motivē tos darbam, attīsta rakstīšanas prasmes un iemaņas?

*Jā*

*Daļēji*

*Nē*

7. Kādi ir palīglīdzekļa galvenie trūkumi?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Paldies, ka veicāt pilotāžu un izpildījāt anketu. Anketu sastādīja LU lektore Margarita Fedjukova, izmantojot Nevilī Grantas (Neville Grant) anketu kā paraugu 'Making the Most of Your Textbook', London, 1988.

## Pielikums Nr.7

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
I n	Vai šo māc. līdzekli viegli izm.	Daļē- ji	Daļē- ji	Daļēji	Daļēji	Daļēji	Daļēji	Daļēji	0	7	0
U s e	Vai grāmata atbilst skolēnu mentalitātei	Jā	Jā	Jā	Jā	Nē	Jā	Jā	6	0	1
E v a	Vai atklāta starpkultūru saikne	Jā	Daļē- ji	Jā	Jā	Nē	Jā	Jā	5	1	1
a l u	Vai darba burtnīca apmierina	Jā	Daļē- ji	Daļēji	Daļēji	Nē	Jā	Jā	3	3	1
a t i	Vai grāmatā izmantota metode 'learning- by-doing'	Jā	Jā	Jā	Daļēji	Nē	Jā	Jā	5	1	1
o n	Trūkumi	Sa- režģ. gram. struk.	Nepie- -tiek uzde- vumu gram.	Nepie- ciešama kasete	Pārāk liels vārdu krā- jums	Pārāk daudz jaunu vārdu	Sa- režģ. grama -tika	Fonēti- kai maz piev. uzma- nība			

Pielikums Nr.8

**JAUNĀKĀ SKOLAS VECUMA BĒRNA PERSONĪBAS  
IZPĒTES TESTS, IZMANTOJOT METODIKU****“CILVĒKA ZĪMĒJUMS”**

Skola \_\_\_\_\_

Klase \_\_\_\_\_

Respondenta uzvārds, vārds \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_Angļu valodas mācību grāmata (mācību materiāls), ar ko bērns strādājis  
pēdējā mācību pusgadā \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Uzzīmē lapas brīvajā daļā cilvēku!

***Jaunākā skolas vecuma bērna radošās iztēles izpētes  
karte***

Skola \_\_\_\_\_

Klase \_\_\_\_\_

Angļu valodas skolotāja  
uzvārds, vārds \_\_\_\_\_

Angļu valodas mācību grāmatas( mācību materiālu) nosaukums, ar kuru  
bērns strādājis pēdējā mācību pusgadā \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

I grupa

Bērna uzvārds vārds.

1

2

3

...

...

Pierakstītā pasaciņa.

## II grupa

Bērna uzvārds, vārds

1

2

3

...

...

Pierakstītā pasaciņa.

## III grupa

Bērna uzvārds, vārds.

1

2

3

...

...

Pierakstītā pasaciņa

Paldies, ka palīdzējāt veikt zinātnisku pētījumu. Anketu sastādīja PM,  
LU Svešvalodu fakultātes lektore Margarita Fedjukova, izmantojot  
G.A. Uruntajevas uzdevumus bērna radošās iztēles pētīšanai.

**Sākumskolas skolēnu radošās iztēles analīzes pārskats Rīgas skolās 1996./97. mācību gada vidū,  
mācot bērņus pēc Š.Riksones angļu valodas mācību grāmatas 'Tip-Top'.**

PielikumsNr.9

N p/k	Skola, klase	Mācību grāmata 'Tip-Top' eksperimentālās un kontrolklases	Pasakas sižeta izveide, atbilstoši dotajiem varoņiem	Atmiņā esošo tēlu pārveides raksturs, kombināciju īpašības, jaunu situāciju veidošana(orig.)	Stāstījuma pabeigtība	Atjaunoto/ jaunveidoto tēlu un atjaunoto/ jaunveidoto situāciju skaits	Pasakas emocionālā bagātība	Doto vārdu izmantošanas novērtējums
1.	Valodu kabinets 'Lux Candida'	Eksperiment. grupa	1.gr.-atbilst 2.gr.-atbilst 3.gr.-neatb.	Origināla Origināla Nav origināla	Pabeigts Nav pabeigts Pabeigts	2/1/0/0 2/2/1/0 0/0/2/3	Nav emocionāla Emocionāla Emocionāla	Izmantoti Izmantoti Nav izmantoti
2.	Rīgas Ukrainu vidussk. 1 <sup>a</sup>	Eksperiment. klase	1.gr.-atbilst 2.gr.-neatbilst 3.gr.-atbilst	Origināla Origināla Origināla ar agres. elem.	Pabeigts Pabeigts Nav pabeigts	2/1/0/0 0/1/2/1 2/1/1/1	Emocionāla Emocionāla Emocionāla	Izmantoti Nav izmantoti Izmantoti
	1 <sup>b</sup>	Eksperiment. klase	1.gr.-atbilst 2.gr.-atbilst	Nav origināla Nav origināla, ar agres. elem.	Pabeigts Nav pabeigts	2/1/0/0 2/2/0/0	Nav emocionāla Nav emocionāla	Izmantoti Izmantoti
3.	Ziemeļvalstu ģimnāzija 1 <sup>c</sup>	Eksperiment. klase	1.gr.-atbilst 2.gr.-atbilst 3.gr.-atbilst	Nav origināla Nav origināla Nav origināla	Pabeigts Pabeigts Nav pabeigts	2/2/1/0 2/1/1/1 2/2/0/0	Nav emocionāla Nav emocionāla Nav emocionāla	Izmantoti Daļēji izmant. Daļēji izmant.
	1 <sup>d</sup>	Eksperiment. klase	1.gr.-atbilst 2.gr.-atbilst 3.gr.-atbilst	Nav origināla ar agres.elem. Nav origināla Origināla	Pabeigts Nav pabeigts Pabeigts	2/1/0/1 2/1/0/2 2/2/0/0	Emocionāla Emocionāla Nav emocionāla	Izmantoti Izmantoti Izmantoti
	Kopā	Eksper. grup., klasēs	Atb./Neatb. 12/2	Orig./Nav orig. 6/8	Pab./Nav pab. 9/5	24/18/8/9	Emoc./Nav emoc. 7/7	Izm./Daj./Nav izm. 10/12/2
	2 <sup>f</sup>	Kontrolklase	1.gr.-atbilst 2.gr.-atbilst 3.gr.-atbilst	Nav origināla Origināla Nav origin. ar agres. elem.	Pabeigts Nav pabeigts Pabeigts	2/2/1/0 2/2/2/2 2/1/0/0	Nav emocionāla Emocionāla Nav emocionāla	Izmantoti Daļēji izmant. Izmantoti
4.	Mežciema sākumskola 1 <sup>b</sup>	Kontrolklase	1.gr.-atbilst 2.gr.-atbilst 3.gr.-neatb. 4.gr.-atbilst	Origināla Nav origināla Origināla Origin., ar agres. elem.	Pabeigts Nav pabeigts Pabeigts Pabeigts	2/1/1/1 2/1/0/0 1/0/2/2 2/2/1/1	Emocionāla Nav emocionāla Emocionāla Nav emocionāla	Izmantoti Izmantoti Nav izmantoti Izmantoti
	Kopā	Kontrolklases	Atb./Neatb. 6/1	Orig./Nav orig. 4/3	Pab./Nav pab. 5/2	13/9/7/6	Emoc./Nav.emoc. 3/4	Izm./Daj./Nav izm. 5/1/1

Sākumskolas skolēnu radošās iztēles analīzes pārskats Rīgas skolās 1996./97 mācību gada beigās,  
mācot bērnus pēc Š.Riksones grāmatas 'Tip-Top' un M.Putniņas grāmatas 'Blue Bell'.

Pielikums Nr.9

N p/k	Skola, klase	Mācību grāmata, pēc kuras bērni mācījušies pēdējā pusgadā	Pasakas sižeta izveide, atbilstoši dotajiem varoņiem	Atmiņā esošo tēlu pārveides raksturs, kombināciju īpašības, jaunu situāciju veidošana(orig.)	Stāstījuma pabeigtība	Atjaunoto/jaunveidoto tēlu un atjaunoto/jaunveidoto situāciju skaits	Pasakas emocionālā bagātība	Dotu vārdu izmantošanas novērtējums
1.	Valodu kabinets 'Lux Candida'	Blue Bell	1.gr.-atbilst 2.gr.-atbilst 3.gr.-atbilst	Oriģināla Oriģināla Oriģināla	Pabeigts Pabeigts Pabeigts	1/0/1/1 1/1/2/1 2/2/1/2	Emocionāla Emocionāla Emocionāla	Daļēji izmantoti visos stāstījumos
2.	Rīgas Ukrainu vidussk. 1 <sup>a</sup>	Blue Bell	1.gr.-atbilst 2.gr.-neatbilst 3.gr.-neatb.	Oriģināla Oriģināla Oriģināla	Pabeigts Pabeigts Pabeigts	1/1/1/1 0/1/1/2 0/1/2/1	Emocionāla Emocionāla Emocionāla	Daļēji izmantoti visos stāstījumos
	1 <sup>b</sup>	Blue Bell	1.gr.-atbilst 2.gr.-atbilst	Oriģināla Oriģ., ar agr. elem.	Pabeigts Pabeigts	1/0/2/1 1/0/1/2	Emocionāla Emocionāla	Izmantoti
3.	Ziemeļvalstu ģimnāzija 1 <sup>c</sup>	Blue Bell	1.gr.-atbilst 2.gr.-atbilst 3.gr.-atbilst	Nav oriģināla Nav oriģināla Nav oriģināla	Pabeigts Pabeigts Pabeigts	2/1/0/0 2/1/0/0 1/1/0/0	Emocionāla Emocionāla Emocionāla	Izmantoti
	1 <sup>d</sup>	Blue Bell	1.gr.-atbilst 2.gr.-atbilst 3.gr.-atbilst	Oriģināla Nav oriģināla Oriģināla	Pabeigts Pabeigts Pabeigts	1/2/0/1 2/2/0/0 2/1/0/1	Emocionāla Emocionāla Emocionāla	Izmantoti visos stāstījumos
	Kopā	Blue Bell	Atb./Neatb. 12/2	Oriģ./Nav oriģ. 10/4	Pab./Nav pab. 14/-	17/15/10/13	Emoc./Nav emoc. 14/-	Izm./Daļ./Nav izm. 8/6/-
	2 <sup>f</sup>	Tip-Top	1.gr.-atbilst 2.gr.-atbilst 3.gr.-atbilst	Nav oriģināla ar agr. elem. Nav oriģināla Nav oriģināla	Pabeigts Nav pabeigts Pabeigts	2/1/0/0 1/1/0/0 2/1/0/0	Nav emocionāla Nav emocionāla Nav emocionāla	Izmantoti visos stāstījumos
4.	Mežciema sākumskola 1 <sup>b</sup>	Tip-Top	1.gr.-atbilst 2.gr.-atbilst 3.gr.-atbilst 4.gr.-atbilst	Nav oriģināla Nav oriģināla Oriģināla Oriģināla, ar agres. elem.	Pabeigts Pabeigts Pabeigts Pabeigts	2/1/1/1 1/0/3/1 2/0/1/2 2/1/3/2	Nav emocionāla Nav emocionāla Emocionāla Emocionāla	Izmantoti visos stāstījumos
	Kopā	Tip-Top	Atb./Neatb. 7/-	Oriģ./Nav oriģ. 2/5	Pab./Nav pab. 6/1	13/5/8/6	Emoc./Nav emoc. 2/5	Izm./Daļ./Nav izm. 7/-/-

***Jaunākā skolas vecuma bērna darbības motīvu  
biežumu salīdzināšanas tabula - anketa***

Skola \_\_\_\_\_

Klase \_\_\_\_\_

Angļu valodas skolotāja  
uzvārds, vārds \_\_\_\_\_

Angļu valodas mācību grāmatas (mācību materiālu) nosaukums, ar kuru  
bērns strādājis pēdējā mācību pusgadā \_\_\_\_\_

Lieldienu apsveikuma kartīšu izveidē piedalījās \_\_\_\_\_ bērni

Kartītes sev paturēt izlēma \_\_\_\_\_ bērni:

Uzvārds, vārds	1
	2
	3
	4
	5
	6
	7
	8
	9
	10
	11
	12
	13
	14
	15

Kartītes uzdāvināt bērnudārza mazuļiem izlēma \_\_\_\_\_ bērni

Kāpēc tu gribi šo kartīti uzdāvināt mazulim?

Nr.	Uzvārds, vārds	Atbilde
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		
31		

Paldies, ka palīdzējāt veikt zinātnisku pētījumu. Anketu sastādīja PM, LU Svešvalodu fakultātes lektore Margarita Fedjukova, izmantojot G.A. Uruntajevas "Motīvu biežuma salīdzināšanas" tabulu.

**Sākumskolas skolēnu darbības motīvu biežuma salīdzinājuma pārskats  
Rīgas skolās 1996./97. mācību gada beigās.**

Pielikums Nr.10

N p/k	Skola, klase	Mācību grāmata, pēc kuras bērni mācījušies pēdējā pusgadā	Sabiedriskais motīvs	Personīgais motīvs
1	2	3	4	5
1.	Valodu kabinets 'Lux Candida'	Blue Bell	8 bērni 1. Lai sagādātu bērnam prieku 2. Lai iepriecinātu 3. Tas būs jauki 4. Lai viņam būtu prieks 5. Tas būs labs darbs, es iepriecināšu citu bērnu 6. Man patīk dāvināt 7. Lai draudzene priecātos 8. Lai viņš pats tādas iemācītos zīmēt	1 bērns
2.	Rīgas Ukrainu vidusskola 1 <sup>a</sup> un 1 <sup>b</sup>	Blue Bell	22 bērni 1. Viņi priecāsies 2. Lai sagādātu prieku 3. Gribu ar viņiem draudzēties 4. Lai viņiem patiktu 5. Gribu dāvināt 6. Es sev vēl uzzīmēšu 7. Lai bērniem būtu jautrāk 8., 10. Viņi ir mazi 9. Viņi ir mīļi 11. Viņi par to priecāsies 12. Man patīk dāvināt 13. Patīk bērnodārza bērni 14. Gribas dāvināt 15. Patīk mazi bērni 16. Patīk sagādāt patīkamus brīžus 17. Lai viņi papriecātos 18. Viņi ir labi 19. Sagādāt prieku 20. Gribas dāvināt 21. Patīk mazie 22. Nezinu	8 bērni
3.	Ziemeļvalstu ģimnāzija 1. <sup>c</sup> klase	Blue Bell	8 bērni 1. Lai viņiem prieks 2. Es tādas varu uztaisīt vēl 3. Apsveicu Lieldienās! 4. Būs viņiem prieks 5. Es mammai arī tādu taisīšu 6. Lai viņiem prieks 7. Varbūt patīks 8. Lai viņiem prieks	7 bērni

1	2	3	4	5	
	1. <sup>d</sup> klase	Blue Bell	8 bērni 1. Es gribu, lai viņiem būtu prieks 2. Es varu vēl uztaisīt 3. Sveicu visus Liieldienās! 4. Priekam 5. Svētku sveiciens Liieldienās! 6. Man patīk dāvināt 7. Lai būtu jautrāk 8. Visiem jābūt labiem	3 bērni	
	2. <sup>f</sup> klase	Tip-Top	10 bērni 1. Sveicu Liieldienās! 2. Tas ir vienkārši 3. Čau! 4. Priecīgas Liieldienas! 5. Apsveicu Liieldienās! 6. Lai spīd saulīte Tev! 7. Tu arī tādu vari uztaisīt 8. Tāpat, nav žēl 9. Tāpat 10. Vienkārši gribu	5 bērni	
4.	Mežciema sākumskola 1. <sup>b</sup> klase	Tip-Top	12 bērni 1. Lai iepriecinātu 2. Man viņa (tā kartīte) patīk3., 10. Viņa (tā kartīte) ir mīļa 4. Viņa (tā kartīte) ir laba 5. Lai iepriecinātu 6. Man viņa (tā kartīte) patīk 7., 8., 11. Viņa ir laba 9. Gribu iepriecināt 12. Nezinu	7 bērni	
Augstāk doto rezultātu kopsavilkums					
N p/k	Skola, klase	Mācību grāmata	Sabiedriskie motīvi	Raksturīgākais sabiedriskais motīvs	Person. motīvs
1.	Valodu kabinets 'Lux Candida'	Blue Bell	8	Lai iepriecinātu otru - 5 bērni	1
2.	Rīgas Ukrainu vidusskola 1.a un 1.b klases	Blue Bell	22	Lai sagādātu viņiem prieku - 7 bērni	8
3.	Ziemeļvalstu ģimnāzija 1. <sup>c</sup> , 1. <sup>d</sup> klases	Blue Bell	16	Es gribu, lai viņiem būtu prieks - 7 bērni	10
	2. <sup>f</sup> klases	Tip-Top	10	Tāpat. Nav žēl - 4 bērni	5
4.	Mežciema sākumskola 1. <sup>b</sup> klase	Tip-Top	12	Viņa (tā kartīte) ir laba - 4 bērni	7
	Kopā		68		31



2. Vai tavas angļu valodas grāmatas galvenā varoņa rīcība šai kartītē tev

šķiet viņam raksturīgā? Varbūt viņš nemaz tā nerīkotos? Vai te kaut kas nav sajaukts?

		1 <sup>A</sup>	2	3 <sup>A</sup>	4	1 <sup>A</sup>	2	3 <sup>A</sup>	4
1.									
2.									
3.									
4.									
5.									
6.									
7.									
8.									
9.									
10.									
11.									
12.									
13.									
14.									
15.									

Paldies, ka palīdzējāt veikt zinātnisku pētījumu. Anketu sastādīja PM, LU Svešvalodu fakultātes lektore Margarita Fedjukova, izmantojot G.A. Uruntajevas uzdevumus bērnu emocionālās attieksmes pret morāles normām pētīšanai.

**Sākumskolas skolēnu emocionālās attieksmes pret morāles normām  
izpētes testa analīzes pārskats  
Rīgas skolās 1996./97. mācību gada beigās.**

Pielikums Nr.11

N p/k	Skola, klase	Mācību grāmata, pēc kuras bērni mācījušies pēdējā pusgadā	1.situācija		2. situācija	
			Kā grāmatas varoņi darbojas: labi vai slikti?		Vai tavas angļu valodas mācību grāmatas galvenā varoņa rīcība šai kartītē tev šķiet viņam raksturīga? Varbūt viņš nemaz tā nerīkotos? Vai te kaut kas nav sajaukts?	
			adekvāta atbilde	neadekvāta atbilde	adekvāta atbilde	neadekvāta atbilde
1.	Valodu kabinets 'Lux Candida'	Blue Bell	8	1	9	0
2.	Rīgas Ukrainu v-sk., 1 <sup>a,b</sup> klases	Blue Bell	26	2	24	4
3.	Ziemeļvalstu ģimnāzija 1 <sup>c</sup> 1 <sup>d</sup> 2 <sup>r</sup> klases	Blue Bell	12	3	12	3
		Blue Bell	9	2	9	2
		Tip-Top	9	6	14	1
4.	Mežciema sākumskola 1. <sup>b</sup> klase	Tip-Top	17	4	0	21

Neadekvāto atbilžu skaita procentuālais aprēķins 1. un 2. situācijā, mācot bērnus pēc Š.Riksones angļu valodas grāmatas 'Tip-Top' un M.Putniņas angļu valodas grāmatas 'Blue Bell'

Mācību grāmata	Neadekvāto atbilžu skaits 1.situācijā, %	Neadekvāto atbilžu skaits 2.situācijā, %
Blue Bell	12,7	14,3
Tip-Top	27,8	61,1

---

UNIT ONE

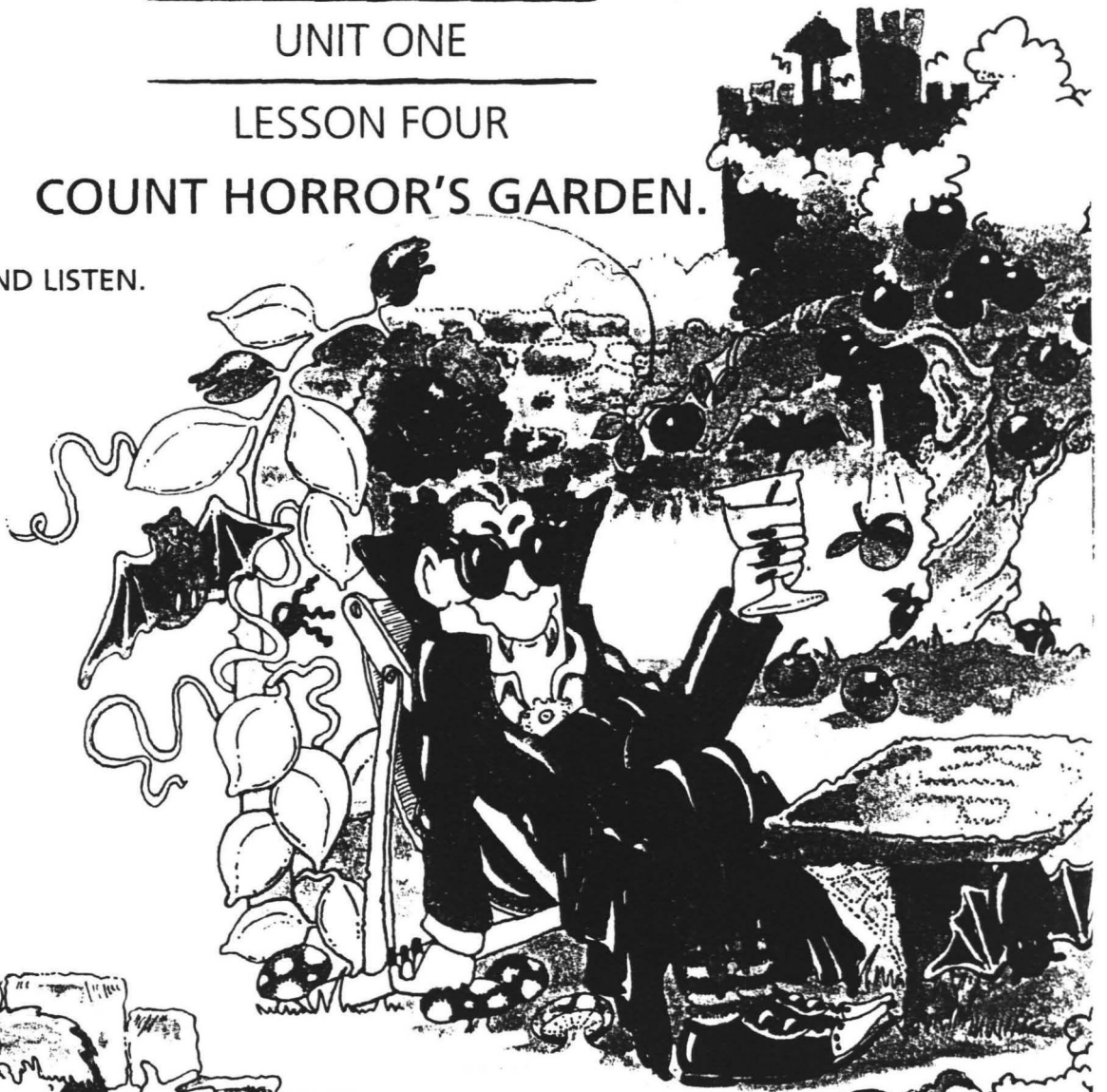
---

LESSON FOUR

COUNT HORROR'S GARDEN.



LOOK AND LISTEN.



2



3

SPEAK.

The	bin kitchen floor ceiling cupboard fish sink	is	dirty. clean. open. shut. old. new.
Count Horror's	bread table mouth		fresh. not fresh. empty. full.
His	plates glasses teeth	are	disgusting. horrible. nice.



Count Horror's mouth is open. His teeth are dirty and yellow.



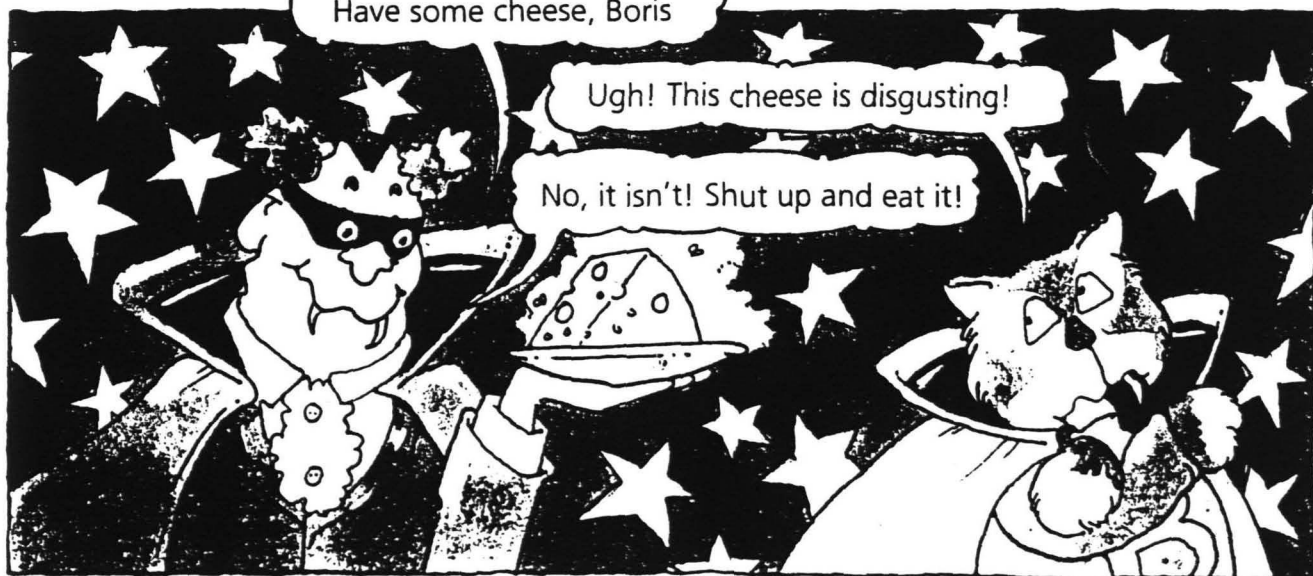
4

ACT IT OUT.

Have some cheese, Boris

Ugh! This cheese is disgusting!

No, it isn't! Shut up and eat it!



## TOPIC IX

## Lesson 47 – At the table

- PW** Alice: Peter, help yourself with sausages.  
 Peter: Thanks. Pass me the bread, please.  
 Ann: Here you are. Some more juice, please.  
 Peter: No, thanks. It's quite enough.



- Be-Be: *Peter, what's the time? What are you doing?*  
 Peter: It's 7 o'clock. I'm having supper. I'm eating vegetable salad. I'm drinking yoghurt.

**G Do you like.....?**

- Yes, I do.  
 No, I don't.

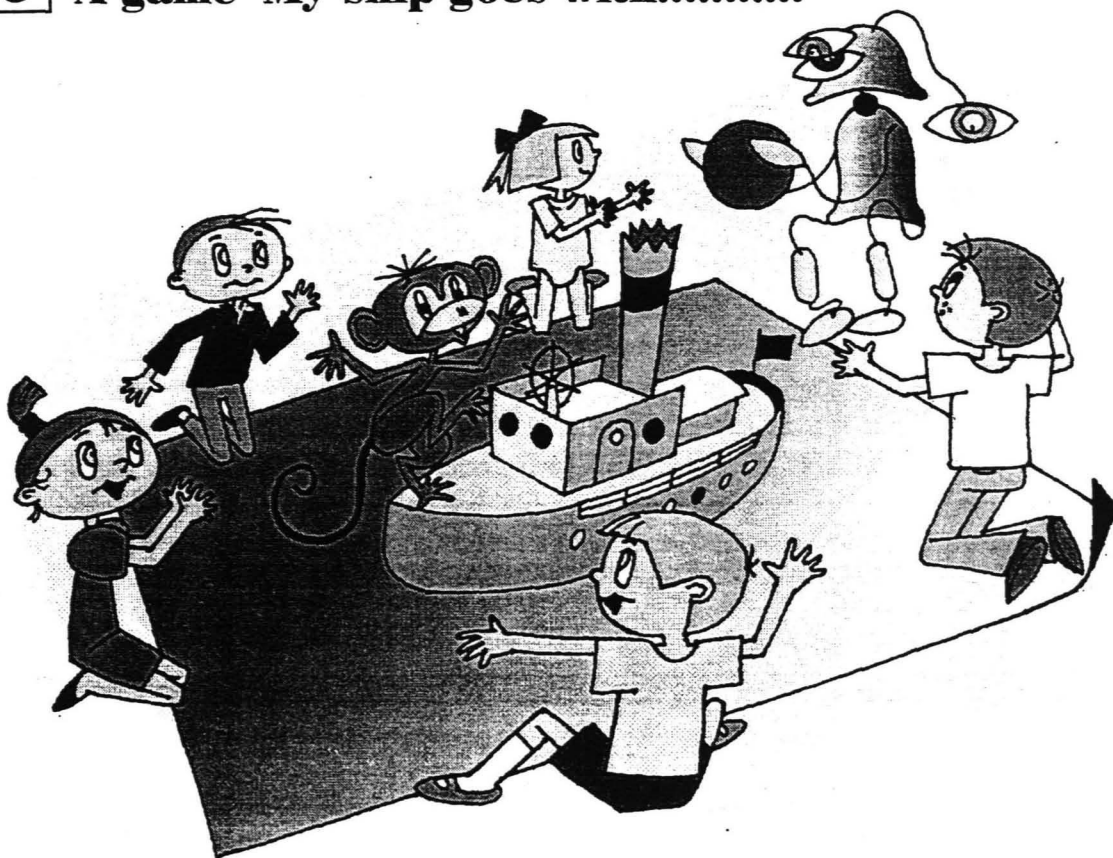
## TOPIC III

## Lesson 10 – On the farm

- LC**
- Hello!
  - Hi!
  - *What's your name?*
  - My name is Peter Brown.
  
  - *What country are you from?*
  - *I'm from England, and you?*
  - I live in Riga, in Latvia.

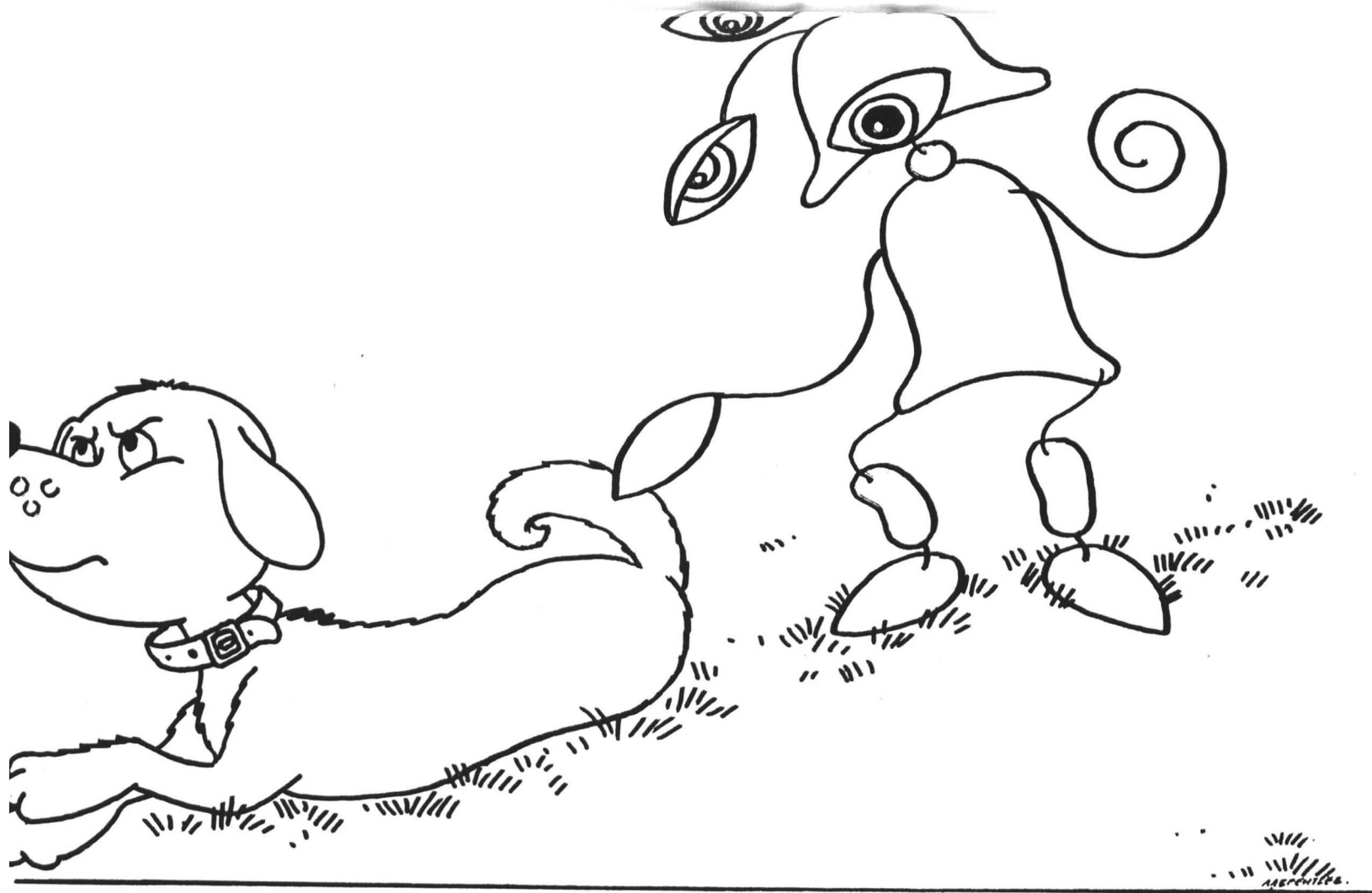


**G** A game 'My ship goes with.....'





Count Horror: 'These flowers are for you, dear.'



Be-Be: 'I hate you, stupid dog! Be off!'

## Jaunākā skolas vecuma bērna sociālā "Es" izpētes tests

Skola \_\_\_\_\_

Klase \_\_\_\_\_

Respondenta uzvārds, vārds \_\_\_\_\_

Angļu valodas mācību grāmata (mācību materiāli), ar ko bērns strādājis  
pēdējā mācību pusgadā \_\_\_\_\_

1. Kuram no šiem diviem mācību grāmatu varoņiem tu gribētu  
līdzināties? Aizkrāso vēlamo kvadrātu.

Count Horror



Be - Be Bell



2. Ar kuru no šiem diviem mācību grāmatu varoņiem tu gribētu kopīgi darboties? Aizkrāso vēlamo kvadrātu.

Count Horror

Be - Be Bell

3. Pasaki savas angļu valodas grāmatas galvenajam varonim vienu teikumu.

---

---

---

4. Vai tu gribētu ar savas angļu valodas grāmatas galveno varoni tikties arī nākamajā mācību gadā? Aizkrāso vēlamo kvadrātu.

Jā

Nē

5. Uzzīmē vēl kādu varoni, kam tu gribētu ļaut darboties tavā angļu valodas mācību grāmatā.

Paldies, ka izpildīji testu.

Testu sastādīja PM, LU Svešvalodu fakultātes  
lektore Margarita Fedjukova.

**Sākumskolas skolēnu sociālā “Es” izpētes testa analīzes pārskats  
Rīgas skolās 1996./97. mācību gada beigās.**

Pielikums Nr.12

N p/k	Skola, klase	Angļu valodas mācību grāmata, pēc kuras bērni mācījušies pēdējā pusgadā	Kuram no 2 varoņiem tu gribi līdzināties		Ar kuru varoni tu gribi kopā darboties		Pasaki savas grāmatas varonim 1 teikumu				Vai tu gribi tikties ar galveno varoni nākamgad		Uzzīmē vēl kādu grāmatas varoni, kam tu gribētu ļaut darboties savā angļu valodas grāmatā			
			Count Horror	Be-Be	Count Horror	Be-Be	Pozi- tīvs	Nega- tīvs	Pozi- tīvs	Nega- tīvs	Count Horror	Be-Be	Agresi- vītāte	Naids	Neitrāls	Neaizsar- gātība
1.	Valodu kabinets 'Lux Candida'	Blue Bell	2	7	1	7	1	0	8	0	1	8	0	2	6	1
2.	Rīgas Ukrainu v- sk. 1. <sup>a</sup> klase 1. <sup>b</sup> klase	Blue Bell	4	10	4	10	6	0	8	0	2	12	6	0	7	1
			4	5	2	7	4	1	4	0	2	7	3	0	3	3
3.	Ziemeļvalstu ģimnāzija 1. <sup>c</sup> klase 1. <sup>d</sup> klase	Blue Bell	4	10	5	9	3	3	8	0	5	9	2	1	8	3
			1	9	3	7	3	0	7	0	1	9	0	0	8	2
	Kopā	Blue Bell	15	41	15	40*	17	4	35	0	11	45	11	3	32	10
	2. <sup>f</sup> klase	Tip-Top	10	5	3	12	8	4**	0	0	6	9	6	0	7	2
4.	Mežciema sākumskola 1. <sup>b</sup> klase	Tip-Top	21	0	21	0	21	0	0	0	21	0	2	0	19	0
	Kopā	Tip-Top	31	5	24	12	29	4	0	0	27	9	8	0	26	2

\* - 1 cilvēks nav atbildējis

\*\* - 3 cilvēki nav atbildējuši

**Sākumskolas skolēnu personiskās sfēras rādītāju testa analīzes salīdzinājuma pārskats ar sākumskolas skolēnu sociālā "Es" izpētes testa rezultātiem Rīgas skolās 1996./97. mācību gada beigās.**

Pielikums Nr.13

Skola, klase	Angļu valodas mācību grāmata, pēc kuras bērni mācījušies pēdējā pusgadā	Skolēnu skaits ar agresīvo saskarsmi pēc A.Vengera un G.Cukermanes personiskās sfēras rādītāju analīzes	Agresīvo+naidīgo grāmatas varoņu skaits skolēnu zīmējumos	Atbilžu ar agresijas elementiem skaits (grib līdzināties Count Horror utl.)	Bērnu skaits grupā/klasē	Atbildes ar agresijas elementiem, %	Vidējais, %
Valodu kabinets 'Lux Candida'	Blue Bell	1	2	1,25	9	13,9	
Rīgas Ukrainu v-sk.1. <sup>a</sup> klase	Blue Bell	0	6	4	14	28,6	
1. <sup>b</sup> klase	Blue Bell	0	3	3	9	33,3	
Ziemeļvalstu ģimnāzija							
1. <sup>d</sup> klase	Blue Bell	1	0	2	10	20	
1. <sup>c</sup> klase	Blue Bell	5	3	4,25	14	30,4	25,06
2. <sup>f</sup> klase	Tip-Top	2	6	6,75	15	45	
Mežciema sākumskola 1. <sup>b</sup> klase	Tip-Top	1	2	21	21	100	72,5

Pielikums Nr.14

**Anketa In-Use-Evaluation**

Margaritas Putniņas angļu valodas  
mācību grāmatas 'Blue Bell' pēcpilotāžas vērtējums

Skola.....

Skolotāja vārds, uzvārds .....

Izvēlēto atbildi lūgums pasvītrot.

1. Vai šai mācību grāmatā izmantota komunikatīvā valodas apguves pieeja?

*Jā**Nē*

2. Vai ar šīs mācību grāmatas palīdzību var attīstīt skolēniem galvenās valodas prasmes un iemaņas: klausīšanos, runāšanu, rakstīšanu un lasīšanu?

*Jā**Nē*

3. Vai grāmata atbilst skolēnu mentalitātei?

*Jā**Nē*

4. Vai grāmatā atklāta starpkultūru saikne?

*Jā**Nē*

5. Vai grāmatā izmantota metode 'mācīšanās darbojoties'?

*Jā**Nē*

6. Vai grāmata palīdz veidoties humānai personībai?

*Jā**Nē*

7. Vai kopiespaids ir pozitīvs?

*Jā**Nē*

Trūkumi.....

Pozitīvais.....

Paldies, ka veicāt pilotāžu un izpildījāt anketu. Anketu sastādīja LU lektore Margarita Fedjukova, izmantojot Nevilī Grantas (Neville Grant) anketu 'Making the Most of Your Textbook', London, 1988.