

Liepājas Universitāte
Izglītības zinātņu institūts



DAGNIJA DEIMANTE-HARTMANE
**VIDUSSKOLAS VECĀKO KLAŠU SKOLĒNU VISPĀRĒJO
PATSTĀVĪGĀS MĀCĪŠANĀS PRASMJU PILNVEIDE ANĢĻU
VALODAS MĀCĪBU PROCESĀ**

Promocijas darbs pedagoģijas zinātņu doktora grāda iegūšanai skolas
pedagoģijas apakšnozarē

Promocijas darba zinātniskā vadītāja -
Dr.paed., prof. Dainuvīte Blūma

Promocijas darbs izstrādāts ar ESF projekta „Doktora studiju attīstība Liepājas
Universitātē” finansiālu atbalstu. Vienošanās
Nr.2009/0127/1DP/1.1.2.1.2./09/IPIA/VIAA/018



Liepāja, 2013

SATURS

IEVADS	4
1. PATSTĀVĪGĀS MĀCĪŠANĀS PRASMJU PILNVEIDE MĀCĪBU PROCESĀ.....	23
1.1. Patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveide kā mācīšanās procesa sastāvdaļa ..	23
1.2. Patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanās pamatnosacījumi	35
1.2.1. Humānpedagoģijas pamatprincipu ievērošana mācību procesā	35
1.2.2. Mācīšanās kā zināšanu konstruēšana.....	41
1.2.3. Kognitīvā pieeja mācību procesā.....	46
1.2.4. Mācīšanās teoriju izmantošana skolēnu patstāvīgās svešvalodu mācīšanās prasmju pilnveidē	53
1.3. Patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi ietekmējošie faktoriI.....	59
1.3.1. Patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanos atbalstoša vide	60
1.3.2. Skolotāja zināšanas par skolēnu un skolēna zināšanas pašam par sevi.....	72
1.4. Patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanas veicināšanas paņēmieni.....	84
1.4.1. Sistēmiska pieeja patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē angļu valodas mācību procesā	84
1.4.2. Portfolio kā līdzeklis sistēmiskās pieejas izmantošanā skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē	93
2. SKOLĒNU PATSTĀVĪGĀS ANGLŪ VALODAS MĀCĪŠANĀS PRASMJU PILNVEIDES DARBĪBAS PĒTĪJUMS	104
2.1. Pētījuma par vecāko klašu skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi programma.....	104
2.1.1. Pētījuma programmas pamatojums	104
2.1.2. Darbības pētījums.....	112
2.1.3. Darbības pētījuma posmi.....	115
2.1.4. Pētījuma ticamība un validitāte	119
2.2. Patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides izpētes process.....	122
2.2.1. Fona pētījuma datu salīdzinājums ar pamatpētījumā iegūtajiem datiem..	122
2.2.2. Pamatpētījuma datu analīze	155

2.3. Patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides modeļa izveide	195
SECINĀJUMI	199
IZMANTOTĀS LITERATŪRAS SARAKSTS	206
PIELIKUMI.....	216

IEVADS

Cilvēce ir pārkāpusi 21.gadsimta sliekšni un pasaulē aizvien vairāk nostiprinās globalizācijas tendences, ko veicina informācijas apmaiņa un mobilitāte. Globalizācija un internacionalizācija izvirza jaunas prasības izglītībai. Aizvien lielāka loma ir pamatprasmēm, kas nav tieši saistītas ar konkrēto zinātnes nozari, bet ir nepieciešamas jebkurā darbības sfērā. Jaunieši skolā apgūst prasmi darboties mainīgos apstākļos, patstāvīgi izglītoties, darboties komandā, kā arī pilnveido sociālo kompetenci.

Sabiedrībai jāmainās kopumā - no sabiedrības, kura tika mācīta, tai jākļūst par sabiedrību, kura mācās (White Paper on Education and Training, 1995). Iepriekšējos gadsimtos īstenotais mācību process, kas galvenokārt pievērsa uzmanību uzkrātās informācijas nodošanai nākamajām paaudzēm, vairs nespēj nodrošināt dzīves kvalitāti mūsdienu sabiedrībā. Ja skolotājs plāno un organizē mācību procesu, neņemot vērā skolēnu iepriekšējo mācīšanās pieredzi, viņu panākumus vai grūtības, tad skolotāja izmantotās mācīšanas metodes palīdz mācīties tikai daļai skolēnu. Sabiedrībā veidojas neapmierinātība par izglītības sistēmas nespēju mainīties attieksmē pret mācību procesu, jo nav pietiekami liela uzmanība pievērsta mācīšanās procesam. Zināšanu sabiedrībā tieši mācīšanās kļūst nozīmīga, jo tikai tādā veidā skolēns var attīstīt mācīšanās prasmes, kas nepieciešamas mūžizglītībai.

UNESCO Mūžizglītības memorandā ir izvirzītas četras pamattēzes, uz kurām balstās izglītība 21.gadsimtā: mācīšanās zināt, lai iegūtu sapratnes līdzekļus, mācīšanās darīt, lai spētu radoši sadarboties ar apkārtējo pasauli, mācīšanās dzīvot kopā, lai piedalītos un sadarbotos ar cilvēkiem visās cilvēkdarbības jomās, mācīšanās būt, lai labāk attīstītu personību (Delors,1998). Vajadzība pēc starpkultūru saskarsmes prasmēm un kompetencēm, kā arī svešvalodu prasmēm pieaug tieši darba vidē. Eiropas Komisijas dokumentā „Baltā grāmata izglītībai un profesionālai apmācībai: ceļā uz sabiedrību, kura mācās” (1995) ir izvirzīta pāreja uz ekonomiku, kas balstās uz zināšanām, uz tādu nākotnes sabiedrību, kura mācīsies nepārtraukti visa mūža garumā, lai katrs Eiropas Savienības dalībvalsts pilsonis varētu atrast sev vietu darba tirgū un profesionāli risināt darba problēmas mainīgajos apstākļos, kurus nosaka strauja profesiju un darba internacionalizēšanās, tehnoloģiju globalitāte un informācijas izplatīšanās. Katra indivīda un valsts panākumi ir atkarīgi no tā, cik lielā mērā ir iespējams piekļūt informācijai, lai pilnveidotu savas prasmes. Viens no pamatnosacījumiem ir svešvalodu zināšanas. Eiropas Padome ir izvirzījusi mērķi valodu

apguvei - visiem ES dalībvalstu pilsoņiem vajadzētu prast sazināties vismaz trijās Eiropas Savienības dalībvalstu valodās.

Dzīvojot vienotā Eiropas telpā, ir svarīgi veicināt iedzīvotāju savstarpējo sapratni, stimulējot valodu mācīšanos mūža garumā. Aktīva valodas apguve notiek vispārējās izglītības ietvaros, lai, turpinot mācības, svešvalodu prasmes būtu līdzeklis pilnvērtīgām studijām. Sabiedrībai attīstoties un notiekot aizvien lielākai sabiedrības integrācijai, pieaug nepieciešamība pēc aizvien labākām svešvalodu prasmēm.

Svešvalodu mācīšanas metodika ir attīstījusies līdzī laika vēsturiski, interkulturāli un sociāli -

no mācīšanas uz mācīšanos (no universālu metožu pielietošanas uz tādu metožu izmantošanu, kur tiek ņemtas vērā atsevišķu skolēnu grupu un skolēnu vajadzības, iepriekšējās zināšanas un prasmes, intereses un motivācija, kā arī spējas);

no deklaratīvām zināšanām uz mācīšanās procesu (no „kas skolēniem būtu jāzina” uz jautājumu „kā viņi mācās”) (Neuner, 2003).

Pēdējā desmitgadē valodu mācīšanās jautājumiem Eiropas Savienībā ir pievērsta liela uzmanība. Eiropas Padome 2001.gadā nāca klajā ar plašu valodu projektu - Eiropas valodu portfeli, kurā tika uzsvērtā jauna pieeja valodu apguvē, kas balstās uz skolēna patstāvīgo mācīšanos (Eiropas valodu portfelis, 2006) . Autonomo jeb patstāvīgo mācīšanos var īstenot vienīgi tad, ja „mācīšanās mācīties” tiek uzskatīta par valodas apgušanas neatņemamu sastāvdaļu. Tas nozīmē, ka valodas apguvēji apzinīgi uztver mācību procesu, dotās iespējas un izvēlas sev piemērotākos mācību paņēmienus. Vecāko klašu skolēni pakāpeniski pilnveido mācīšanās prasmes, izvirzot mācību mērķus, izvēloties mācību materiālus un mācīšanās paņēmienus, kuri vislabāk atbilst viņu vajadzībām, motivācijai, rakstura īpašībām.

Eiropas kopīgajās pamatnostādņēs valodu apguvei mācīšanās prasmes tiek skaidrotas kā

- spēja mācību procesā efektīvi izmantot mācību iespējas, piemēram: koncentrēt uzmanību sniegtajai informācijai; saprast izvirzītā uzdevuma mērķi; efektīvi sadarboties, strādājot pa pāriem un grupās; ātri, bieži un aktīvi likt lietā apgūto valodu;
- spēja izmantot pieejamos materiālus patstāvīgajam darbam;
- spēja organizēt un izmantot materiālus pašmācībai;
- spēja mācīties efektīvi (gan lingvistiski, gan sociokulturāli), tieši novērojot saziņas procesus un piedaloties tajos – attīstot uztveres analītiskās un heuristiskās prasmes;

- savu (valodas apguvēja) stipro un vājo pušu apzināšanās;
- spēja noteikt savas vajadzības un mērķus;
- spēja organizēt savu rīcību, lai sasniegtu mērķus atbilstoši savām īpašībām un iespējām (Eiropas kopīgās nostādnes valodu apguvei, 2011).

Mūsdienās, izprotot mūžizglītības nepieciešamību, svarīgi skolā apgūt patstāvīgās mācīšanās prasmes konkrēta mācību satura ietvaros. Tādēļ arī Eiropas valodu portfeli ir iekļauta pedagoģiskā funkcija - skolēns pats sev izvirza mācību mērķus, skolēnam ir zināmi kritēriji, pēc kuriem tiek vērtētas valodas prasmes, skolēns veic sava darba izvērtējumu, uzņemdamies atbildību par savu mācību darbu (Eiropas kopīgās nostādnes valodu apguvei, 2011). Tādējādi skolēns attīsta ne tikai savu izpratni, runāšanas un rakstīšanas prasmes, bet arī patstāvīgās mācīšanās prasmes. E. Maslo izteikusi viedokli, ka mācīšanās ir process cilvēka dzīves garumā, kuru ietekmē skolas laikā gūtā pieredze (Maslo, 2003). Mācībām jābūt produktīvām ne tikai tai brīdī, kad skolēns mācās skolā un mācību procesu organizē skolotājs, bet arī tad, kad pašam patstāvīgi jāturpina angļu valodas prasmju pilnveide turpmākajās studijās un profesionālajā dzīvē. To var veikt tad, ja skolā ir iegūta pieredze, kā patstāvīgi mācīties.

Sabiedrībai attīstoties, mainījušās pieejas, metodes un paņēmieni svešvalodu apguvē. Izpratne par patstāvīgo mācīšanos ir attīstījusies laika gaitā,

- izmantojot skolēna centrētu pieeju (Freire, Rodžers, Holeks), kas balstās humānpedagoģijā,
- atsaucoties uz pētījumiem, ko veikuši konstruktīvisma teorijas pārstāvji, kas radās kā pretstats biheiviorismam (Piaže, Vigotskis, Džūijs, Bruners),
- balstoties uz kognitīvo teoriju (Bruners - kognitīvā mācīšanās teorija; Bandura, Cimmermans, Pahares, Šanks - sociāli kognitīvā teorija),
- izmantojot mūsdienu moderno tehnoloģiju iespējas.

Lai nostiprinātos izpratne par patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides nepieciešamību un iespējām skolas formālajā vidē, bija nepieciešami visi iepriekš minētie priekšnoteikumi. Mūsdienās patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveide skolas mācību procesā ir kļuvusi gan nepieciešama, gan iespējama. Pirmkārt, ir attīstījusies konstruktīvisma teorija un sociāli kognitīvā teorija, kuras pēta, kā tiek konstruētas zināšanas un attīstītas prasmes. Otrkārt, ir iespēja skolu praksē nostiprināt humānpedagoģijas atzinumus par skolēna centrētu pieeju. Treškārt, patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi nodrošina mūsdienu modernās tehnoloģijas,

kas dod iespēju piekļūt dažādiem materiāliem un informācijai un izmantot dažādus mācīšanās metodiskos paņēmienus.

Promocijas darba autores ilggadējā darba pieredze liecina, ka pašlaik Latvijā angļu valodas apguvē pastāv pretruna starp Eiropas Padomes izvirzīto mērķi veicināt patstāvību valodu apguvē un angļu valodas mācīšanos skolā, kur dominē skolotāja izvirzīti mācību mērķi, kas var būt neskaidri un neinteresanti skolēniem. Noteikumos par Valsts vispārējās izglītības standartu un vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmetu standartiem minēti tādi uzdevumi kā „nodrošināt izglītojamo ar zināšanām un prasmēm”, „sniegt attiecīgas zināšanas, attīstīt izglītojamā spējas un prasmes” (MK noteikumi, 2008), kas valsts izglītības politikas līmenī norāda uz skolotāja centrētu un mācību saturu centrētu mācību procesu. Patstāvīgā mācīšanās ir cieši saistīta ar skolēna izvirzītiem mācīšanās mērķiem, kas motivē skolēnus un sniedz viņiem emocionālu gandarījumu par saviem panākumiem, bet skolotāja noteiktu uzdevumu veikšana, neapzinoties vai nepieņemot skolotāja izvirzīto mērķi, nemotivē skolēnus.

Skolēniem trūkst patstāvīgās mācīšanās prasmju, jo sabiedrībā dziļi iesakņojusies pārliecība, ka skolotājam ir jāiemāca valoda. Sabiedrības viedoklis sakņojas iepriekšējā dzīves pieredzē, un to vēl pastiprina neskaidri formulētas valsts izglītības pamatnostādnes Valsts vispārējās izglītības standartā. Sabiedrībā nav izveidojusies izpratne, ka valodu var iemācīties tikai katrs pats. Skolēni pavada laiku skolā, piedalās stundā, bet tas vēl nenozīmē, ka skolēni mācās. Skolotājs mācību stundā māca, bet ne vienmēr skolēni mācās, jo nejut atbildību par mācīšanos vai arī neprot mācīties. Mācīšanās prasa piespiešanos, gribasspēku, prasmi organizēt savu laiku un mācību resursus. No vienas puses, skolēniem bieži trūkst atbildības izjūtas un nav apgūtas mācīšanās prasmes, bet no otras puses, skolotāji nezina, kā skolēni mācās, jo nepievērš uzmanību skolēnu mācīšanās prasmju pilnveidei. Mūsdienās mainās skolotāja loma, jo skolēna centrētā mācību procesā skolotājs ir palīgs, padomdevējs un mācību procesa organizētājs (Hīkoka, 2002). Skolotāja uzdevums ir palīdzēt un atbalstīt skolēnus, kuri paši uzņemas atbildību par savām mācībām tik daudz, cik viņu prasmes un zināšanas atļauj to darīt.

Mācību procesā notiek skolēnu un skolotāju mijdarbība, kura ir rezultatīva tad, ja abiem procesa dalībniekiem ir vienādi vai līdzīgi mērķi un gan skolēni, gan skolotāji saprot un apzināti izmanto sev pieejamos resursus un metodes izvirzītā mērķa sasniegšanai. Mērķa apzināšanās, tā izvirzīšana un formulēšana ir pamats patstāvīgās mācīšanās prasmju attīstībai, kas nodrošina iespēju pilnveidoties mūža garumā (Rems, Līks, 1995).

Latvijā līdz šim veikti pētījumi par svešvalodu apguvi augstskolā (D. Liepa „Svešvalodas apguves komponentu integrācija studiju procesā”, I.Lūka „Studentu profesionālās angļu valodas kompetences veidošanās tūrisma studijās”), par skolēnu mācīšanās spējām (E.Maslo „Jauniešu mācīšanās spēju pilnveide dāņu valodas mācību procesā”), taču nav veikti pētījumi par vidusskolēnu patstāvīgo mācīšanos.

Pētījuma temata - vidusskolas vecāko klašu skolēnu vispārējo patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveide angļu valodas mācību procesā, izvēli noteica mūsdienu dzīves nepieciešamība pēc angļu valodas kā svešvalodas prasmju pilnveides mūža garumā. Pētījuma temata izvēli pastiprina EP ieteikumos par pamatprasmēm mūžizglītībā izteiktais viedoklis par svešvalodu prasmēm, tai skaitā, angļu valodas prasmēm, un „mācīšanās mācīties” prasmēm kā pamatprasmēm, „kuras nepieciešamas personiskai izaugsmei un attīstībai, pilsoniskai aktivitātei, sociālajai iekļautībai un nodarbināmībai” (Eiropas Parlamenta un Padomes ieteikums par pamatprasmēm mūžizglītībā, 2006). Promocijas darba ietvaros tiek pētītas vispārējās patstāvīgās mācīšanās prasmes angļu valodas mācību procesā, taču, tā kā dažādu svešvalodu apguves process ir līdzīgs, veiktie secinājumi var tikt attiecināti arī uz vispārējo patstāvīgās mācīšanās prasmju apguvi citu svešvalodu mācību procesā.

Pētījuma problēma aplūkojama no vairākiem aspektiem. Pirmkārt, skolotāji nepievērš pietiekami lielu uzmanību skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju izpētei un iespējām tās pilnveidot, jo īsteno skolotāja centrētu vai uz mācību saturu centrētu pieeju. Otrkārt, skolēni neapzinās, ka mācīšanās prasmes ir nepieciešamas mūžizglītībā. Treškārt, situāciju pasliktina sabiedrībā dominējošais uzskats, ka skolotāja pienākums ir iemācīt angļu valodu, nevis skolēnam jābūt atbildīgam par savu mācīšanos.

Tātad aktuāls ir jautājums - kā palīdzēt skolēniem mērķtiecīgi attīstīt patstāvīgās mācīšanās prasmes, kas nodrošinātu viņu dzīves un profesionālo kvalitāti un kā organizēt un vadīt skolēnu patstāvīgo mācīšanos. Pēdējos gados Latvijā svešvalodu skolotāju izglītībā liela uzmanība tiek veltīta skolotāja pienākumam palīdzēt skolēniem attīstīt valodas mācīšanās prasmes, vadīt skolēnu patstāvīgo darbu un veidot skolēnos atbildības sajūtu par mācīšanās rezultātiem. Taču, kā tas atzīmēts EP Eiropas moderno valodu centra (ECML) materiālos, ir ļoti grūti atrast saikni starp teoriju par skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmēm, skolotāju izglītību un praktisko darbošanos klasē (Fenner, 2006, 195.lpp.). Tādēļ nepieciešama

sadarbība starp skolotājiem praktiķiem un pētniekiem, lai skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveide iekļautos angļu valodas mācību procesā.

Vispārējās vidējās izglītības svešvalodu standartā ir definēts mācību priekšmeta mērķis - sekmēt izglītojamā kā radošas personības izaugsmes pilnveidošanu, veicinot svešvalodu kompetentu lietošanu saziņā, mūžizglītībā un kultūru dialogā mūsdienu sabiedrībā (Noteikumi par valsts vispārējās izglītības standartu un vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmetu standartiem, 2008). Vispārējās vidējās izglītības angļu valodas programmas paraugā kā viens no uzdevumiem minēts „izvirzītā mācību mērķa apzināšanās; tā sasniegšanai nepieciešamo stratēģiju izvēle un izveide”. Skolotājs formulē mācību mērķi visai klasei, taču skolēniem vajadzētu dot iespēju izvirzīt savus mērķus, kas atbilstu kopīgajam mācību mērķim. Jaunieši sekmīgi attīsta mācīšanās prasmes, ja viņi izjūt mācīšanos sev personīgi nozīmīgu, t.i., ja skolēni paši izvirza sev mērķus angļu valodas mācīšanās procesā, jo viens no nosacījumiem jauniešu mācīšanās spēju attīstībai ir „iespēja un prasme patstāvīgi noteikt savus mācīšanās mērķus, kuri cieši saistīti ar mācīšanās pašregulāciju” (Maslo, 2003, 164.lpp.).

Pētījuma mērķis - teorētiski un praktiski izpētīt vidusskolēnu vispārējo patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides iespējas angļu valodas mācību procesā, to ietekmējošos faktorus un izstrādāt sistēmisku pieeju patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē.

Pētījuma objekts - mācīšanās prasmju pilnveide angļu valodas apguves procesā vidusskolas vecākajās klasēs.

Pētījuma priekšmets - vispārējo patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveide angļu valodas apguves procesā vidusskolas vecākajās klasēs.

Lai pilnveidotu pedagoģisko procesu, pētot teorētisko literatūru par patstāvīgās mācīšanās prasmēm, kā arī apsverot iespēju to pilnveidē, tika izvirzīta **pētījuma hipotēze** - vidusskolēnu vispārējo patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi angļu valodas mācību procesā

- 1) veicinās sistēmiska pieeja patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē mācību stundā un ārpus stundas mācību procesā
- 2) un to bremzē skolotāja centrēta pieeja mācību procesā.

Lai pārbaudītu hipotēzi, tika izvirzīti **pētījuma uzdevumi**:

- izpētīt un analizēt teorētisko literatūru par patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanos un pilnveidi un to ietekmējošiem faktoriem;

- izstrādāt sistēmisku pieeju patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē, izmantojot vispārējo patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides modeli angļu valodas mācību procesā;
- veikt fona pētījumu, lai analizētu situāciju attiecībā uz vidusskolēnu un skolotāju zināšanām un attieksmi pret patstāvīgās mācīšanās prasmēm un vidusskolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju apguves līmeni;
- izveidot pētījuma programmu un veikt darbības pētījumu, lai noteiktu iespējas vidusskolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē;
- darbības pētījumā izmantot portfolio kā līdzekli, kas dokumentē skolotāja un skolēna īstenoto sistēmisko pieeju patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē;
- pamatojoties uz teorētiskās literatūras un avotu analīzi un uz skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju izpēti, izstrādāt ieteikumus skolotājiem vidusskolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanās veicināšanai.

Pētījuma **metodoloģiskos pamatus** veido humānisma koncepcija, kas tiek īstenota, izmantojot sociālā konstruktīvisma un sociāli kognitīvās teorijas pieeju, pamatojoties uz pedagoģiskās teorijas atzinumiem par dažādiem mācīšanās stiliem un mācīšanās teoriju atziņām:

- sociālā konstruktīvisma teorija (*Bruner 1990, 1996, 2006; Dewey 1998; Glaserfeld 1983; Piaget 2001; Vigotskis 2002*);
- sociāli kognitīvā teorija (*Bandura 1971, 1977, 1995, 2006; Schraw 2001; Schunk 2007; Wenden 1998; Zimmerman 2000*);
- valodas apguves/mācīšanās teorijas (*Benson 2003; Ellis 1997; Hymes 1972, Holec 1981, Krashen 1981, Little 1991, Littlewood 1984; E.Maslo 2003*);
- humānpedagoģijas atziņas par skolēna un skolotāja sadarbību, veidojot mācībām labvēlīgu vidi (*Andersone 2004, Blūma 2006, Čehlova 2003, Dauge 1928, Drabanskis 1934, Freibergs 2002, Freire 1958; I.Maslo 1995, Pētersons 1931, Roger 1980, Tiļļa 2005, Žogla 2001*);
- pedagoģijas teorija par dažādiem mācīšanās stiliem (*Armstrong 2009, H. Gardner 2006, Honey 1992, Kolb 1984, Lazear 1999, Mumford 1992, Prashnig 2011*).

Saistībā ar patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanos ir aplūkoti Latvijas Republikas un Eiropas Savienības dokumenti par pamatnostādņēm svešvalodu un mācīšanās prasmju apguvē.

Pētījumam izvēlēts darbības pētījums, kas atbilst humānpedagoģijas būtībai, uz kuru balstās promocijas darba pamatnostādnes. Bez tam darbības pētījuma izvēli noteica arī pētījuma autores iepriekšējā darba pieredze un ieinteresētība sistēmiskas pieejas izveidē patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē vidusskolā, kas tiktu izmantota turpmākajā pedagoģiskajā darbā.

Pētījuma metodoloģija:

1. Teorētiskais pētījums – teorētiskās literatūras (pedagoģijas un lingvistikas literatūra) un avotu (LR un ES dokumenti) analīze.

2. Empīriskais pētījums, kas ietver

- pirmdatu ieguves metodes – aptaujas, intervijas, novērošana, testi, pašnovērtējums, diagnosticējošo pārbaudes darbu vērtējums, esejas;
- datu apstrādes metodes - kvalitatīvo datu apstrāde ar kontentanalīzes metodi;
- kvantitatīvo datu apstrāde - aptaujas datu apstrāde ar SPSS 15.0 datu apstrādes programmu (Pīrsona hī-kvadrāta rādītājs, Vilkoksona tests, Pīrsona rangu korelācijas tests);
- datu analīzes metodes - novērošanas, skolēnu pašnovērtējumu rezultāti, dati, kas iegūti no skolēnu intervijām un esejām, kvalitatīvi tiek salīdzināti, izmantojot hermeneitisko pieeju un datu kvantitatīvo apstrādi ar SPSS 15.0 datu apstrādes programmu.

Pētījuma bāzi veido 31 respondents: vienas vidusskolas klases skolēni laika posmā no 10.līdz 12.klasei (2009.-2012.g.). Respondentu skaits darbības pētījuma laikā mainījās - 10.klasē pētījumā piedalījās 31 skolēns, 11.klasē - 30 skolēni un 12.klasē - 29 skolēni.

Darbības pētījumā piedalījās 401 respondents - 349 skolēni un 52 skolotāji no 10 dažāda lieluma vidusskolām dažādos Latvijas reģionos. Pētījumam tika izraudzīta pieejamības jeb ērtuma izlase, kur tika iekļauti brīvprātīgie, kuri bija gatavi piedalīties pētījumā un bija viegli pieejami. Lai gan pētījumam izraudzītā ērtuma izlase precīzi nereprezentēja ģenerālo kopu, tomēr pētījuma rezultāti parādīja tendences, kas raksturo ģenerālo kopu.

Pētījuma posmi:

Pētījuma pirmais posms – 2008.g.sept. – 2009.g.sept.

Tika veikts teorētiskais pētījums, pilotaptauja, lai apzinātu pētījuma problēmu, izvirzītu pētījuma hipotēzi un noteiktu patstāvīgās mācīšanās prasmju kritērijus un rādītājus.

Pētījuma otrais posms – 2009.g.sept. – 2010.g.sept.

Turpinājās teorētisko avotu studēšana, tika izstrādāta pētījuma metodoloģija, precizēta hipotēze, pētījuma mērķis un uzdevumi, kā arī noteiktas pētījuma robežas. Tika uzsākts darbības pētījums, veicot pirmo skolēnu un skolotāju aptauju, kā arī veicot kvalitatīvo pētījumu (daļēji strukturēta videointervija ar respondentiem - skolēniem).

Pētījuma trešais posms – 2010.g.sept. – 2011.g.sept.

Turpinājās darbības pētījums, veicot otro skolēnu aptauju, tika veikta pirmdatu apstrāde, kā arī izmantotas kvalitatīvā pētījuma metodes - daļēji strukturēta intervija, stundas novērošana (videoieraksts), strukturēta stundas novērošana, pašnovērtējumu un skolotāja novērtējumu analīze, kā arī tika ievākti dati no skolēnu rakstītām esejām par patstāvīgās mācīšanās prasmēm.

Pētījuma ceturtais posms – 2011.g.sept. – 2012.g.sept.

Darbības pētījuma noslēguma posmā tika veikta trešā skolēnu aptauja, diagnosticējošo angļu valodas prasmju pārbaudes darbu rezultātu analīze, patstāvīgās mācīšanās prasmju testa analīze, kā arī eseju par mācīšanās prasmēm kontentanalīze. Pētījuma noslēgumā tika veikta pētījuma kvalitatīvo un kvantitatīvo pētniecības metožu triangulācija, kuras ietvaros kvantitatīvajā pētījumā iegūtie dati tika analizēti, saistot tos ar kvalitatīvajā pētījumā (intervijās, novērošanā), iegūtiem datiem, lai nodrošinātu pētījuma zinātnisko stiprumu. Pētījuma pēdējā posmā tika izstrādāts sistēmisks vispārīgo patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides modelis 10. -12.klasēs angļu valodas mācību procesā.

Pētījuma zinātniskā novitāte: Svešvalodu prasmes ir vienas no pamatprasmēm, kas nepieciešamas, lai piemērotos strauji mainīgajai un savstarpēji ļoti saistītajai pasaulei (Eiropas Parlamenta un Padomes ieteikums par pamatprasmēm mūžizglītībā, 2006). Tādēļ nepieciešams izstrādāt modeli, kura izmantošana dotu iespēju vidusskolēniem apgūt patstāvīgās mācīšanās prasmes skolotāja organizētā mācību procesā un kas būtu pamats turpmākai svešvalodu apguvei mūžizglītības procesā. Līdz šim Latvijā nav izvērstu pētījumu par vidusskolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi vispār un svešvalodu apguves procesā vidusskolas vecāko klašu posmā. Pētījums tika veikts angļu valodas mācību procesā

vidusskolā, taču, apgūstot patstāvīgās mācīšanās prasmes, tās iespējams pārnest uz citu svešvalodu apguves procesu. Pirmo reizi ir pētīts patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides process angļu valodas mācību procesā vidusskolas vecākajās klasēs un pētījuma rezultātā ir:

- Definēts skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju jēdziens: skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmes ir metazināšanu, zināšanu par mācīšanās stiliem apguve un atbilstošu mācīšanās paņēmienu apguve un pielietošana, izmantojot pašregulācijas prasmes, tādā līmenī, lai skolēns varētu mācīties patstāvīgi ārpus mācību stundas.

Patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveide notiek skolotāja vadītā mācīšanās procesā mācību stundā un ārpus mācību stundas. Patstāvīgās mācīšanās prasmju apguves līmeni var izvērtēt, balstoties uz kritērijiem - motivācija, zināšanas, prasmes, attieksme, ko raksturo atbilstoši rādītāji (sk. nodaļā „Skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides darbības pētījums”).

- Izstrādāta sistēmiska pieeja patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē: sistēmas Skolēns - Skolotājs dalībnieki izprot, kā notiek mācīšanās un kā var vadīt mācīšanās procesu, izmantojot sistēmisku domāšanu.

Sistēmiskās pieejas īstenošanā tiek izmantots patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides modelis, kas balstās uz sistēmas Skolēns - Skolotājs dalībnieku mijdarbību mācību procesā, kas notiek mācību stundā un ārpus mācību stundas. Patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides modelī kā mācīšanās instruments izmantots portfolio, kas palīdz skolēniem virzīties no savu vēlmju apzināšanās uz mērķa izvirzīšanu, piemērotu mācīšanās paņēmienu izvēli, patstāvīgo mācīšanos, pašizvērtējumu un jaunu mērķu izvirzīšanu. Portfolio dod iespēju dokumentēt skolēna patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesu.

- Pamatota termina „pašizvērtējums” lietošana: pašizvērtējums ietver veiktās darbības analīzi, izvērtējot sasniegto, un jaunu mērķu izvirzīšanu ar nolūku pilnveidot savu darbību.

Vērtēšanu var veikt skolotājs, dodot novērtējumu, kas ir atzinums par skolēna zināšanu un prasmju atbilstību zināmiem kritērijiem, un izvērtējumu, kas ir veiktās darbības analīze un ir vērts uz darbības pilnveidi. Skolēns, veicot pašnovērtējumu, izsaka atzinumu par savu zināšanu un prasmju atbilstību zināmiem kritērijiem, un, veicot pašizvērtējumu, sniedz savas darbības analīzi, izvērtējot sasniegto, un izvirza jaunus mērķus, lai pilnveidotu savu darbību.

Pētījuma praktiskā nozīmība:

- Veikta patstāvīgās mācīšanās prasmju izpēte teorētiski un empīriski.

Promocijas darbā analizēta literatūra par patstāvīgo mācīšanos, galvenokārt, pēdējos divdesmit gados dažādās valstīs. Balstoties uz pieņēmumu, ka Latvijā vidusskolēniem nepieciešams pilnveidot patstāvīgās mācīšanās prasmes, tika veikts pētījums par vidusskolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmēm un iespējām tās pilnveidot. Pētījumā piedalījās 401 respondents.

- Izstrādāts vidusskolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides modelis un, pamatojoties uz izpētes rezultātiem, modelis ir aprobēts vidusskolas vecākajās klasēs.

Darbības pētījuma mērķis bija izpētīt iespējas vidusskolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē, kas tika sasniegts. Promocijas darbā piedāvāts izmantot portfolio kā mācīšanās instrumentu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides modelī.

- Izveidoti ieteikumi skolotājiem profesionālās darbības pilnveidei.

Promocijas darbā doti ieteikumi skolotājiem skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesā, kas balstīti uz teorētiskajā pētījumā gūtajām atziņām un uz darbības pētījuma rezultātu analīzi.

Pētījuma robežas: pētījuma gaitā noteiktās pētījuma robežas iezīmē pētījuma priekšmets, kas nosaka to, ka tiek pētītas vispārējo patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides iespējas, kā bāzi izmantojot angļu valodas mācību procesu vidusskolas vecākajās klasēs. Pētījuma centrā ir vecāko klašu skolēni, kuri skolotāja pedagoģiskās darbības rezultātā darbības pētījuma gaitā pilnveido vai nepilnveido savas patstāvīgās mācīšanās prasmes. Pētījumā netiek izvērtēta skolēnu ārpus skolas apkārtējās vides un sabiedrības ietekme, kā arī skolēnu iepriekšējās patstāvīgās mācīšanās pieredze. Lai gan pamatpētījumā iesaistīti vienas skolas skolēni, fona pētījumā piedalījušies respondenti no 10 Latvijas vidusskolām. Tādējādi pētījums iezīmē galvenās tendences un patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides iespējas - uz pētījuma rezultātiem balstīto patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides modeli var izmantot par pamatu citu valodu apguvē, citos mācību priekšmetos un citās izglītības iestādēs.

Promocijas darba struktūru veido ievads, divas daļas (pirmajā daļā 4 nodaļas un otrajā daļā 3 nodaļas), secinājumi, literatūras saraksts un 13 pielikumi. Kopumā analizēti 160 literatūras avoti latviešu, angļu un krievu valodā. Teorētisko un praktisko atziņu rezultāti attēloti 25 tabulās un 16 attēlos.

Ievadā pamatota temata izvēle un aktualitāte, raksturota problēma, noteikts pētījuma mērķis, pētījuma objekts, priekšmets, uzdevumi. Ievadā sniegts pētījuma metodoloģiskais pamatojums, norādītas pētījuma metodes, sniegta informācija par pētījuma posmiem, pētījuma bāzi, noteikta pētījuma zinātniskā novitāte un praktiskā nozīmība, izvirzītas tēzes aizstāvēšanai un parādīta pētījuma rezultātu aprobācija.

Promocijas darba pirmajā daļā, ko veido 4 nodaļas, analizēts patstāvīgās mācīšanās prasmju jēdziens, pētīti humānpedagoģijas, konstruktīvisma, kognitīvās teorijas un svešvalodu mācīšanās teoriju atzinumi saistībā ar patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanos.

Pirmajā nodaļā „Patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveide kā mācīšanās procesa sastāvdaļa” tiek analizēti dažādu autoru viedokļi par patstāvīgās mācīšanās procesu un pamatota iespēja pilnveidot patstāvīgās mācīšanās prasmes angļu valodas mācīšanās procesā.

Otrajā nodaļā „Patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanās pamatnosacījumi” tiek teorētiski pētīti un analizēti humānpedagoģijas atzinumi, sociālā konstruktīvisma un sociāli kognitīvās teorijas pamatnostādnes, kas cieši saistītas ar mācīšanas teorijām svešvalodu apguvē.

Trešajā nodaļā „Patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi ietekmējošie faktori” tiek raksturota skolotāja loma tādā mācību procesā, kurā notiek skolēna un skolotāja mijdarbība, veidojot mācīšanos atbalstošu vidu un dodot iespēju skolēniem izzināt savu mācīšanās stilu, spējas, izprast mācīšanās procesu.

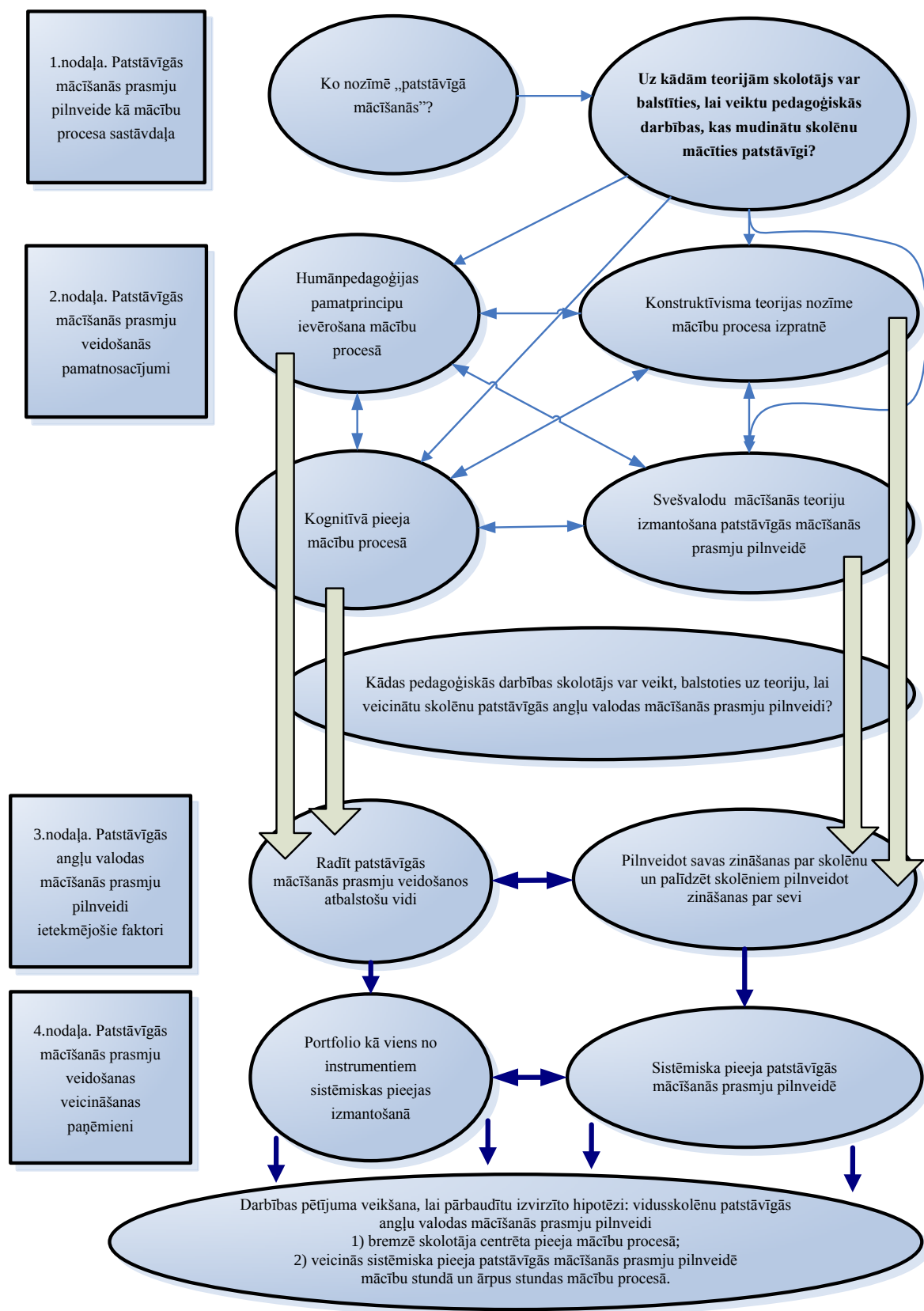
Ceturtajā nodaļā „Patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanas veicināšanas paņēmieni” ir atspoguļota sistēmiskas pieejas īstenošana angļu valodas mācību procesā, pilnveidojot vispārējās patstāvīgās mācīšanās prasmes, kā mācīšanās līdzekli izmantojot portfolio.

Promocijas darba pirmās daļas struktūra parādīta 1.attēlā: pētījuma sākumā analizēts jēdziens „patstāvīgā mācīšanās”, balstoties uz humānpedagoģijas, sociālā konstruktīvisma, sociāli kognitīvās teorijas un svešvalodu mācīšanās teoriju analīzi, izvirzot teorētisko pamatojumu iespējamām skolotāja pedagoģiskām darbībām, kuras veicinātu skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi. Galvenais teorētiskās analīzes secinājums - skolēnu un skolotāja mijdarbībā radītā patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanos atbalstoša vide un skolēnu un skolotāja izpratne par patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanos ir svarīgākie

patstāvīgās mācīšanās prasmju ietekmējošie faktori. Nākošajā teorētiskā pētījuma posmā tika noskaidroti piemērotākie paņēmieni patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanas veicināšanā. Pētījuma gaitā izrādījās, ka sistēmiska pieeja, izmantojot portfolio kā vienu no līdzekļiem tās īstenošanā, ir vispiemērotākā skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē.

Promocijas darba otro daļu, kura sastāv no 3 nodaļām, veido empīriskā pētījuma apraksts. Tas sastāv no pētījuma programmas pamatojuma, piemērotākā pētījuma veida izvēles raksturojuma. Fona pētījumā iegūtie dati tiek salīdzināti ar pamatpētījuma pirmajā posmā iegūtiem datiem. Pamatpētījums sastāv no trīs posmiem un iegūto datu analīzes. Balstoties uz teorētiskajā pētījumā gūtajiem atzinumiem un darbības pētījuma rezultātiem, ir izveidots patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides modelis vidusskolas vecākajās klasēs.

Promocijas darba noslēgumā ir doti secinājumi, izvirzītas tēzes aizstāvēšanai un sniegti ieteikumi skolotājiem.



1.att. Promocijas darba pirmās daļas struktūra

Tēzes aizstāvēšanai:

Pētījuma gaitā atklātās likumsakarības formulētas tēzēs aizstāvēšanai:

- Vidusskolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi sekmē tāds mācīšanās process vidusskolas vecākajās klasēs, kas balstās uz skolotāju un pašu skolēnu zināšanām par prasmju un zināšanu veidošanos, jo skolēni, mijdarbojoties ar skolotāju, apzināti mācās vadīt savu mācīšanās procesu, izprotot sociālā konstruktīvisma un sociāli kognitīvās teorijas pamatus.
- Vidusskolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi veicina sistēmiska pieeja, kas tiek īstenota ar patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides modeļa palīdzību, izmantojot portfolio kā instrumentu, kas dokumentē skolēna patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesu. Skolotājs vada skolēna mācīšanos kā padomdevējs, un skolēns vēlas un spēj uzņemties atbildību par mācīšanos.
- Patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi sekmē mācīšanos atbalstoša vide, ko veido tieši vidusskolēni, mijdarbojoties ar citiem skolēniem un skolotāju. Mācību stundā radītā mācīšanos atbalstošā vide veicina patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanos mācību procesā mācību stundā un arī ārpus mācību stundas.
- Patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesu vada skolotāji, kuri izprot patstāvīgās mācīšanās prasmju apguves nepieciešamību, turklāt tā ir nepārprotami formulēta valsts izglītības politikas dokumentos, jo patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesā skolēns ir šī procesa subjekts, nevis mācību procesa objekts, kā tas ir skolotāja centrētā mācību procesā.

Pētījuma rezultātu aprobācija:

Pētījuma gaitā gūtās atziņas un rezultāti apspriesti 3 LiepU Pedagoģijas un sociālā darba fakultātes organizētajos semināros: 2008.-2009.g. (apspriestas pētnieciskā procesa kategorijas un metodoloģiskie pamati), 2009.-2010.g. (precizētas pētnieciskās kategorijas, apspriesti izstrādātie kritēriji), 2010.-2011.g. (pārrunātas datu ievākšanas un apstrādes metodes).

Pētījuma atziņas apspriestas vietēja mēroga un starptautiskās konferencēs Latvijā, Lietuvā, Zviedrijā, Itālijā, Bosnijā un Hercogovīnā.

Promocijas darbs apspriests ar Londonas Universitātes Izglītības institūta profesoru Robertu Kauenu (*Robert Cowen*) zinātniskās konferences laikā 16.-18.08.2010. Upsalā, Zviedrijā.

Zinātniski pētnieciskā darba galvenie rezultāti atspoguļoti publikācijās:

- Deimante-Hartmane, D. Skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanās angļu valodas apguvē ģimnāzijā. *Sabiedrība, integrācija, izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. 2010.g. 19.- 20. febr. - Rēzekne, 2010. 189. - 197.lpp. ISSN 1691-5887.*
- Deimante-Hartmane, D. Mācīšanās mērķu nozīmīgums angļu valodas mācību procesā vidusskolā. *Valodu apguve: problēmas un perspektīva. VII zinātnisko rakstu krājums.- Liepāja, 2010. 127.- 137.lpp. ISSN 1407-9739.*
- Deimante-Hartmane, D. Development of Students' Independent Study Skills in English Classes of Upper-Secondary School. *IX Starptautiskās zinātniskās konferences „Teacher Education in the XXI Century: Changes and Perspectives” Siauliai University 2010.g.19.nov. rakstu krājums. - Siauliu: Siauliu universitetas, 2010. 104.- 110. lpp. ISBN 978-609-430-047-9.*
- Deimante-Hartmane, D. Vidusskolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmes angļu valodas stundās. *RPIVA VI Jauno zinātnieku konference. Rakstu krājums 2010. - Rīga, 2011. 36. - 45.lpp. ISBN 978-9934-8215-7-8.*
- Deimante-Hartmane, D. Skolotāja loma vecāko klašu skolēnu mācīšanās prasmju pilnveidošanā. *Sabiedrība, integrācija, izglītība. II daļa: Skolas pedagogija. Mūžizglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli 2011.g. 27.- 28. maijs.- Rēzekne, 2011. 105. - 117.lpp. ISSN 1691-5887.*
- Deimante-Hartmane, D. Sistēmiska pieeja patstāvīgās angļu valodas mācīšanās prasmju pilnveidē vidusskolas vecākajās klasēs. *Sabiedrība.Integrācija. Izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. I daļa: Skolas pedagogija. Augstskolu pedagogija. Mūžizglītība. 2012.g. 25.-26.maijs - Rēzekne, 2012. 39. - 47.lpp. ISSN 16915887.*
- Deimante-Hartmane, D. Skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju nepieciešamība un iespējas to attīstīšanā vidusskolā. *Pedagogija: teorija un prakse VI: Izglītība un pilsoniskā sabiedrība. Zinātnisko rakstu krājums. - Liepāja: Liepājas universitāte, 2011. 165. - 180.lpp. ISSN 1407-9143.*
- Deimante-Hartmane, D. Vecāko klašu skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveide angļu valodas stundās. *Valodu apguve: problēmas un perspektīva. VIII zinātnisko rakstu krājums. - Liepāja, 2012. 64.- 77.lpp. ISSN 1407-9739.*

- Deimante-Hartmane, D. Independent Learning in Secondary School - Key to Lifelong Learning. *International Conference „The Future of Education” Conference Proceedings. Volume 1.* - Milano: Simonelli Editore, 2012. p. 247 - 252. ISBN 978-88-7647-808-6.

Raksti, kas pieņemti publicēšanai:

- „Patstāvīgās mācīšanās prasmju attīstība angļu valodas mācīšanās procesā zināšanu sabiedrībā” - *raksts pieņemts publicēšanai* LiepU Izglītības zinātņu institūta 2. zinātniskās konferences „Izglītības kvalitātes dimensijas zināšanu sabiedrībā” 2010.g. 16.apr. rakstu krājumā.
- „Skolēna patstāvīgā angļu valodas mācīšanās - skolotāja vadīta patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesa sastāvdaļa” - *raksts pieņemts publicēšanai* LiepU 9.starptautiskās zinātniskās konferences „Valodu apguve: problēmas un perspektīva” 2011.g. 12.apr. Liepājā rakstu krājumā.
- „Model of Development of Independent Learning Skills” - *raksts pieņemts publicēšanai* starptautiskās konferences „Svešvalodu mācīšana un lietišķā lingvistika” Burch universitātē Sarajevā 2012.g. 4. - 6.maijā rakstu krājumā.

Par pētījuma rezultātiem un gūtajām atziņām promocijas darba autore ziņojusi 14 konferencēs, tai skaitā 12 starptautiskās konferencēs:

- 7.starptautiskajā zinātniski metodiskajā konferencē „Valodu apguve: problēmas un perspektīva” LiepU 2010.g. 26.martā Liepājā referāts „Mācīšanās mērķu nozīmīgums angļu valodas mācību procesā vidusskolā”.
- LiepU Izglītības zinātņu institūta 2.zinātniskajā konferencē „Izglītības kvalitātes dimensijas zināšanu sabiedrībā” 2010.g. 16.apr. Liepājā referāts „Pašregulācijas prasmju attīstība angļu valodas mācīšanās procesā”.
- Rēzeknes augstskolas starptautiskajā zinātniskajā konferencē „Sabiedrība.Integrācija. Izglītība” 2010.g. 19.- 20. febr. Rēzeknē referāts „Skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanās angļu valodas apguvē ģimnāzijā”.
- Comparative Education Society in Europe XXIV CESE Conference „Enlightment, Creativity, and Education: politiķes, politics, performances. The World in Europe - Europe in the World” 2010.g. 16.-19. augustā Zviedrijā,

Upsalas Universitātē referāts „Possibility of the Development of Independent Study Skills in Upper-Secondary School” (publicēts referāta kopsavilkums).

- LiepU Starptautiskajā zinātniskajā konferencē „Izglītība un pilsoniskā sabiedrība” 2010.g. 6.- 10.sept. Liepājā referāts „Skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju nepieciešamība un iespējas to attīstīšanā vidusskolā”.
- IX Starptautiskajā zinātniskajā konferencē „Teacher Education in the XXI Century: Changes and Perspectives” 2010.g.19.nov. Lietuvā, Šauļu universitātē referāts „Development of Students’ Independent Study Skills in English Classes of Upper-Secondary School”.
- RPIVA VI Starptautiskajā Jauno zinātnieku konferencē 2010.g. 2.dec. Rīgā referāts „Vidusskolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmes angļu valodas stundās” (balva par labāko referātu Valodu sekcijā).
- LiepU 8.starptautiskajā zinātniskajā konferencē „Valodu apguve: problēmas un perspektīva” 2011.g. 7. - 8.apr. Liepājā referāts „Angļu valodas mācīšanās prasmju pilnveide”.
- LiepU Izglītības zinātņu institūta 3.zinātniskā konferencē „Izglītības kvalitātes dimensijas zināšanu sabiedrībā” 2011.g. 15.apr. Liepājā referāts „Vecāko klašu skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveide angļu valodas stundās”.
- Rēzeknes augstskolas starptautiskajā zinātniskajā konferencē „Sabiedrība.Integrācija. Izglītība” 2011.g. 27.-28.maijā referāts „Skolotāja loma vecāko klašu skolēnu mācīšanās prasmju pilnveidošanā”.
- LiepU 9.starptautiskajā zinātniskajā konferencē „Valodu apguve: problēmas un perspektīva” 2012.g. 12.apr. Liepājā referāts „Skolēna patstāvīgā angļu valodas mācīšanās - skolotāja vadīta patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesa sastāvdaļa”.
- FLTAL konferencē 2012.g. 4.-6.maijā Sarajevā, Bursch Universitātē 2012.g.referāts „Model of Development of Independent Learning Skills” (publicēts referāta kopsavilkums).
- Rēzeknes augstskolas starptautiskajā zinātniskajā konferencē „Sabiedrība.Integrācija. Izglītība” 2011.g. 25.-26.maijā referāts „Sistēmiska pieeja patstāvīgās angļu valodas mācīšanās prasmju pilnveidē vidusskolas vecākajās klasēs”.

- II Starptautiskajā konferencē „Future of Education” 2012.g. 7.-8.jūn. Florencē referāts „Independent Learning in Secondary School - Key to Lifelong Learning”.

1. PATSTĀVĪGĀS MĀCĪŠANĀS PRASMJU PILNVEIDE MĀCĪBU PROCESĀ

1.1. Patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveide kā mācīšanās procesa sastāvdaļa

Patstāvīgās mācīšanās prasmes veidojas mācīšanās procesā, ko ietekmē skolēnu un skolotāju attieksme pret mācīšanās prasmju veidošanos un pilnveidi. Sabiedrībai attīstoties, mainās pieeja mācībām, un zināšanu sabiedrībā mācīšanās procesam tiek pievērsta aizvien lielāka uzmanība, jo tā izpratne ir nepieciešams nosacījums mūžizglītībai.

Illeris apgalvo, ka mācīšanās ir tāds process, kas izmaina cilvēka spējas un tas nenotiek tikai cilvēka bioloģiskā brieduma rezultātā (Illeris, 2007).

Kīfi un Dženkins izsaka viedokli, ka mācīšanās nav iegaumēšana, tā ir notikusi tad, kad skolēna uzvedībā notikušas izmaiņas, kas radušās gūtās pieredzes rezultātā, t.i., skolēns uzvedas savādāk nekā pirms mācīšanās. Taču ne visi mācīšanās procesi ir redzami. Mācīšanās ir aktīvs process, kas prasa no skolēna daudz spēka, bet tas ir atkarīgs no tā, ko skolēns mācās un no skolēna personīgajām rakstura īpašībām, garīgās attīstības līmeņa, vajadzībām un motivācijas, kā arī no apkārtējās vides ietekmes (Keefe, Jenkins, 1997).

Petijs papildina, kas mācīšanās nav tas pats, kas atcerēšanās. Mācīšanās ir aktīvs process, kura laikā notiek nozīmes izprašana. Tikai tā informācija, kuru skolēns ir strukturējis un organizējis, var tikt saglabāta ilgtermiņa atmiņā un vēlāk izmantota dzīves situācijās. Un šo organizēšanas procesu var veikt, aktīvi darbojoties, nevis tikai klausoties (Petty, 2004).

Mācīšanās notiek gan apzināti, gan neapzināti, bet abos gadījumos tas ir aktīvas darbošanās process. Krašens nodala valodas apguves procesu no mācīšanās procesa, sacīdams, ka apguve ir neapzināta, bet mācīšanās notiek apzināti (Krashen, 1981). Tad, kad skolēns vēlas kaut ko iemācīties, apzināti vai neapzināti tiek izvirzīts mērķis, kam tiek pakārtoti uzdevumi, veicamās darbības, lai zināšanas aktivizētos ilgtermiņa atmiņā. Skolēniem, kam nav attīstītas mācīšanās prasmes, ir grūtības strādāt tā, lai zināšanas nonāktu ilgtermiņa atmiņā, no kurienes tās var atsaukt nepieciešamības gadījumā (Keefe, Jenkins, 1997).

Tātad, analizējot izteiktos viedokļus, var secināt, ka minētie autori uzskata, ka mācīšanās ir aktīvs un apzināti organizēts process, ko var veikt tikai pats skolēns, balstoties uz savu iepriekšējo pieredzi un zināšanām. Darba autore piekrīt izteiktajiem viedokļiem un

uzskata, ka vidusskolas vecāko klašu skolēni spēj apzināti organizēt savu mācīšanās procesu, skolotāja vadībā pakāpeniski apgūstot un pilnveidojot savas patstāvīgās mācīšanās prasmes.

Mācīšanās ir bijusi un būs svarīga cilvēces izdzīvošanai, tādēļ jautājums par to, kā cilvēks mācās un ko darīt, lai mācīšanās būtu sekmīga, ir pētīts vienmēr, laika gaitā gūstot jaunas atziņas. Lai sistematizētu zināšanas par mācīšanos, ir radītas mācīšanās teorijas, kuras var iedalīt divās lielās grupās: biheivioristiskās mācīšanās teorijas un kognitīvās teorijas. Promocijas darbā tiek pētītas kognitīvās teorijas, jo patstāvīgās mācīšanās prasmes veidojas, balstoties uz apzinātu cilvēka prāta darbību, gribas piepūli un motivāciju, kas ir kognitīvo teoriju izpētes lauks. Ganjē izdala deviņus secīgus elementus, kuru klātbūtne ir nepieciešama un kuri ir jāievēro skolotājam, lai norisinātos sekmīgs mācīšanās process:

- pievērst uzmanību;
- informēt skolēnu par mācīšanās mērķiem;
- stimulēt iepriekšējo zināšanu atsaukšanu atmiņā;
- prezentēt jauno mācību tēmu;
- sniegt padomu, kā mācīties;
- dot iespēju praktizēties;
- sniegt atgriezenisko saiti;
- novērtēt sniegumu;
- veicināt zināšanu saglabāšanu un pārņemšanu uz citām situācijām (Gagne, 1985).

Piekrītot Ganjē definētajiem mācīšanas secīgajiem posmiem kopumā, bet domājot par patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi, promocijas darbā tiek izteikts viedoklis, ka lielāka uzmanība pievēršama skolēna mācīšanās procesam. Tādēļ veids, kā mācīt, ievērojot Ganjē aprakstītos posmus, var tikt mainīts no skolotāja centrēta mācību procesa un skolēna centrētu mācību procesu:

- pievērst skolēnu uzmanību - pārrunu rezultātā ļaut skolēniem pašiem nonākt pie secinājuma, ka mācību tēma ir svarīga, interesanta; veicināt skolēnu motivāciju, prognozējot, ar kādiem aspektiem dotā tēma varētu būt saistīta utml.;
- palīdzēt skolēniem pašiem izvirzīt mācīšanās mērķus (skolēni ir apzinājušies, ko viņi jau zina un prot un ko viņi varētu uzzināt un apgūt, ņemot vērā savas individuālās vajadzības, intereses un spējas);

- palīdzēt skolēniem, strādājot grupās, precīzi atsaukt atmiņā, ko viņi ir mācījušies, kur viņi var meklēt jau iepriekš pārrunāto, lai varētu izprast, kas netika apgūts un ko ir nepieciešams apgūt, lai konstruētu jaunās zināšanas;
- jaunās mācību tēmas prezentācija var notikt dažādos veidos, ievērojot skolēna centrētu pieeju, piemēram, uzdodot jautājumus, pašiem sagatavojot prezentāciju un izmantojot citus paņēmienus;
- sniegt padomu kā mācīties, ievērojot skolēna centrētu pieeju, nozīmē dalīties savā pieredzē, izpētīt savu mācīšanās stilu, veikt pārrunas utml.;
- dot iespēju praktizēties, izmantojot jauniegūtās zināšanas un radot kaut ko jaunu vai izmantojot tās jaunās situācijās;
- sniegt atgriezenisko saiti, vērtējot klasesbiedru sniegumu, skolotājam veicot pamatotu vērtējumu, kā arī pašiem skolēniem izvērtējot savu individuālo sniegumu;
- veicināt zināšanu saglabāšanu, prasmju nostiprināšanos un to pārņemšanu uz citām situācijām, ļaujot skolēniem pašiem izlemt, kādā veidā viņi var turpmāk izmantot iegūtās zināšanas un apgūtās prasmes, piemēram, saistot tās ar citiem mācību priekšmetiem vai individuālām interesēm.

Mācīšanās procesā, kur tiek izmantoti Ganjē izvirzītie secīgie posmi, skolēns pakāpeniski apgūst un pilnveido savas mācīšanās prasmes, virzoties no sākumā lielāka skolotāja atbalsta izmantošanas uz arvien patstāvīgāku mācīšanās procesu.

Skolotājam vadot skolēna mācīšanos, skolēnam tiek dota iespēja apgūt patstāvīgās mācīšanās prasmes. Hariss un Hodžes mācīšanās prasmes skaidro kā mācīšanās paņēmienus, kas palīdz cilvēkam lasīt vai klausīties kādā noteiktā nolūkā ar mērķi atcerēties (Harris, Hodges, 1995, 245.lpp.).

Mācīšanās prasmes var apgūt tikai mācīšanās procesā. Mācīšanās kā mācīties var tikt izskaidrots kā mācīšanās process, kas ļauj skolēnam apzināties, kā labāk kaut ko iemācīties, runājot gan par mācību priekšmetiem, gan arī dažādām citām zināšanām, prasmēm, attieksmēm un spējām (Improving Learning, 2007, 244.lpp.). Ja „mācīšanos kā mācīties” atdala no paša mācīšanās procesa, tad ir grūti pamatot, kāpēc jāmācās mācīties. Patstāvīgās mācīšanās elementiem jābūt katrā mācīšanās posmā, to nevajag atdalīt no pārējā mācību procesa (Improving Learning, 2007).

Pētījumā tiek izmantots jēdziens „patstāvīgās mācīšanās prasmes”, kas pēc savas būtības neatšķiras no „mācīšanās prasmēm”, jo mācīšanās ir process, ko patstāvīgi var veikt cilvēks, kas mācās. Jēdziens „autonomā mācīšanās” papildina mācīšanās jēdzienu, uzsverot, ka mācīšanās ir individuāls process, ko skolēns veic autonomi. Holeks definējis autonomiju kā „spēju uzņemties atbildību par mācīšanos” (Holec, 1981). Dikinsona definīcijā pievienots vēl viens aspekts - autonomija ir gan attieksme pret mācīšanos, gan arī spēja patstāvīgi mācīties” (Dickinson, 1992). Dikinsona viedoklis, uzsverot spēju patstāvīgi mācīties, pēc darba autores domām, precīzāk atspoguļo patstāvīgās jeb autonomās mācīšanās būtību.

Jēdzieni „autonomā mācīšanās” un „patstāvīgā mācīšanās” ir ļoti tuvi, bet ne savstarpēji aizvietojami. Pēc promocijas darba autores domām, „autonomā mācīšanās” tiek vairāk saistīta ar autonomiju tādā nozīmē, kā norobežošanās laikā un telpā, mācoties patstāvīgi. Tā kā skolēns mācās gan mācību stundā, gan ārpus mācību stundas, tad viņš pilnveido savas patstāvīgās mācīšanās prasmes sadarbībā ar klases biedriem un skolotāju mācību stundā un patstāvīgā mācīšanās procesā ārpus stundas. Ja skolotājs sistēmiski un patstāvīgi saista mācīšanos klasē ar skolēna patstāvīgo mācīšanos ārpus mācību stundas, skolēns pierod mācīties patstāvīgi (Blūma, 2006, 145. lpp.).

Promocijas darbā ar patstāvīgo mācīšanos tiek saprasts tāds process, kuru vada skolotājs, palīdzot vidusskolēnam pilnveidot patstāvīgās mācīšanās prasmes. Mācību stundā patstāvīgās mācīšanās prasmes tiek pilnveidotas skolotāja vadībā, izmēģinot dažādus mācīšanās paņēmienus, analizējot savas neveiksmes un veiksmes, lai turpmākajā dzīvē varētu mācīties patstāvīgi bez ārēja atbalsta. Ārpus stundas skolēns pielieto savas patstāvīgās mācīšanās prasmes, mācoties patstāvīgi, bez skolotāja atbalsta. Taču tā joprojām ir zināmā mērā skolotāja vadīta patstāvīgā mācīšanās, jo skolotāja atbalsts vērojams pirms patstāvīgās mācīšanās ārpus stundas un pēc patstāvīgās mācīšanās ārpus stundas.

Dikinsons uzsvēra arī attieksmes pret mācīšanos nozīmi. Attieksme un spēja ir saistītas viena ar otru, pozitīvas attieksmes rezultātā skolēns var attīstīt savas spējas mācīties patstāvīgi, kas, savukārt, nostiprina pozitīvu attieksmi pret patstāvīgo mācīšanos. Dažādiem skolēniem var būt dažādas patstāvīgās mācīšanās spējas, ko nosaka dažādi faktori. Taču katrs skolēns ar skolotāja palīdzību var sekmīgi attīstīt savas patstāvīgās mācīšanās prasmes, pilnveidojot savas prasmes mācīties patstāvīgi.

Makdevita uzsver, ka „izglītības gala produkts ir cilvēks, kurš mācās patstāvīgi” (McDevitt, 1997). Makdevita lieto abus jēdzienus - patstāvība un autonomija. Viņa uzskata,

ka skolēna patstāvības jeb autonomijas kultivēšana būtu jāuzskata par skolotāja gala mērķi, ko viņš cenšas sasniegt mācību procesā.

Skolotāja mērķis ir dalīt atbildību par mācīšanos ar katru skolēnu individuāli. Jo skolēni kļūst patstāvīgāki savā mācīšanās procesā, jo mācību process kļūst individualizētāks. Fišers un Freja skolotāja atbildības dalīšanu ar skolēnu apraksta kā skolotāja domu gaitu: „Es to daru”, „Mēs to darām”, „Jūs to darat kopā”, „Tu to dari viens pats” . citiem vārdiem sakot, virzīšanās uz skolēnu patstāvīgo mācīšanos ietver četrus posmus - ievadstunda, vadīta mācīšanās, mācīšanās sadarbojoties un patstāvīga mācīšanās (Fisher, Frey, 2008, 4.lpp.) . Turklāt, kā norāda autori, lai gala rezultātā skolēns spētu mācīties patstāvīgi, mācību procesā jāiziet cauri visiem četriem posmiem. Minētajam viedoklim jāpiekrīt, jo patstāvīgās mācīšanās prasmes, tāpat kā jebkuras citas prasmes var tikt apgūtas pakāpeniski un nevar sagaidīt no skolēna, ka viņš mācīsies patstāvīgi, ja nav apguvis patstāvīgās mācīšanās prasmi tādā līmenī, kādā to sagaida skolotājs. Fišers un Freja norāda uz skolotāju nesagatavotību palīdzēt skolēniem apgūt un pilnveidot patstāvīgās mācīšanās prasmes, līdzīgi novērojumi ir arī promocijas darba autores pedagoģiskajā praksē.

Litls uzsver, ka patstāvīgās mācīšanās prasmju apgūšana prasa holistisku pieeju skolēnam, kur iesaistītas valodas mācīšanās kognitīvās, metakognitīvās, afektīvās un sociālās dimensijas. Lai pilnveidotu patstāvīgās mācīšanās prasmes, pēc Litla domām, nepieciešama pozitīva attieksme, spēja analītiski analizēt, būt gatavam aktīvai rīcībai savu darbību organizēšanā un sadarboties ar citiem. Mācoties autonomi, skolēns

- izprot mācību programmas mērķus,
- uzņemas atbildību par savu mācīšanos,
- piedalās mācību mērķu izvirzīšanā,
- uzņemas iniciatīvu, plānojot un veicot mācību aktivitātes,
- regulāri atkārto mācību vielu un izvērtē mācīšanās efektivitāti (Little, 2009).

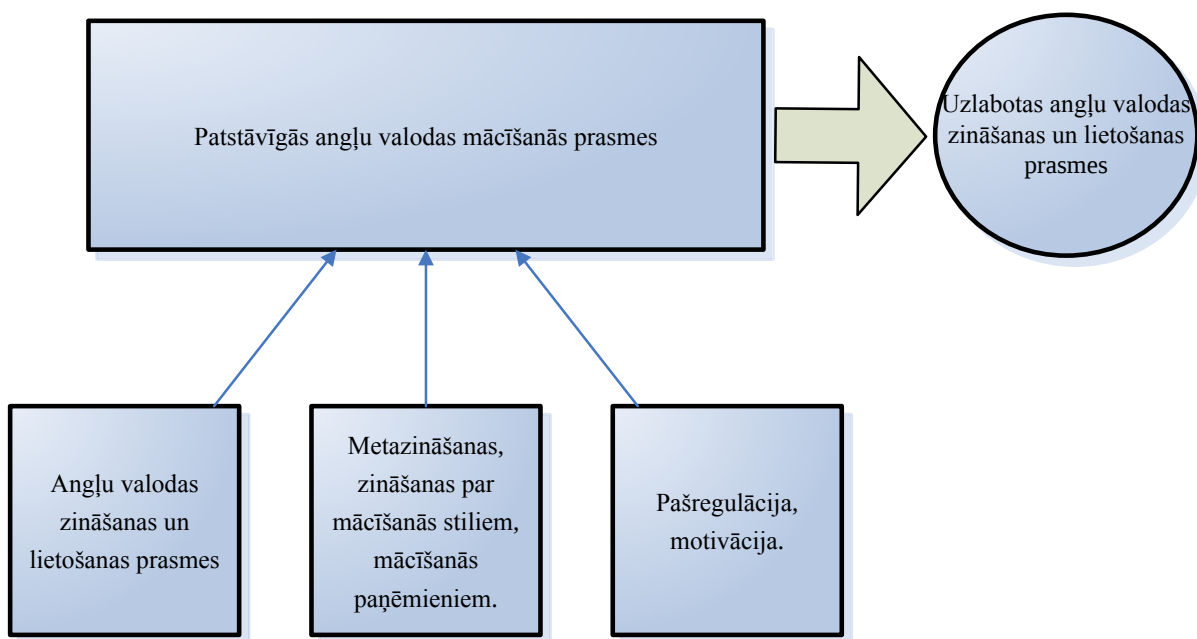
Tātad skolēns saprot, ko nozīmē mācīties un skolēns prot plānot, organizēt savus laika resursus, atkārtošanu, skolēns domā par savu mācīšanos un iemācās noteikt, kad viņš ir iemācījies (Improving Learning, 2007, 244.lpp.).

Mācīšanās prasmes ietver ne tikai dažādus mācīšanās paņēmienus, kuri tiek izmantoti kognitīvajā procesā, bet arī metakognitīvās prasmes. Getingers un Zīberts mācīšanās prasmes iedala četros blokos: 1) prasmes, kas balstītas uz atkārtošanu, 2) mācīšanās darbības, 3) prasmes, kas balstītas uz kognitīvo procesu, 4) metakognitīvās prasmes (Gettinger, Seibert,

2002). Turklāt, pētījumos tika novērots, ka tiem skolēniem, kuri parādīja aizvien labāku sniegumu mācībās, ir arī labākas pašregulācijas prasmes (Improving Learning, 2007).

Promocijas darba autore uzskata, ka apkopojot iepriekš izteiktos atzinumus par mācīšanos un mācīšanās prasmēm, patstāvīgās mācīšanās prasmes var definēt kā prasmes,

- kas tiek pilnveidotas, balstoties uz konkrēta mācību satura apgūšanai nepieciešamām zināšanām un prasmēm, tai skaitā angļu valodas zināšanām un prasmēm;
- kas balstās uz skolēna zināšanām par mācīšanās stiliem un mācīšanās paņēmieniem, lai skolēns pats varētu izvēlēties sev piemērotākos mācīšanās paņēmienus;
- kas balstās uz metazināšanu apguvi, lai skolēns izprastu kognitīvos procesus;
- kuru pilnveidi ietekmē skolēna motivācija un pašregulācijas prasmes;
- un kas turpmāk veicina mācību priekšmeta, tai skaitā angļu valodas, zināšanu un lietošanas prasmju pilnveidi (sk.2.att.).



2. att. Patstāvīgās angļu valodas mācīšanās prasmes

Tātad, lai pilnveidotu patstāvīgās mācīšanās prasmes, vidusskolēns balstās uz jau iepriekš apgūtām angļu valodas zināšanām un lietošanas prasmēm, kuras izmantojot, vidusskolēns skolotāja vadītā patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesā veido un

attīsta patstāvīgās mācīšanās prasmes, izmantojot metazināšanas, zināšanas par mācīšanās stiliem un mācīšanās paņēmieniem, pilnveidojot savas pašregulācijas prasmes un motivējot sevi turpmākam darbam (sk. 2.att.). Pilnveidotas patstāvīgās mācīšanās prasmes veicina arī angļu valodas zināšanu un angļu valodas lietošanas prasmju apguvi.

Skolēni apgūst patstāvīgās mācīšanās prasmes atbilstoši organizētā mācīšanās procesā, ko mācību stundā vada skolotājs.

Kolbs aprakstījis mācīšanās procesu kā ciklu, kas sastāv no četrām pakāpēm, kur

1) skolēns veic kaut ko konkrētu vai arī viņam jau ir pieredze, kas var kalpot kā pamats

2) skolēna novērojumiem un refleksijai un viņa paša reakcijai uz to. Tālāk šie novērojumi

3) tiek asimilēti skolēna konceptu struktūrā vai arī attiecināti uz citiem konceptiem, kas veidojušies skolēna iepriekšējā pieredzē, pamatojoties uz iepriekšējām zināšanām. Tos var iesaistīt turpmākā darbībā un turpmāk tos var

4) pārbaudīt un pielietot dažādās situācijās.

Tātad Kolba mācīšanās modelī ir četras pakāpes:

1. pieredzes iegūšana,
2. novērošana,
3. domāšana,
4. darbība (Kolb, 2001).

Mācību procesā dialektiski apvienojas praktiskais ar abstrakto. Vidusskolēna vecumposms ir atbilstošs šādu mācīšanās prasmju apgūšanai. Vispirms vidusskolēns veic kādu konkrētu darbību, bet pēc tam skolēns ir iemācījies analītiski pārdomāt to, ko viņš ir apguvis un kā, cik efektīvi, viņš to ir darījis. Šis posms ir būtisks, jo veidojas novērojumi, uz kuru pamata tiek konstruētas jaunas zināšanas un apgūtas prasmes. Mācību cikla nobeigumā ir praktiskā fāze, kad skolēns jaunās zināšanas un prasmes pārbauda jaunās situācijās.

Skola kā formāla izglītības iestāde palīdz skolēniem apzināti un sistēmiski pilnveidot patstāvīgās mācīšanās prasmes. Kolbs apraksta mācīšanās procesu, kas iziet sekojošas fāzes:

- plānošana,
- darba veikšana,
- pārskats par veikto darbu un tā efektivitāti,
- izskaidrojumu meklēšana, kas ved pie nākamā darba veikšanas (Kolb, 1984).

Mācīšanās ir ciklisks un nepārtraukts process, tādēļ skolotāja pedagoģiskā ietekme var palīdzēt jebkurā mācīšanās posmā - skolēnam veicot kādu konkrētu darbību vai arī vēlāk,

analizējot paveikto un plānojot nākamās darbības. Skolotāja palīdzība ir tāda, kas veicina skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi. Ja skolotājs uzņemas visu atbildību par kādu no mācību posmiem, tad skolēnam nav dota iespēja pašam būt atbildīgam par mācīšanos.

Zimņaja, analizējot svešvalodu prasmju apguves psiholoģiskos aspektus, lielu uzmanību pievērš mācīšanās prasmei. Jāpiekrīt autorei, ka svešvalodu mācību procesa laikā veiktie runas vingrinājumi, kas noved pie runas darbības, vēl neveido prasmi. Mācību stundas laikā skolēni bieži veic dažādus vingrinājumus, stunda liekas darbīga, skolēni aizņemti, bet tas nenozīmē, ka viņi apgūst runāšanas prasmi, jo īstenībā skolēni ir pasīvi mācību procesa dalībnieki, kas izpilda skolotāja norādījumus. Zimņaja apgalvo, ka vingrinājumi, kas saistīti ar domas veidošanās mehānismu, noved pie prasmes pilnveides un ka prasmju apguves pamatā ir mērķtiecīgas darbības, t.i., skolēns izprot katra uzdevuma mērķi. Pēc tam seko automatizētas darbības, kas veicina prasmju veidošanos (Зимняя, 1978, 145.lpp.)

Skolas vidē vidusskolēniem ir iespējams pilnveidot savas kognitīvās prasmes, ja skolotāja darbības veicina mācīšanos atbalstošas vides veidošanos un piedāvā skolēniem izmantot piemērotus instrumentus kognitīvo prasmju pilnveidei. Svešvalodu mācīšanās skolā notiek apzināti. Tādēļ skolēniem ir būtiski izprast, kā notiek mācīšanās, lai viņi spētu vadīt savu mācīšanos. Kognitīvo procesu veido zināšanu ieguve, izpratne, izmantošana, analīze, sintēze, izvērtēšana (Bloom, 1971). Kratvols, pārstrādājot Blūma taksonomiju, ietvēra tajā papildus nozīmi, kas norāda uz skolēna darbību, kā arī izmainīja pēdējās divas pakāpes. Jaunajā taksonomijā pēc analizēšanas skolēns izvērtē savu darbību un tad rada kaut ko jaunu (Krathwohl, 2002).

1.tabula

Blūma taksonomija un Kratvola un Andersona pārstrādātā Blūma taksonomija

Blūma taksonomija	Pārstrādātā taksonomija (David R. Krathwohl, Lorin Anderson, 2001)
Zināšanas	Atcerēties
Izpratne	Saprast
Izmantošana	Izmantot
Analīze	Analizēt
Sintēze	Izvērtēt
Izvērtēšana	Radīt

Kratvols un Andersons kognitīvā procesa dimensijai pievienoja zināšanu dimensijas - faktu, konceptuālās, procedūras un metakognitīvās zināšanas, kas norāda uz virzību no konkrētām zināšanām uz abstraktām zināšanām (Anderson, Krathwohl, 2001). Faktu zināšanas ir zināšanas, kas skolēnam jāapgūst un kas ietver terminu un specifisku detaļu un

elementu zināšanas; konceptuālās zināšanas ir zināšanas par sakarībām starp elementiem lielākā sistēmā, tas ir, zināšanas par kategorijām un klasifikāciju, par principiem un vispārinājumiem, par teorijām, moduļiem un struktūrām; procedūras zināšanas ir zināšanas par to, kā veikt kādu procedūru, kā arī zināšanas par prasmju, algoritmu, tehniku un metožu izmantošanas kritērijiem; metakognitīvās zināšanas ir zināšanas par kognitīvajiem procesiem un zināšanas par savu individuālo izziņas procesu (Krathwohl, 2002). Mācīšanās process ir pilnīgs tad, kad iegūtas visu četru pakāpju zināšanas. Pieredze rāda, ka skolā mācīšanās galvenokārt aprobežojas ar faktu un konceptuālām zināšanām, var būt arī procedūras zināšanas, bet metakognitīvās zināšanas paliek neapgūtas.

Neprasme vadīt savu mācīšanās procesu var mazināt motivāciju. Savukārt, kognitīvā procesa izpratne un metakognitīvo prasmju pilnveide ietekmē afektīvo sfēru, kas paaugstina motivāciju. Ellis raksta, ka nevar zināt, vai motivācija rada veiksmīgu mācīšanos vai arī veiksmīga mācīšanās paaugstina motivāciju (Ellis, 1999). Mūsdienās motivācijas izpēte ir cieši saistīta ar pašregulāciju, kas, savukārt, ir viens no metakognitīvo prasmju aspektiem, t.i., prasme organizēt savu mācīšanos.

Izglītībā ir notikusi paradigmas maiņa: no biheiviorisma uz kognitivismu un uz konstruktivismu. Skolēni veiksmīgi konstruē savas zināšanas, balstoties uz iepriekšējām zināšanām un savu iepriekšējo pieredzi tad, ja viņi ir apguvuši mācīšanās prasmes. Skolotāja loma šajā procesā ir mainījusies- skolotājs rada atbalstošu un pozitīvu vidi un ir padomdevējs mācīšanās prasmju sekmīgā apgūšanā (Applefield, Huber, Moallem, 2000).

Killens apraksta mācīšanu kā procesu, kurā skolotājs sistēmiski organizē skolēnu mācīšanās pieredzi tādā veidā, ka tas mudina skolēnus domāt par to, ko skolotājs vēlas, lai skolēni iemācās. Skolotāja galvenais uzdevums ir palīdzēt skolēniem apgūt kognitīvās prasmes, kuras būs nepieciešamas, lai izprastu savu mācīšanās pieredzi un informāciju, kas rodas mācību procesa gaitā, ko vada skolotājs (Killen, 2006). Tātad centrālais jautājums mācīšanas procesā - kā mācīt tā, lai skolēns saprastu, ko viņš mācās, kāpēc un kā viņš mācās.

Petijs atzīmē, ka bieži vērojama kļūda skolotāja darbā ir tas, ka skolotājs aprobežojas ar informācijas nodošanu, taču mācīšana nozīmē mācību procesa organizēšanu tādā veidā, ka skolēni izprot to, ko mācās (Petty, 2004, 19.lpp.). Bez tam mācīšanās nevar notikt bez atgriezeniskās saites, kad skolotājs izzina un izvērtē, ko skolēns ir iemācījies, lai varētu turpināt mācību procesu.

Vargas, analizējot mācīšanas procesu, izsaka viedokli, ka mācīšana ir notikusi tad, ja vienas personas darbība ir ietekmējusi citas personas darbību vai arī to, ko šī persona var

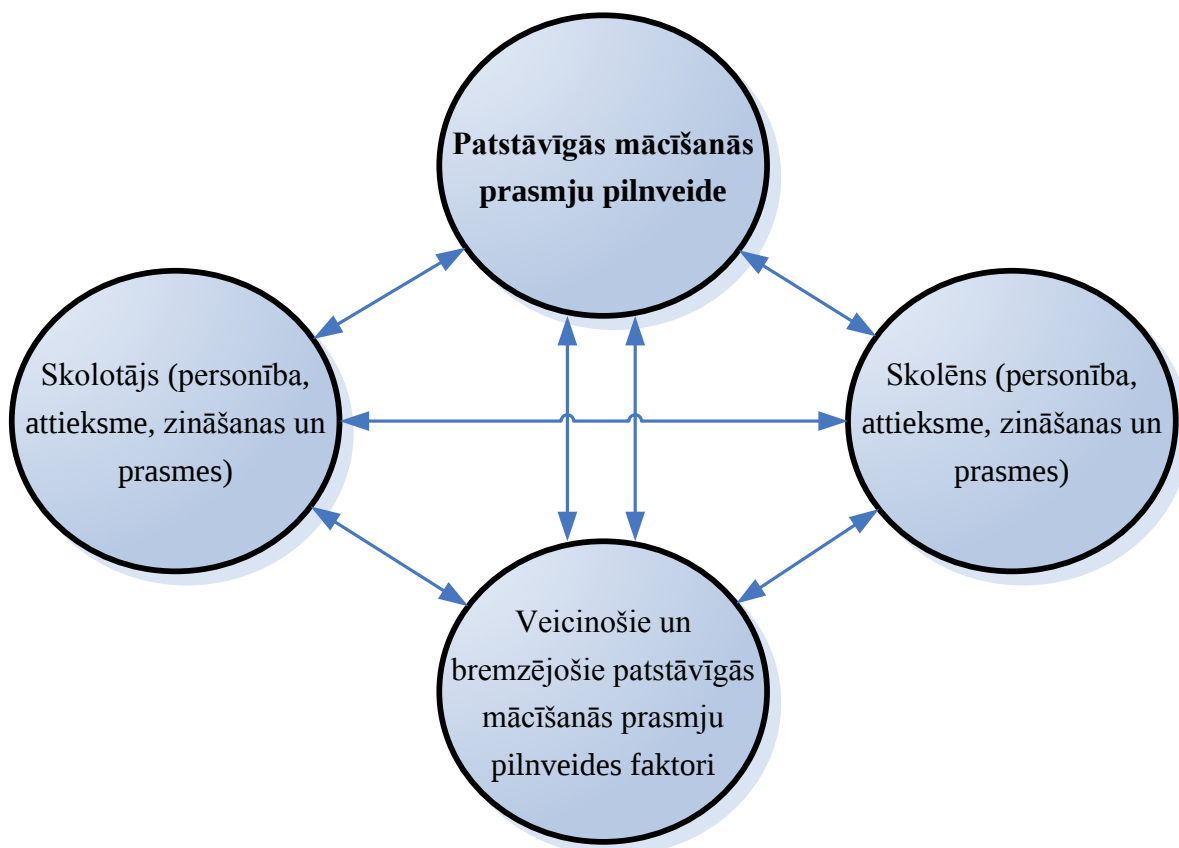
veikt. Mācīšana ir tādu apstākļu radīšana, kas maina citas personas uzvedību (Vargas, 2009, 5.lpp.). Griers definē mācīšanu kā pedagoģisku darbību, kura notiek tad, kad skolēns sastopas ar grūtībām vai tad, kad skolotājs veic tādas darbības, kuru rezultātā skolēns var veikt kaut ko tādu, ko nevarēja pirms skolotāja iejaukšanās. Turklāt, tad, kad skolēns nav motivēts, skolotāja pedagoģiska darbība var veicināt motivācijas rašanos skolēnā (Greer, 2002). Kā norāda autors, ne vienmēr ir vajadzīga pedagoga iejaukšanās, mācīšana prasa arī neiejaukšanos, ļaujot skolēnam mācīties, arī kļūdīties un vēlāk analizēt savas kļūdas. Tiek uzsvērtā paša skolēna lielā loma mācību procesā - viens no mācīšanas mērķiem ir palīdzēt skolēniem kļūt par skolotājiem sev pašiem.

Sidikvi, atzīstot, ka mācīšana un mācīšanās nav atdalāmi procesi, saka, ka mācīšanās ir mācīšanas kritērijs un efektīvas mācīšanas produkts (Siddiqui, 2007). Tas nozīmē, ka skolēns un skolotājs ir partneri, kas mijiedarbojas, lai skolēns galarezultātā spētu mācīties patstāvīgi. Piažē par mācīšanas mērķi uzskatīja tādu apstākļu radīšanu, kas skolēnam ļautu radīt vai atklāt zināšanas. Tad, kad skolotāji pārāk detalizēti visu izskaidro, viņi neļauj skolēnam pašam atklāt un izprast (Piaget, 2001). Tātad mācīšana nav zināšanu nodošana nākamajām paaudzēm, bet gan tādu apstākļu radīšana, lai skolēni paši atklātu vai radītu jaunas zināšanas. Turklāt, izmantojot metakognitīvās prasmes un izprotot kognitīvos procesus, skolēni paši rada mācīšanos atbalstošu vidi.

Pamatojoties uz izteiktajiem viedokļiem un uz autorei pedagoģisko pieredzi, promocijas darbā mācīšana ir definēta kā skolēnu mācīšanās procesa vadīšana, ko ietekmē

- skolotāja un skolēna personības, attieksmes, zināšanas un prasmes,
- skolotāja un skolēna mijdarbe,
- arī no skolēna un skolotāja neatkarīgu faktoru ietekme uz pastāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesu
- un kura rezultātā skolēni pilnveido savas patstāvīgās mācīšanās prasmes (sk. 3.att.).

Mācīšanās procesā, kas notiek kā mācīšanās vadīšana, skolēna un skolotāja mijdarbības rezultātā vidusskolēns pilnveido savas patstāvīgās mācīšanās prasmes, jo skolēns un skolotājs analizē un izvērtē mācīšanās procesu un tā rezultātus, izvirza jaunus mācīšanās mērķus. Patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides veicinošie un bremsējošie faktori ietekmē skolotāju un skolēnu, kā arī patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesu. Savukārt, patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides process un skolotāja un skolēnu personības, attieksmes, zināšanas un prasmes ietekmē patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides faktoros (sk. 3.att.).



3.att. **Mācīšana kā mācīšanās vadīšana**

Skolotājs veic pedagoģiskas darbības, kas mudina vidusskolēnu analizēt un izvērtēt mācīšanās procesu un pašam patstāvīgi mācīties. Izprotot mācīšanu kā mācīšanās vadīšanu, skolotājs sadarbojas ar skolēnu, nenostādot sevi hierarhiski augstākā pozīcijā, bet uztver skolēnu kā sadarbības partneri. Sadarbība ir veiksmīga tad, ja tās dalībniekiem ir zināmi un pieņemami kopīgi mērķi, ja viņi apzinās faktoros, kas var veicināt un bremzēt mērķa sasniegšanu.

Pilnveidojot patstāvīgās mācīšanās prasmes, skolēns un skolotājs analītiski izvērtē savas darbības, kas ietekmē viņu zināšanas, turpmāko rīcību, attieksmi un arī personību. Patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi ietekmē no skolotāja un skolēna neatkarīgi faktori, taču, patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides rezultātā radušās izmaiņas skolēna un skolotāja zināšanās, prasmēs un attieksmē, ietekmē patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides veicināšanas faktoros.

Lai pilnveidotu specifiskās (angļu valodas) mācīšanās prasmes, nepieciešamas vispārējās mācīšanās prasmes kā pamats. Tajā pašā laikā vispārējo patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveide nodrošina veiksmīgu patstāvīgās angļu valodas mācīšanās prasmju pilnveidi. Promocijas darbā vispārējās mācīšanās prasmes ir definētas kā dažādu prasmju:

vidusskolēna prasme izprast pašam sevi, prasme izvirzīt mācīšanās mērķus, prasme izvēlēties piemērotus mācīšanās līdzekļus, prasme organizēt savu patstāvīgo mācīšanos, prasme veikt pašizvērtēšanu, kopums. Vispārējās patstāvīgās mācīšanās prasmes var tikt pilnveidotas, apgūstot dažādus mācību priekšmetus, kas arī nosaka patstāvīgās mācīšanās prasmju specifiskumu. Promocijas darbā vispārējo patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveide tiek pētīta un analizēta angļu valodas mācību procesā, kas notiek vidusskolas vecākajās klasēs. Tādējādi pēc satura tās ir patstāvīgās angļu valodas mācīšanās prasmes, jo

- vidusskolēni izprot savas vēlmes, stiprās un vājās puses, mācīšanās stilus attiecībā uz angļu valodas apguvi;
- vidusskolēni izvirza mācīšanās mērķus angļu valodas apguves procesā;
- vidusskolēni izvēlas sev piemērotus angļu valodas mācīšanās paņēmienus;
- vidusskolēni organizē patstāvīgo angļu valodas mācīšanos;
- vidusskolēni izvērtē savu sniegumu angļu valodas apgūvē.

Patstāvīgās mācīšanās prasmes ir pārnēsamās prasmes, kas nepieciešamas turpmākās studijās un darbā. Velingtons raksta, ka jau no pagājušā gadsimta 70.gadiem ir notikusi diskusija par pamatprasmēm (*key skills*) jeb pārnēsamām prasmēm (*transferable skills*), to apgūšanu vidusskolā un augstskolā. Pārnēsamās prasmes var saukt arī par vispārējām prasmēm, jo tās var tikt izmantotas jebkuru specifisku zināšanu un prasmju apguves procesā. Lai gan joprojām nav vienprātības par skolēniem apgūstamo pārnēsamo prasmju skaitu (Velingtons min pat 103), ir skaidrs, ka pārnēsamo prasmju apguve vidusskolā ir nepieciešama (Wellington, 2006). D. Ellis min 65 pārnēsamās prasmes, tai skaitā prasmi izprast sevi, izvirzīt mērķus, izvēlēties piemērotus mācīšanās paņēmienus, veikt pašizvērtēšanu, organizēt savu patstāvīgo mācīšanos (Ellis, 2009). Tādējādi var izdarīt secinājumu, ka patstāvīgās mācīšanās prasmes ir pārnēsamās prasmes, kuras nepieciešamas apgūt, lai sekmīgi iekļautos turpmākajā studiju darbā un profesionālajā dzīvē.

Vidusskolas vecākajās klasēs jaunieši gatavojas savai turpmākai profesionālai dzīvei, ko raksturo mūžizglītības nepieciešamība. Tādēļ vidusskolas vecākās klases ir periods, kad skolēni var pilnveidot patstāvīgās mācīšanās prasmes, kas būs nepieciešamas turpmākajā dzīvē. Noulis izvirzījis pamatprincipus, kuri jāievēro pieaugušo mācīšanās procesā:

- pieaugušos ir jāiesaista mācību procesa plānošanā un izvērtēšanā;
- pieredze (tai skaitā kļūdas) veido pamatu mācīšanās darbībām;

- pieaugušie visvairāk interesējas par mācību priekšmetiem, kam ir tūlītēja ietekme uz viņu dzīvi vai darbu;
- pieaugušo mācīšanās ir vairāk problēmcentrēta nekā balstīta uz mācību saturu (Knowles, 1984).

Pieaugušiem iekšējā motivācija ir stiprāka nekā ārējā, jo viņi ir gatavi mācīties, kad rodas nepieciešamība to darīt, pieaugušiem ir savi mērķi, ko viņi vēlas sasniegt, pieaugušie vēlas būt patstāvīgi mācīšanās procesā, taču viņiem var pietrūkt patstāvīgās mācīšanās prasmju.

Katrā vecumposmā ir savas mācīšanās īpatnības, un vidusskolas vecāko klašu skolēni var un ir gatavi uzņemties atbildību par savu mācīšanos, tādējādi sagatavojot sevi mūžizglītībai, kas nepieciešama zināšanu laikmetā.

SECINĀJUMI

- Patstāvīgās mācīšanās prasmes, tāpat kā jebkuras citas prasmes, tiek apgūtas uz iepriekšējās pieredzes pamata un tās var tikt pilnveidotas mācīšanas un mācīšanās procesā vidusskolā mācīšanos atbalstošā vidē, kas mudina skolēnus uzņemties atbildību par savu mācīšanos.
- Lai pilnveidotu patstāvīgās mācīšanās prasmes, skolotāji un skolēni iegūst metazināšanas un apgūst dažādus mācīšanas un mācīšanās paņēmienus, kas tiek izmantoti kognitīvajā procesā.
- Patstāvīgā mācīšanās ir process, kuru vada skolotājs, palīdzot skolēnam apgūt un pilnveidot patstāvīgās mācīšanās prasmes un kura mērķis ir pašvadītas personības veidošanās.
- Patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveide palīdz vidusskolēniem veidot tādas brieduma bimensijas kā patstāvību, iniciatīvu, motivāciju mācīties, atbildības izjūtu.

1.2. Patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanās pamatnosacījumi

1.2.1. Humānpedagoģijas pamatprincipu ievērošana mācību procesā

Skolotājs var palīdzēt skolēnam mācīties, attīstīt sevi, taču jāmacās un jāattīsta sevi gan fiziski, gan garīgi, ir pašam skolēnam. Ja skolēns apgūst patstāvīgās mācīšanās prasmes, viņš

spēj patstāvīgi fiziski un garīgi pilnveidoties. Skolotājam veiksmīgi īstenojot skolēna centrētu pieeju mācību procesā, skolēni apgūst patstāvīgās mācīšanās prasmes. Skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmes veidojas skolēna un skolotāja mijdarbības procesā. Skolēna un skolotāja mijdarbība var notikt drošā, mācīšanos atbalstošā vidē, turklāt skolēna un skolotāja mijdarbība ietekmē šo vidi. Humānpedagoģija atzīst skolēna centrētu pieeju, kas nozīmē, ka skolēns piedalās mācību mērķu izvirzīšanā, mācību satura, mācību paņēmieni izvēlē, skolēns veic paškontroli, apzinās savu atbildību, īsteno un tālāk pilnveido savas spējas, bet skolotājs ir palīgs, konsultants, padomdevējs, kas dod iespēju skolēnam mācīties drošā vidē.

Ar vidi tiek saprasta klasē valdošā atmosfēra, ko veido skolēnu un skolotāja savstarpējās attiecības, un kas mudina skolēnus mācīties. Pilnībā jāpiekrīt Smitam, ka skolotājam jāprot radīt „mācīšanos atbalstošu vidi”. Mācīšanās sākas ar skolēna vajadzībām un tā ir diferencēta un motivēta (Smits, 2000).

Geidžs un Berliners formulējuši humānistiskās pieejas principus (Geidžs, Berliners, 1999):

- 1) skolēni vislabāk mācīsies to, ko viņi vēlas un to, ko viņiem nepieciešams zināt;
- 2) prasme mācīties ir daudz svarīgāka par pašu zināšanu apguvi;
- 3) pašvērtējums ir vissvarīgākais skolēna darba izvērtējums (taču tas neizslēdz arī citus vērtējuma veidus);
- 4) jūtas ir tikpat svarīgas kā fakti, jo, kā to uzskata Hjuits, kognitīvā sfēra ir cieši saistīta ar afektīvo sfēru un cilvēka temperamentu (Huitt, 1992). Ja skolēnam tiek dota iespēja pašam noteikt savus mācību mērķus un izvēlēties paņēmienus mērķa sasniegšanai, tas ietekmē viņa afektīvo sfēru un kognitīvie procesi tādējādi ir nesaraujami saistīti ar emocijām;
- 5) skolēni vislabāk mācās neapdraudētā vidē (taču tas nenozīmē, ka skolotājam jālikvidē visi šķēršļi, ar kuriem skolēnam būtu jāsaskaras mācību procesā).

Viens no pētniekiem, kas, uzsverot personīgās pieredzes nozīmīgumu, vienlaikus atzina sociālās vides ietekmi uz katra cilvēka individuālo pieredzi, bija Djūijs. Viņš pauda viedokli, ka apkārtējai videi ir nepārvērtējama loma izglītībā, jo izglītošana nekad nenotiek tieši, bet gan netieši ar apkārtējās vides līdzekļiem (Dewey, 1916, 12.lpp.).

Skola ir īpaši radīta formāla vide, taču tā ir dzīves sastāvdaļa. Attiecības skolā starp skolotājiem un skolēniem un starp skolēniem nevar būt tādas pašas kā, piemēram, ģimenē starp vecākiem un bērniem, jo procesa dalībniekiem ir atšķirīgas sociālās lomas skolā un ģimenē. Tas, kas notiek skolā, nav gatavošanās dzīvei, kā to bieži sabiedrība uztver, bet gan pati dzīve. Formālā izglītība ir vajadzīga, pirmkārt, tādēļ, ka civilizācija ir pārāk sarežģīta, lai

to vienkārši dabiski varētu asimilēt. Otrkārt, skolas vide var piedāvāt pozitīvāku apkārtējo vidi, pēc iespējas samazinot to negatīvo ietekmi, kas ir ap bērnu tā reālajā vidē. Treškārt, skolas vide spēj nodrošināt tādu situāciju, ka katrs indivīds iegūst iespēju izbēgt no savas sociālās grupas ierobežojumiem un nonākt kontaktā ar plašāku apkārtējo vidi (Dewey, 1916, 24.lpp.).

Rodžers, tālāk attīstot Djūija idejas, vēl vairāk uzsvēra apkārtējās vides nozīmību mācību procesā, sakot, ka videi jābūt tādai, kas veicina atvērtību un pašdisciplīnu, tādai, kas pieņem bērnu bez jebkādiem nosacījumiem un kur bērns ieklausās un viņu saprot. Skolotāja attieksmei pret bērnu jābūt patiesai, attiecībām jābūt skaidrām. Lai radītu labvēlīgu vidi, attieksmei pret bērnu jābūt pozitīvai, jāprot ieklausīties bērnam ar empātiju. Rodžers bija pārliecināts, ka tāda attieksme, kuras centrā ir bērns, rada daudz lielākas izaugsmes iespējas (Rogers 1980).

Dauge, kas bija humānpedagoģijas pārstāvis Latvijā trīsdesmitajos gados, uzskatīja, ka skolotājam nav mākslīgi jāveido tāda vide, kur viss atbilstu tikai bērna vēlmēm (Dauge, 1928). Skola ir reālā dzīve, kur notiek saskarsme ar apkārtējiem. Jāpiekrīt Dauges viedoklim, ka katrs skolēns ir personība un skolotāja pienākums ir palīdzēt skolēnam attīstīt viņa īpašās dotības, bet tajā pašā laikā skolēns ir sabiedrības loceklis un jau skolā jāapgūst prasme ņemt vērā arī sabiedrības intereses.

Smits, rakstot par paātrināto mācīšanos, vairākkārt uzsver, ka paātrinātās mācīšanās ciklā ir klātesoša konstante - labvēlīga mācību vide (Smits, 2000). Tātad, balstoties uz iepriekš izteiktajiem viedokļiem, var apgalvot, ka labvēlīgu mācību vidi raksturo:

- skolotāja empātija,
- skolotājs, kurš sadarbojas ar skolēnu,
- skolotājs, kurš ir palīgs un konsultants,
- skolēns ar atbildības sajūtu,
- skolēns, kurš veic paškontroli,
- skolēns, kurš apzināti attīsta savas prasmes.

Izpratne par labvēlīgu mācību vidi sabiedrībā veidojas laika gaitā un to ietekmē konkrētā kultūra, kā arī attīstības tendences citās valstīs. Katrā valstī ir savas izglītības tradīcijas, un pedagoģiskā doma pasaulē attīstās, bagātinoties ar nacionālajām tradīcijām. Latvijā pagājušā gadsimta divdesmito gadu beigās un trīsdesmitajos gados darbojās tādi izcili pedagogi kā Students (1998), Pētersons (1931), Dauge (1928), Drabanskis (1934), kuru

izteiktās domas ir aktuālas arī mūsdienās un kuri balstījās uz humānpedagoģijas pamatprincipu - bērna vispusīgu - gan garīgu, gan fizisku, attīstību.

Trīsdesmitajos gados Latvijā Dauge rakstīja par patstāvības, mākslas un jaunrades elementu ieviešanu pedagoģiskajā procesā, kas nodrošina jaunas iespējas pilnīgai izglītībai un viengabalainas personības veidošanos. Dauge atzina, ka pedagoģiskajā procesā jāīsteno pašdarbības un individualizēšanas principi (Dauge, 1928). Arī šodien saistībā ar patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi aktuāls ir Dauges viedoklis:

- Runājot par skolotāja lomu, viņš uzskatīja, ka skolotāja uzdevums ir palīdzēt skolēnam sevi izprast un attīstīt savu personību un individualitāti. Tātad skolēns pats veido savu personību, bet skolotājs ir viņa padomdevējs.
- Dauge arī norādīja, ka individualizēšanas tieksmē nevar iet par tālu un ir robeža, kuru pārkāpjot, skola audzēknim var atnest vairāk ļaunuma nekā labuma. Dauge uzskatīja, ka abas puses - subjektīvā un objektīvā pilnā mērā tiek ievērotas, mācību procesu vadot tā, ka bērns atrodas centrā, bet viņš apzinās apkārtējās vides objektīvos nosacījumus. Lai izveidotu subjektīvā un objektīvā faktora sintēzi, nepieciešama cieša skolēna un skolotāja mijdarbība mācību procesā, kuras laikā saskarsmes procesa dalībnieki mācās viens no otra.

* Skolotāji mācību procesa laikā izzina savu skolēnu spējas un attieksmes, bet skolēni vēro skolotāja attieksmi pret objektīvās dzīves parādībām (Dauge, 1928).

Dauge bija humānpedagoģijas pārstāvis, kas skaidri norādīja uz nepieciešamību skolēnam pašam attīstīties gan fiziski, gan garīgi. Skolotājam mācīšanās procesā, pēc Dauges domām, būtu jābūt padomdevējam, kurš, mijiedarbojoties ar skolēnu, veidotu mācīties veicinošu vidi.

Pozitīva skolas vide veicina skolēnu radošu attīstību un tai pašā laikā māca cienīt pašam sevi un apkārtējos. Humānpedagoģija nenožīmē disciplīnas trūkumu, tieši otrādi - disciplīna ir cieši saistīta ar interesi. Djūijs secināja, ka interese un disciplīna ir mērķorientētas darbības savstarpēji saistīti aspekti (Dewey, 1916). Interese ir aktīva, tā ir saistīta ar mērķu izvirzīšanu, savu darbību plānošanu mērķa sasniegšanai un pašvērtējumu. Arī Dauge pievērsās jautājumam par interesi, brīdinot no nepareizas izpratnes veidošanās par interesi. Arī tad, kad skolēns izrāda dziļu un patiesu interesi, viņa mācīšanos nevar atstāt pašplūsmā, jo skolēniem jābūt spējīgiem pildīt arī tādus uzdevumus, kas tieši neiekļaujas viņu interešu sfērā. Tas ir nepieciešams tādēļ, ka interese nevar veidoties, ja nav informācijas par izziņas objektu.

Minētais apstiprina patstāvīgās mācīšanās prasmes pilnveides nepieciešamību skolotāja vadībā.

Patstāvīgās mācīšanās process sākas ar skolēna izpratni par savām vajadzībām un interesēm. Taču nav iespējams uzturēt skolēnos interesi par visiem mācību priekšmetiem. Intereses uzturēšana ir spraigs emocionāls process, kas nevar būt ilgstošs. Žogla izsaka viedokli, ka mācību izziņas darbība var būt produktīva ne tikai tad, ja tā ir interesanta, bet arī tad, ja skolēns to pārdzīvo kā piemērotu un labvēlīgu sev, apgalvojot, ka izziņas interesi raksturo spēcīgas emocijas, savukārt izziņas attieksmes struktūrā emocijas var būt daudz vājākas, var būt arī konstruktīvas negatīvas emocijas (Žogla, 2001). Šāds uzskats sasaucas ar Djūija izteikto viedokli par intereses saistību ar disciplīnu un gribasspēku, kas ir pašregulācijas būtiski elementi.

Balstoties uz Dagues, Djūija un Žoglas izteiktajiem viedokļiem, var secināt, ka skolotāja vadītā patstāvīgās mācīšanās procesā skolēni var rast sev jaunas intereses un nostiprināt esošās.

Patstāvīgās mācīšanās prasmes pilnveidojas tikai, pašiem skolēniem patstāvīgi mācoties. Djūijs izteica viedokli, ka skolēni vislabāk iemācās darbojoties un no sev svarīgas dzīves pieredzes, sadarbojoties ar citiem cilvēkiem (Dewey, 1916). Drabanskis papildināja izteikto domu, sakot, ka zināšanas jāiegūst darbīgās pieredzes ceļā. Turklāt skolēnam nedrīkst dot tādu uzdevumu, kādu viņš nespēs izpildīt (Drabanskis, 1934). Drabanska viedoklis atbilst Vigotska atzinumiem par tuvākās attīstības zonu (Vigotskis, 2002). Jāpiekrīt Drabanska apgalvojumam par skolotāja svarīgo lomu mācību procesā, jo tikai sadarbībā ar skolotāju, kurš darbojas kā mācību procesa vadītājs, organizētājs, skolēna padomdevējs, iespējams īstenot skolēna centrētu pieeju. Skolotājs rada vidi, kas rosina interesi par mācībām, un skolēns veido savu mācību motivāciju un nostiprina atbildības sajūtu par mācīšanos. Patstāvīgās mācīšanās prasmes pilnveidojas, skolēniem pašiem darbojoties un arī vērojot skolotāju un pārējos skolēnus. Drabanskis uzsvēra modeļa nozīmīgumu mācīšanās procesā, sakot, ka skolotājam jābūt piemērs un jāparāda, kā darbs darāms (Drabanskis, 1934). Skolotāja personīgais piemērs ir ļoti svarīgs skolēnu intereses radīšanā un izziņas attieksmes veidošanā.

Pēc Rodžersa domām, skolotājam jābūt organizatoram, procesa vadītājam, kas rada tādu vidi, kura veicina gatavību mācīties un aktīvu iesaistīšanos mācību procesā. Rodžers bija pārliecināts, ka skolotājam jāpiedalās atklāsmes procesā tāpat kā skolēniem un, prasmīgi darbojoties, skolotājs ir lielisks modelis pašatklāsmes mācīšanās procesā (Rogers, 1980).

Pagājušā gadsimta pirmajā pusē izteiktās domas par mācīšanos atbalstošas vides veidošanu ir aktuālas arī mūsdienās.

Labvēlīgā mācību vidē skolēnam ir dota iespēja pašam veidot savu personību, patstāvīgi mācoties un pilnveidojot pašregulācijas prasmes. Mācīšanās procesa sākumā ir vēlme jeb vajadzība mācīties. Skolotājam un skolēnam būtu jāprot izprast skolēna vajadzības, lai varētu domāt par mērķu izvirzīšanu, kas ir patstāvīgās mācīšanās pamatā. Maslovs, kas izveidoja vajadzību teoriju un ieviesa pašaktualizācijas jēdzienu, par personības vajadzībām runā kā par vajadzību hierarhiju - kamēr nav apmierinātas vienas vajadzības, nevar runāt par nākamām. Maslovs vajadzības ir sakārtojis piecos līmeņos: pirmais līmenis - fizioloģiskās vajadzības, otrais līmenis - vajadzība pēc drošības, trešais līmenis - vajadzība pēc piederības un mīlestības, ceturtais līmenis - vajadzība pēc pašcieņas, piektais līmenis - vajadzība pēc pašīstenošanās vai pašaktualizācijas, kas ir cilvēka darbības mūžīgais dzenulis, jo tā ir nepiepildāma vajadzība. Maslovs definē vajadzību kā iekšēju nepieciešamību, kuru iespējams apmierināt vai nodrošināt tikai saskarsmē ar apkārtējo fizisko vai sociālo vidi (Maslow, 1999). Prets definē vajadzību kā nesaskaņu starp tagadējo stāvokli un vēlamā stāvokli (Prets, 2000).

Maslovs uzsver, cik nozīmīga ir pašīstenošanās, bet nevar runāt par pašīstenošanos, ja nav apmierinātas pamatvajadzības. Cilvēkam var kļūt nozīmīgas, aktuālas tikai tā nākošā līmeņa vajadzības, ja ir apmierinātas iepriekšējās vajadzības. Tātad patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveide var notikt tikai tādā vidē, kur skolēns jūtas drošs, uztver sevi kā sociālās grupas pilnvērtīgu locekli un kur viņš tiek cienīts un kur viņš ciena pārējos. Tikai tad skolēns var izjust vajadzību pēc pašīstenošanās, ko var īstenot tad, ja skolēns apguvis patstāvīgās mācīšanās prasmes, kas būs nepieciešamas viņa turpmākajā dzīvē mūžizglītības procesā.

Maslova vajadzību hierarhijas pamatā ir atbilstoša fiziskā un sociālā vide. Maslovs ir izteicis viedokli, ka droša vide bērniem nozīmē zināmu organizētību, kārtību, paredzamību (Maslow, 2000). Minētie faktori jāievēro mācību procesā, vispirms - droša fiziskā vide, tad - droša sociālā vide, kur skolēns jūtas piederīgs un saprasts, viņš tiek cienīts. Ja skolēnam nav droša vide mājās, ģimenē, tad iespējams to zināmā mērā kompensēt ar drošas fiziskas un sociālas vides radīšanu skolā.

Pamatojoties uz Maslova teoriju, var teikt, ka pašīstenošanās mācību procesā nevar notikt bez patstāvīgās mācīšanās prasmju apgušanas, jo pašīstenošanās katram cilvēkam nozīmē kaut ko citu, katram ir savi mērķi. Tādēļ ir neiespējami sasniegt augstāko vajadzību

apmierināšanas pakāpi, ja skolēns neizvirza savus individuālos mācību mērķus, kas ir patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides pamatā.

Rodžers apgalvoja, ka katrā cilvēkā mīt vēlme pēc augšanas. Ja visas zemākās vajadzības - vajadzību pēc fiziski un garīgi drošas vides un attiecībām var apmierināt, un tad cilvēks par šīm vajadzībām piemirst, tad vajadzību pēc pašīstenošanās nevar apmierināt, jo cilvēkam piemīt iekšējs dzinulis pēc nepārtrauktas augšanas (Rogers, 1980). Taču visiem cilvēkiem nepiemīt vienādi izteikta vajadzība pēc pašīstenošanās. Tas var būt atkarīgs no personības, kultūras, bet vienai daļai vajadzība pēc pašīstenošanās var būt zemāka tādēļ, ka viņi nav apguvuši patstāvīgās mācīšanās prasmes un tādēļ ir apjukuši mūsdienu mainīgajā pasaulē, nespējot tai pielāgoties, jo nespēj patstāvīgi apgūt jaunas zināšanas un prasmes.

Pamatojoties uz izteiktajiem viedokļiem, var apgalvot, ka skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi, kas nepieciešamas pašīstenošanās procesā, sekmē mācīšanos atbalstoša vide, ko veido skolotāja un skolēnu mijdarbība.

SECINĀJUMI

- Skolotājs un skolēni, savstarpēji mijdarbojoties, var radīt mācīšanos atbalstošu vidi, kas sekmē patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi.
- Patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesā tiek izmantota skolēna centrēta pieeja, kas balstās uz skolēnu vajadzību un interešu izpēti.
- Izmantojot skolēna centrētu pieeju, skolotāji ar savu pedagoģisko darbību nodrošina skolēniem iespēju veidot jaunas zināšanas un prasmes, balstoties uz iepriekšējo pieredzi un zināšanām.

1.2.2. Mācīšanās kā zināšanu konstruēšana

Skolēns var pilnveidot savas patstāvīgās mācīšanās prasmes, ja ir vajadzīgie priekšnosacījumi - ir vide, kas mudina mācīties, veikt pašīstenošanos, un ir skolotājs, kas ir gatavs un kas prot katram skolēnam individuāli palīdzēt mācību procesā. Katram skolēnam ir savas zināšanas un pieredze, un katrs skolēns apgūst jaunās zināšanas un prasmes viņam vien zināmā veidā. Jauno zināšanu konstruēšanas process ir sekmīgāks, ja skolēni apzinās veidu un paņēmienus, kā viņiem ir visvieglāk un ātrāk apgūt jaunās zināšanas.

Djūijs par izglītības mērķi uzskatīja tādu skolēnu prasmju veidošanos, kas ļautu viņiem turpmākajā dzīvē pēc skolas beigšanas augt un attīstīties visu mūžu. Djūijs atzina pamatzināšanu nozīmi dažādās jomās, uzsverot vispusīgi attīstītas personības nozīmīgumu gan savas personīgās dzīves veidošanā, gan demokrātiskas sabiedrības veidošanā (Dewey,

1916). Pēc Djūija domām, ar vispusīgi attīstītas personības veidošanos jāsaprot, ka skolēns ir apguvis ne tikai prasmes konkrētos mācību priekšmetos, bet ir ieguvis prasmi mācīties mūža garumā, konstruējot savas zināšanas patstāvīgi. Promocijas darba autore uzskata, ka Djūija pagājušā gadsimta sākumā izteiktā doma ir aktuāla mūsdienās, jo skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveide 21.gadsimta skolā ir dzīves nepieciešamība tādēļ, ka zinātnes progresa dēļ mēs nevaram zināt, kādas profesijas būs nepieciešams apgūt tiem skolēniem, kas pašreiz vēl mācās skolā.

Tādēļ svarīga nozīme mācību procesā ir skolotāja un skolēna zināšanām par to, kā zināšanas tiek konstruētas, lai skolēns ar skolotāja palīdzību varētu vadīt zināšanu un prasmju apgušanas un pilnveides procesu. Piažē, pētot domāšanas procesu, atklāja, ka bērns noteiktā secībā iziet cauri vairākām kognitīvās attīstības stadijām un viņš nevar pārlēkt kādam no šiem periodiem (Piaget, 2001). Katram skolēnam kognitīvie procesi noris viņam vien raksturīgā tempā. Tādēļ arī tik ļoti svarīga ir mācību procesa individualizācija. Uz konstruktīvisma teorijas pamatiem ir attīstījusies skolēna centrēta pieeja, kura ir balstīta humānisma pedagogijā.

Taču jāpiekrīt Djūija viedoklim, ka katra teorija jāuztver ar izpratni, lai, to izmantojot praksē, nepanāktu negatīvu iedarbību. Djūijs bija pret pārspīlētu bērna centrētu pieeju, kura nekritiski seko visām bērna iegribām, impulsiem, vēl neizveidojušām interesēm. Arī trīsdesmito gadu Latvijas pedagogi (Dauge, Drabanskis, Pētersons) brīdināja par šādi interpretētas bērna centrētas pieejas negatīvo ietekmi uz bērna attīstību. Skolēna centrēta pieeja nozīmē to, ka tiek izpētītas skolēna intereses, spējas, vajadzības, un skolotājs piedāvā skolēnam izvēlēties paņēmienus, kā konstruēt savas zināšanas.

Katrā valstī tiek īstenota sava izglītības politika, un pamatnostādnes ir izteiktas mācību priekšmetu standartos. Starp konstruktīvisma teoriju un mācību priekšmetu standartu apgušanu nav pretrunu, jo konstruktīvisma teorijas izmantošana nenozīmē, ka skolēni mācās tikai to, kas viņus interesē konkrētajā dzīves posmā. Konstruktīvisms nav līdzeklis, lai atļautu skolēniem izlemt, kas ir jāmācās, bet konstruktīvisma teorijas izmantošana palīdz skolēniem labāk iemācīties to, kas tiek mācīts (Flynn, Mesibov, Vermette, Smith, 2004). Jaunu zināšanu un prasmju apguve notiek, balstoties uz iepriekšējo pieredzi, ko īpaši svarīgi ir izprast vidusskolēniem, lai, izmantodami zināšanas par to, kā notiek mācīšanās, viņi varētu vadīt savu mācīšanās procesu. Vajadzētu radīt skolēnam tādas apstākļus, lai viņš virzītos tālāk par vienkāršu faktu iegaumēšanu uz izpratni, pielietošanu un kompetenci, un tas nevar notikt bez aktīvas skolēna iesaistīšanās mācību procesā (Flynn, Mesibov, Vermette, Smith, 2004).

Patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesā svarīgu vietu ieņem motivācija, kas var veidoties dažādu apstākļu ietekmē:

- Skolotājs ar dažādiem paņēmieniem var rosināt skolēnos interesi, kas motivē skolēnus mācīties. Viens no paņēmieniem, ko īpaši veiksmīgi var izmantot vidusskolā, ir jaunas informācijas iegūšana. Skolēni pēta konkrēto tēmu, iegūst pieredzi, un tad seko sapratne kā atklājums (Flynn, Mesibov, Vermette, Smith, 2004). Bruners apgalvo, ka skolotājam nebūtu jāsniedz skaidrojumi pirms skolēnu iepazīšanās ar informāciju. Ja skolēns strādā ar informāciju, viņam pašam radīsies jautājumi. Jautājumu uzdošana ir indikators tam, ka skolēns mācās. Informācija ir ārēja, tā var kļūt iekšēja tad, kad tiek saprasta. Lai saprastu, skolēns uzdod jautājumus un skolotājs izskaidro. Šādā veidā skolēni konstruē paši savas zināšanas viņiem vislabāk pieņemamā veidā, bet skolotājs vada zināšanu konstruēšanas procesu atbilstoši mācību mērķiem. Tā ir skolotāja vadīta atklājumu mācīšanās (Bruner, 1960).
- Mācīšanos veicinošā vidē skolēnos nostiprinās atbildības izjūta par mācīšanos. Pēc Piažē (Piaget, 2001) un Vigotska (Vigotskis, 2002) domām skolēni mācās labāk tad, kad viņi paši kontrolē savu mācīšanos un ir atbildīgi par mācīšanās rezultātiem.
- Balstoties uz Maslova vajadzību teoriju (Maslow, 1943), ko papildinājuši Raiens un Desi (Ryan, Deci, 2002) tiek izteikts pieņēmums, ka skolotājs var veicināt skolēnos nepieciešamību pēc pašīstenošanās. To var izdarīt, piemēram, ar radošiem uzdevumiem, kas attīsta motivāciju (Schallert, Martin, 2003).
- Atkinsons, kurš ir sasniegumu teorijas pārstāvis, uzsver dažādu mērķu nozīmi motivācijā (Atkinson, 1983). Cilvēki, kuri nav par sevi pārliecināti vai nespēj sevi izvērtēt, izvirza zemus mērķus vai arī nepamatoti augstus mērķus. Cilvēki, kuri ir par sevi pārliecināti, izvirza vidējas grūtības mērķus vai arī nedaudz paaugstinātus mērķus, apzinoties riska pakāpi. Izteiktā atziņa sasaucas ar Vigotska teoriju par tuvākās attīstības zonu, kuru viņš definēja kā attālumu starp faktisko attīstības līmeni un potenciālo attīstības līmeni (Vigotskis, 2002). Cilvēka attīstībai svarīgs nosacījums ir mērķu izvirzīšana. Tā ir prasme, ko var iegūt, attīstot patstāvīgas mācīšanās prasmes. Bet patstāvīgas mācīšanās prasmes neveidojas pašas no sevis, to attīstībā svarīga nozīme ir mācību videi un skolotājam kā šīs vides organizētājam.

Mācību procesā konstruktīvistu (Piažē, Vigotskis, Djūijs, Bruners, Glaserfelds) lielāku uzmanību pievērta mācīšanās aspektam, sakot, ka katrs pats konstruē savas zināšanas un ir atbildīgs par savu mācīšanos, bet skolotājs ir atbildīgs par tādas mācību vides radīšanu, kas motivē mācīties patstāvīgi. Gadījumā, ja jaunā informācija neatbilst iepriekš iegūtajai dzīves pieredzei, skolēns konstruē jaunās zināšanas, izprotot savus kļūdainos pieņēmumus un mācoties no savām kļūdām (Piaget, 2001). Tas var notikt produktīvi tikai pozitīvā, atbalstošā, saprotošā mācību vidē.

Skolotāja pedagoģiskās ietekmes rezultātā skolēni mijdarbībā ar skolotāju pakāpeniski veido mācīšanos atbalstošu vidi. Glaserfelds raksta par skolotāja lomu mācību procesā - skolotāja uzdevums ir palīdzēt un vadīt skolēna pieredzi kādā noteiktā jomā, un, lai to veiktu, skolotājam jāzina, „kur skolēns ir” un „kāds ir viņa galamērķis” (Glaserfeld, 1983). Tas nozīmē, ka skolotājs izvērtē skolēna zināšanas un prasmes un izprot skolēna mācīšanās mērķi. Tātad notiek skolēna un skolotāja mijdarbība.

Šelerte un Martina konstruktīvisma pieeju salīdzina ar celtniecības procesu (construction - celtniecība *angl.*) - vispirms ir mērķis, ir darbinieki un ir arī pārbaudītāji, kas kontrolē celtniecības procesu (Schallert, Martin, 2003). Taču mācīšanās procesā to visu dara skolēns - izvirza mērķi, izvēlās sev piemērotus mācību paņēmienus un veic pašvērtējumu. Mācīšanās ir aktīvs process un skolēns apgūst jaunu pieredzi tikai, aktīvi līdzdarbojoties. Tādēļ, apgūstot patstāvīgās mācīšanās prasmes, liela uzmanība tiek pievērsta kooperatīvās mācīšanās procesam. Gergens apgalvo, ka cilvēki izprot nozīmi, savstarpēji sadarbojoties, t.i., diviem vai vairāk cilvēkiem koordinējot savas pūles un darbības, lai izprastu nozīmi un varētu integrēt jaunās zināšanas savā pieredzē. Mācību procesā, kas balstīts uz konstruktīvisma teorijas principiem, skolēni sadarbojas viens ar otru. Ieguvēji ir gan tie, kuri ir mazāk zinoši, jo viņi konstruē savas zināšanas, sadarbojoties ar zinošākiem klases biedriem, gan arī tie, kuri palīdz konstruēt zināšanas citiem, jo tādā veidā viņi nostiprina apgūtās zināšanas un prasmes un iegūst jaunu dzīves pieredzi. Skolotājs ir mācību procesa aktīvs dalībnieks, un arī viņš mācās no saviem skolēniem, izzinot viņu viedokļus, pieredzi, vērtības, attieksmi (Gergen, 1995).

Bez tam, kā uzsver Gergens, zināšanas tiek apgūtas tad, kad skolēns spēj abstrahēties no atsevišķām detaļām un spēj uztvert vispārīgo. Mācīšanās tiek raksturota kā personīgs un individuāls, tai pašā laikā kā aktīvs sadarbības process, kas ir situatīvs. Konstruktīvistu (Vigotskis, Djūijs, Piaže, Bruners) uzskata, ka mācīšanās notiek jēgpilnā kontekstā, tā ir darbošanās ar izpratni. Skolēni konstruē savas zināšanas, sadarbojoties ar citiem sabiedrības

locekļiem un apkārtējo vidi. Tādēļ autentiska vide rada jēgpilnu kontekstu zināšanu konstruēšanai.

Konstruktīvisma teorija tiek arī kritizēta, galvenokārt par to, ka nav iespējams konstruktīvisma mācīšanās teoriju izmantot iesācējiem kāda mācību priekšmeta apgūvē (Sweller, Kirschner, Clark, 2009). Taču vidusskolas vecāko klašu skolēniem jau ir pieredze patstāvīgās mācīšanās prasmi apgūvē angļu valodas mācīšanās procesā. Zināšanu konstruēšana notiek kognitīvajā sfērā, ko ietekmē afektīvā un psihomotoriskā sfēra. Pēc Blūma taksonomijas mācīšanās mērķi tiek sasniegti, izpildot katru nākamo pakāpi kognitīvajā procesā - sākot ar zināšanām, tālāk virzoties uz izpratni, izmantošanu, analīzi, sintēzi un izvērtēšanu (Bloom, 1971). Fais un Andre apgalvo, ka iepriekš ilgtermiņa atmiņā saglabātā informācija nosaka to, cik lielā mērā jaunā informācija tiks izprasta (Phye and Andre, 1983).

Bruners uzskata, ka ar domāšanas palīdzību skolēns spēj uzņemt informāciju, radīt idejas un izdarīt izvēli, bet skolotāja uzdevums ir iedrošināt skolēnu veidot patstāvīgās mācīšanās prasmes. Turklāt, kā uzsver Bruners, skolotājs ir atbildīgs par to, lai skolēns saņemtu tādu informāciju, ko spētu saprast (Bruners, 2006).

Var izdarīt secinājumu, ka mācīšanās procesā, kas balstās uz konstruktīvisma teoriju, skolēniem tiek dota iespēja atklāsmes ceļā un, kopīgi darbojoties, konstruēt savas zināšanas un skolotājs darbojas kā padomdevējs un mācību procesa organizētājs, respektējot skolēnus kā personības.

SECINĀJUMI

- Patstāvīgās mācīšanās prasmes tiek pilnveidotas, skolēnam un skolotājam izprotot zināšanu konstruēšanas procesu. Patstāvīgās mācīšanās prasmes tiek pilnveidotas tad, kad skolēns pats analizē savu mācīšanās procesu, izvērtējot sasniegto, izvirzot jaunus mērķus un izprotot, kādus līdzekļus izvēlēties, lai sasniegtu izvirzīto mērķi.
- Ja vidusskolēns izprot zināšanu konstruēšanas būtību, tad ir vieglāk iekļauties mūžizglītības procesā, jo cilvēki mācās visu dzīvi - gan formālā izglītības sistēmā, gan ārpus tās. Mācīšanās nekad nebeidzas, jaunas zināšanas tiek konstruētas uz jau esošajām vai arī esošās zināšanas tiek pārveidotas, lai uz to pamatu konstruētu jaunās zināšanas.
- Skolēnam ir iespēja pilnveidot savas patstāvīgās mācīšanās prasmes, ja skolēns un skolotājs izprot, kā notiek kognitīvie procesi, kas ļauj jauniegūtās zināšanas sekmīgi iekļaut esošo zināšanu struktūrā.

1.2.3. Kognitīvā pieeja mācību procesā

Balstoties uz humānpedagoģijas pamatprincipiem (Geidžs, Berliners, 1999), skolotājs mijdarbībā ar skolēniem veido mācīšanos atbalstošu vidi, skolotājs var izmantot piemērotas mācību metodes, palīdzot skolēniem konstruēt zināšanas, taču, dodot skolēniem izvēli ko un kā mācīties, skolēniem ir jāizprot, kā notiek mācīšanās process.

Kognitīvās teorijas pārstāvji Viljams un Bērdens uzskata, ka mācīšanās ir neitrāla, šī procesa laikā tiek apstrādāta informācija, izmantojot dažādus iegaumēšanas paņēmienus (Williams, Burden, 1997). Bruners skaidro, ka informācijas apstrāde nozīmē, ka tā tiek paņemta no kādas „adrese” atmiņā pēc centrālās kontroles vienības instrukcijas, vai arī informācija uz laiku tiek paturēta buferzonā un tad ar to manipulē vajadzīgajā veidā. Sistēma, kas pārstrādā informāciju ir „akla” attiecībā pret nozīmi, ko nes informācija - tā var būt dzeja un var būt skaitļu virknes (Bruner, 1990).

Bovera un Hilgarda izstrādātais informācijas apstrādes procesu modelis parāda īslaicīgās un ilglaicīgās atmiņas darbošanās principus, kur mērķi un motīvi nosaka tāda kontrolprocesa izmantošanu kā iekšējā atkārtošana, kas palīdz aizvadīt informāciju no īslaicīgās atmiņas uz ilgstošo atmiņu (Bower, Hilgard, 1981).

Taču, ja mācīšanās tiek definēta tikai kā informācijas pārstrādes process, tad tas vairāk ir saistīts ar iegaumēšanas procesu, nevis ar mācīšanos. Promocijas darbā ir izteikts viedoklis, ka neskatoties uz to, ka informācijas apstrāde mācīšanās procesā ir ļoti nozīmīga, ar to vien nevar aprobežoties, runājot par mācīšanos.

Zimņajas runas mehānisma shematiskā attēlojumā svešvalodu apguves procesā primārā ir afektīvā sfēra, kas ietver sevī gribasspēku un mērķa izvirzīšanu (Зимняя, 1978). Kolbs papildina, ka valodu nevar iemācīties, vienkārši iegaumējot vārdus, gramatiskas struktūras, skolēnam ir jābūt iesaistītam aktīvā mācīšanās saprašanas procesā, radot pašam sev izprotamas zināšanas (Kolb, 1984). Illeris min trīs aspektus, kas ietekmē mācīšanos - saturu (zināšanas, izpratni, prasmes), pamudinājumu (motivācija, emocijas, griba) un sadarbību (darbība, saskarsme, kooperēšanās) (Illeris, 2007).

Gudjons uzskata, ka ļoti svarīgi ir pievadītie stimuli, kuriem būtu jābūt kvalitatīviem, piemēram, skolotāja dinamisks stundas vadīšanas veids: dzīva valoda, attēli, pretrunīgas informācijas sniegšana utml. Otrs aspekts, ko uzsver Gudjons, ir nepieciešamība, lai īslaicīgajā atmiņā uzglabātais materiāls tiktu asociatīvi bagātināts un nostiprināts, lai to būtu iespējams kādu noteiktu laiku paturēt uzmanības centrā (Gudjons, 2007). Gudjons ir

pārliecināts, ka izšķirošs faktors informācijas iegaumēšanai un atkalatsaukšanai ilgstošajā atmiņā ir mācību satura jēga un saturs, bet Geidžs un Berliners norāda, ka mācību vielas loģisks sakārtojums ievērojami veicina spēju atcerēties (Geidžs, Berliners, 1999).

Riņķis uzskata, ka operatīvā atmiņa informāciju neuzkrāj, tā pazūd, ja netiek pievērsta uzmanība, bet informācijas pāreju no īslaicīgās atmiņas uz ilglaicīgo paātrina asociācijas, priecīgs stress (hormonu darbība), pauze (kādu laiku netiek iegūta jauna informācija) (Riņķis, 2002). Bazens, aprakstot Bazena organisko studiju tehniku (BOST), parāda arī kādu atmiņas īpatnību - kā atkārtošana pareizajā laika intervālā (pēc 10 minūtēm, pēc 24 stundām, pēc nedēļas un pēc mēneša) palīdz saglabāt zināšanas (Bazens, 2008). Balstoties uz izteiktajiem pētnieku atzinumiem kognitīvajā psiholoģijā tiek secināts, ka tie ir būtiski patstāvīgās mācīšanās prasmi pilnveidē, jo, apzinoties, kā notiek iegaumēšanas procesi, izprotot satura jēgu, ir iespējams efektīvāk apgūt patstāvīgās mācīšanās prasmes.

Kognitīvās psiholoģijas pārstāvji Sternbergs (Sternberg, 2009) un Goldsteins (Goldstein, 2008) interpretē mācīšanos kā informācijas pārstrādes procesu, taču tikai emocionalitātes un saprāta apvienojums mācību procesā padara mācīšanos nozīmīgu. Jāpiekrīt viedoklim, ka skolēnam jābūt emocionāli ieinteresētam un aktīvi iesaistītam mācīšanās saprašanas procesā, jo tas palīdz skolēnam apzināti izmantot piemērotus mācīšanās paņēmienus, pilnveidojot patstāvīgās mācīšanās prasmes.

Blūma modelī tiek minētas trīs sfēras - kognitīvā, afektīvā un psihomotoriskā. Runājot par kognitīvo sfēru, Blūms apgalvo, ka izziņa notiek, virzoties no zināšanām uz saprašanu, tad uz izmantošanu, analīzi, sintēzi un vērtēšanu (Bloom, 1976). No vienas puses, cilvēks ir bioloģiska būtne un domāšanas procesi visiem cilvēkiem norit vienādi, bet no otras puses, cilvēks dzīvo konkrētā fiziskā un sociālā vidē, kas būtiski ietekmē mācīšanos.

Bleikmora un Frita piebilst, ka kognitīvā psiholoģija apraksta mācīšanos abstrakti, neņemot vērā cilvēku psiholoģiskās īpatnības (Blakemore, Frith, 2005). Taču mācību process ir veiksmīgs tad, ja tiek izmantotas zināšanas par raksturīgākām cilvēku īpašībām, kas ietekmē mācīšanos, jo katram cilvēkam piemīt savas spējas un mācīšanās stils.

Gardners, veicot pētījumus par daudzveidīgajām spējām, izdarījis secinājumus, ka pastāv valodnieciskās spējas, kas ir spēja efektīvi izmantot valodu mutiski un rakstiski, loģiski matemātiskās spējas - spēja efektīvi izmantot abstraktus simbolus un veikt loģiskas operācijas ar tiem, vizuāli telpiskās spējas - spēja pasauli uztvert vizuāli telpiski un spēja to tā arī attēlot, ķermeņa - kustību spējas ir spēja izmantot visu savu ķermeni, lai izteiktu idejas un izjūtas, muzikālās spējas ir spēja uztvert, atšķirt, pārveidot un atveidot muzikālas formas,

dabaszinātniskās spējas - spēja pazīt un atšķirt floru un faunu, kā arī saskatīt un atšķirt dažādas lietas reālajā lietu pasaulē, saskarsmes spējas - spēja uztvert un atšķirt citu cilvēku garastāvokli, motivāciju, emocijas un nodomus, pašizpratnes spējas - spēja izzināt sevi pašu, un darboties, balstoties uz šīm zināšanām (Gardner, 2006).

Lezīra daudzveidīgo spēju iedalījums (Lazear, 1999) - tēlainās spējas (*image smart*), loģiskās spējas (*logic smart*), ķermeņa jeb kinestētiskās spējas (*body smart*), dabas izpratnes spējas (*nature smart*), skaņas spējas (*sound smart*), verbālās spējas (*word smart*), cilvēku jeb saskarsmes spējas (*people smart*), sevis izpratnes spējas (*self smart*), tālāk attīsta Gardnera daudzveidīgo spēju teoriju, parādot, kā, izmantojot mācību procesā pēc iespējas vairāk daudzveidīgo spēju, skolēns saprot labāk un iemācās vairāk.

Armstrongs apgalvo, ka, daudzveidīgo spēju teorijas pamatus apgūstot jau agrā skolas vecumā, skolēni saprot, ka jaunu zināšanu un prasmju apguvei nepieciešams izmantot pēc iespējas vairāk daudzveidīgo spēju. Armstrongs piedāvā skolotājiem dažādus metodiskos paņēmienus dažādās mācību stundās, lai mācību procesā tiktu izmantotas vairākas daudzveidīgās spējas (Armstrong, 2009).

Daudzveidīgās spējas ir cieši saistītas ar mācīšanās stiliem, taču ir atšķirīgi jēdzieni. Prašniga norāda uz būtiskām abu jēdzienu atšķirībām - mācīšanās stils ir veids, kādā cilvēks labāk koncentrē uzmanību, saglabā un atceras jaunu informāciju, bet daudzpusīgās spējas ir jēdziens, kas teorētiski definē cilvēku daudzveidīgās spējas, palīdz tās izprast, novērtēt un pilnveidot (Prashnig, 2012).

Hanijs un Mamfords definējuši četrus mācīšanās stilus (Honey, Mumford, 1992), aprakstot to pārstāvjus kā aktīvistus, reflektētājus, teorētiskus, pragmatistus, kas zināmā mērā sasaucas ar Kolba aprakstītajiem mācīšanās stiliem (Kolb, 1984) - pielāgojošais stils (kā aktīvistis) - attīstīta darbošanās un jušana, ir intuīcija, var labi strādāt ar cilvēkiem, izplatošais (kā reflektētājs) - attīstīta jušana un vērošana, patīk strādāt ar cilvēkiem, piesavinošais stils (kā teorētiskis) - attīstīta vērošana un jušana, strādā viens, domā abstrakti, pārveidojošais stils (kā pragmatists) - attīstīta darbošanās un domāšana, risina problēmas, veic tehniskus uzdevumus. Pilnveidojot patstāvīgās mācīšanās prasmes, skolēns izvēlās mācīšanās paņēmienus, kas atbilst viņa mācīšanās stilam. Tātad skolēns izprot, kā noteikt savu mācīšanās stilu. Kolbs ir izstrādājis metodiku, ar kuras palīdzību var noteikt savu mācīšanās stilu, saistot to ar Junga psiholoģiskajiem tipiem. Intraverts tips ir saistīts ar refleksīvo novērošanu (izplatošais), ekstraverts tips ir saistīts ar aktīvu eksperimentēšanu (pārveidojošais), emocijas raksturīgas cilvēkiem, kam svarīga konkrētā pieredze, viņiem ir svarīgi būt kopā ar cilvēkiem, labprāt

diskutē (pielāgojošais), loģika raksturo cilvēkus, kuri labprāt izmanto abstrakto konceptualizāciju, labprāt mācās vieni paši (piesavinošais).

Prašnīga apgalvo, ka mācīšanās stils tiek veidots no diviem elementiem - bioloģiskais jeb iekšējais un iegūtais, kas laika gaitā var mainīties (Prashnig, 2012). Izteiktais viedoklis apliecina izpratnes par mācīšanos svarīgumu, jo tikai katrs skolēns pats var izprast savu mācīšanos stilu un apzināti darboties, lai to pilnveidotu.

Patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveide nozīmē mācīšanos ar izpratni. Nemazinot kognitīvās teorijas nozīmi, Bruners norāda, ka kognitīvā evolūcija ar tās uzmanības pievēršanu prātam kā „informācijas procesoram” ir aizvedusi psiholoģiju prom no dziļāka mērķa - prāta kā nozīmes radītāja izpratnes (Bruner, 1990). Mācīšanās procesā informācija tiek izprasta, pretējā gadījumā tā ir mehāniska iegaumēšana. Visnoderīgākās ir tās zināšanas, kas tiek apgūtas atklājumu ceļā, izmantojot kognitīvos procesus, jo tad tās ir saistītas un integrētas jau esošajās zināšanās. Ja jaunapgūtās zināšanas tiek sistemātiski un periodiski izmantotas, uz tām sekmīgi var būvēt nākamās zināšanas. Tātad skolotāja vadītā mācīšanās procesā pats skolēns pievērš uzmanību tam, ka regulāri tiek izmantotas jaunapgūtās zināšanas un prasmes. Pēc Brunera domām, izglītības programmai būtu jābūt spirālveidīgai, lai ļautu skolēnam konstruēt jaunās zināšanas un jau esošo zināšanu bāzes, kā arī, lai dotu iespēju skolēnam sistemātiski izmantot apgūtās zināšanas un prasmes. Skolotājs, pēc Brunera domām, ir padomdevējs, cilvēks, kas skolēnam pašam ļauj izdarīt atklājumu (Bruner, 1996).

Bruners ir pilnveidojis savus kognitīvos uzskatus - vēl septiņdesmitajos gados pētnieks vairāk rakstīja par prātu kā informācijas pārstrādātāju, bet deviņdesmitajos gados Bruners uzsvēra kultūras nozīmīgumu. Viņš uzskata, ka, tikai salaužot tos ierobežojumus, ko uzliek datorizētais prāta modelis, var saprast īpašo mijiedarbību, kuras rezultātā vienlaicīgi prāts veido kultūru, un kultūra veido prātu (Bruner, 1996). Lai gan domāšanas procesi norisinās katra indivīda prātā, tie ir saistīti ar apkārtējo sabiedrību un tos ietekmē apkārtējā vide, arī kultūra visplašākajā tās nozīmē. Konkrētā kultūras vidē dažādas zināšanas, jēdzieni var tikt saprasti dažādi vai arī vispār nesaprasti. Cilvēks kā savas kultūras pārstāvis ir zināšanu un jēdzienu nesējs, ko citas kultūras pārstāvis var nesaprast pat tad, ja atsevišķi mazākas informācijas vienības ir saprotamas. Valoda ir domāšanas neatņemama sastāvdaļa, bet valodu ietekmē kultūra. Bruners apgalvo, ka kultūra ietekmē visu, bet tajā pašā laikā cilvēki nav vienkārši savas kultūras spoguļi. Tātad kognitīvie procesi notiek konkrētā vidē, kas tos ietekmē.

Brunera izteikto domu papildina Banduras sociāli kognitīvā teorija, kas apgalvo, ka cilvēkus ietekmē apkārtējā vide un viņi tai pašā laikā arī ietekmē apkārtējo vidi (Bandura, 1977). Arī mācību stundas vide ir apkārtējā vide ar savu kultūru, un tā vai nu sekmē vai arī kavē kognitīvos procesus. Viens no mācīšanos atbalstošas vides veidošanas paņēmieniem ir modelēšana. Dzīvē cilvēki bieži mācās no parauga, arī vidusskolēniem modelēšana ir nozīmīga un ietekmē patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanos. Bandura pētījumu rezultātā ir definējis vērošanas mācīšanos vai modelēšanu - mācīšanās, kas notiek tad, kad skolēns novēro, saglabā iegūto informāciju un savā veidā atkārto to. Lai notiktu modeļa vērošana, vispirms skolēni pievērš tam uzmanību. Pētījumu gaitā Bandura konstatēja, ka ne visi modeļi tiek vēroti ar interesi, skolēni savus vienaudžus, īpaši tos, kuri ir veiksmīgi kādā jomā, vēro uzmanīgāk. Pēc modeļa vērošanas notiek redzētā saglabāšana, jo skolēnam jāprot atkārtot redzētais arī tad, kad modelis vairs nav redzams. Tātad redzētais ir jāpārvērš simboliskā formā (Bandura, 1971).

Bandura apgalvo, ka vērošanas mācīšanās procesā darbojas divas attēlošanas sistēmas - tēlu un verbālā. Apgūstot jaunos vārdus, tēlu izveide atmiņā ir nepieciešama, jo tādā veidā notiek svešvalodu mācīšanās, neizmantojot tulkošanas metodi. Liela nozīme ne tikai svešvalodu mācību procesā, bet arī apgūstot vispārīgās mācīšanās prasmes, ir verbālai modelēšanai. Tas nozīmē, ka modelis - skolotājs vai klasesbiedrs, stāsta par to, kā ir mācījies, kas ir izdevies, kas ir sagādājis grūtības un kāpēc. Skolēni klausās, izvērtē un vēlāk mēģina to izmantot paši savā praksē, ja viņiem ir atbilstoša motivācija un mācīšanās prasmes. Vispirms skolēns vēro, tad izprot, analizē, pielāgo savām iepriekš apgūtajām zināšanām un prasmēm un tikai tad izvēlās mācīšanās metodiskos paņēmienus, kas ļauj pilnveidot angļu valodas prasmes. Mācīšanās ir sociāls process, notiek mijdarbība starp mācību procesa dalībniekiem un pat tad, kad skolēns mācās individuāli, skolēns izmanto sabiedrības radītās zināšanas.

Kognitīvie procesi ir cieši saistīti ar attiecībām, kas veidojas mācīšanās procesā. Skolēna un skolotāja attiecības un skolēnu savstarpējās attiecības veido katra skolēna attieksmi pret mācīšanos. Prašniga apgalvo, ka skolēna attieksmes dažādi aspekti - motivācija, neatlaidība, saskaņa ar izvirzītām prasībām, atbildība, struktūra un daudzveidība, nosaka mācīšanās stilu. Dažādiem mācīšanās stiliem ir piemēroti dažādi apkārtējās vides faktori (Prashnig, 2012). Taču vienojošs nosacījums ir droša un personību cenoša vide.

Bandura uzskata, ka

- kognitīvie procesi ir noturīgi, ja skolēnam ir pārliecība par savām spējām. Bandura to sauc par pašticību, kas ir pārliecība par savām spējām veikt kādu konkrētu darbību konkrētos apstākļos.
- Skolotājs savā stundā var radīt tādu atmosfēru, kas veicinātu pašticības veidošanos. Skolotājs var radīt tādas situācijas, lai skolēns varētu veikt kādu darbību sekmīgi, un izvairīties no situācijām, kad ir paredzams, ka skolēns netiks galā ar uzdevumu.
- Lai paaugstinātos ticība savām spējām, skolēnam ļoti svarīgi ir zināt, ka viņam ir bijuši panākumi mācību procesā.
- Nav tik svarīgi savu veikumu salīdzināt ar standartu vai arī ar vidējo klases sniegumu, kā redzēt pašam savu izaugsmi.
- Bandura pētījumos secinājis, ka cilvēki, kurus uzmundrina un kurus pārliecina, ka viņiem ir spējas veikt attiecīgo uzdevumu, pieliek lielākas pūles rezultāta sasniegšanā (Bandura, 1995).

Taču nereāli mērķi rada ticības zudumu savām spējām jeb zemu pašticību. Skolotājs mudina skolēnus pārvarēt grūtības, kuras viņi spēj pārvarēt. Vigotskis norādīja, ka mācīšanās notiek tuvākās attīstības zonā (Vigotskis, 2002). Skolotājs ir padomdevējs, kas iedrošina skolēnu tiekties pēc augstākiem mērķiem, pārvarot grūtības un vienmēr esot blakus, sniedzot atbalstu, kad tas nepieciešams. Bandura apgalvo, ka skolēni izvirza augstākus mērķus, ja viņiem ir stipra pārliecība par savām spējām, un tad ir vērojama arī lielāka neatlaidība izvirzīto mērķu sasniegšanā (Bandura, 1995).

Mūsdienu mainīgajā pasaulē cilvēkiem nepieciešamas patstāvīgās mācīšanās prasmes, lai viņi paši varētu regulēt savas dzīves - izvirzīt sev sasniedzamus mērķus, neatlaidīgi virzīties uz tiem, ticot saviem spēkiem un spējām tos sasniegt, un pēc mērķa sasniegšanas spēt izanalizēt savu veikumu un sākt jaunu ciklu ar jauna mērķa izvirzīšanu. Jāpiekrīt Banduras viedoklim, ka kognitīvā attīstība mūža garumā balstās uz pašregulētas mācīšanās mehānismiem (Bandura, 1995).

Cimmermans uzskata, ka cilvēki, kuriem ir attīstītas pašregulācijas prasmes, apzinās savas stiprās un vājās puses, viņu darbību vada vēlēšanās sasniegt pašu izvirzītus mērķus, viņi prot izvēlēties piemērotus mācīšanās paņēmienus, organizēt mācīšanās procesu un vēlāk veikt refleksiju, kas sniedz apmierinājumu ar sasniegto un stiprina motivāciju (Zimmerman, 2002).

Pintrihs piebilst, ka nepieciešamas metakognitīvās zināšanas, kuras var iedalīt divās grupās - zināšanas par kognitīvo procesu vispār un zināšanas un izpratne par katra paša izziņas procesu (Pintrich, 2002). Jāpiekrīt Vendenai, kas uzskata, ka skolēnam jāapzinās, ko viņš zina par sevi kā par skolēnu un kā viņš prot analizēt, vai mācību uzdevumu mērķis atbilst viņa personīgiem mērķiem un kādi ir mācību paņēmieni, kāpēc tie ir noderīgi, kad un kā tos izmantot (Wenden, 1998).

Šro uzskata, ka zināšanas un regulēšanas prasmes, kas tiek izmantotas, lai kontrolētu izziņu, veido metaizziņu (Schraw, 2001). Lai attīstītu metaizziņu, pēc Šro domām, jāveicina vispārēja izpratne par metaizziņu, jāuzlabo zināšanas pašam par sevi, jāapgūst regulēšanas prasmes, kā arī jāveido vide, kas veicina mācīšanos. Metaizziņa veicina patstāvīgās mācīšanās prasmju attīstību. Šro uzskata, ka metazināšanas var zināmā mērā kompensēt vajākas mācību priekšmeta zināšanas un prasmes, palīdzot sasniegt līdzīgus mācību rezultātus.

Pamatojoties uz humānpedagoģijas atziņām, kognitīvo teoriju un konstruktīvismu, promocijas darbā tiek izteikts viedoklis, ka patstāvīgās angļu valodas mācīšanās prasmes ietver

- angļu valodas zināšanas un prasmes;
- metazināšanas - zināšanas par to, kā notiek mācīšanās; mācīšanās metodiskie paņēmieni; izpratne par mācīšanās stiliem;
- pašregulācijas prasmes, ko ietekmē motivācija, pašticības līmenis.

Visi trīs minētie komponenti ir vienlīdz nozīmīgi patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanās procesā, kura rezultātā tiek pilnveidotas arī angļu valodas zināšanas un prasmes. Minētie aspekti ir savā starpā saistīti un, uzlabojot vienu, tas pozitīvi ietekmē arī pārējos divus aspektus.

Pamatojoties uz savu ilggadīgo pedagoģiskā darba pieredzi, promocijas darba autore apgalvo, ka tradicionāli skolās pievērs uzmanību tikai zināšanu un prasmju pilnveidei konkrētā mācību priekšmetā. Tādēļ

- patstāvīgās mācīšanās prasmes attīstās lēni un tikai nedaudziem skolēniem,
- patstāvīgās mācīšanās prasmes parasti attīstās tiem skolēniem, kuriem ir sasniegumi attiecīgajā mācību priekšmetā,
- patstāvīgās mācīšanās prasmes parasti attīstās tiem skolēniem, kuru mācīšanās stils saskan ar skolotāja mācīšanas/mācīšanās stilu,

- patstāvīgās mācīšanās prasmes parasti attīstās tiem skolēniem, kuri kā personības ir vairāk analītiski
- vai arī apkārtējā vide (ģimene, draugi) viņus mudina mācīties patstāvīgi.

Taču, ja skolēni izprot patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides nepieciešamību, viņi pilnveido patstāvīgās mācīšanās prasmes gan mācību stundā, gan turpinot mācīšanos ārpus stundām. Vienots process paaugstina mācīšanās kvalitāti un vienlaikus arī attīsta tādas personības īpašības kā gribasspēku un radošumu, jo skolēns pats izvēlas sev piemērotus mācīšanās paņēmienus un materiālus, organizē mācībām atvēlēto laiku un vietu ārpus skolas mācību stundām.

SECINĀJUMI

- Skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmes iespējams veiksmīgi pilnveidot, skolotājiem un skolēniem izprotot izziņas procesu norisi.
- Pilnveidojot patstāvīgās mācīšanās prasmes, skolēniem ir svarīgi izprast savu mācīšanās stilu, lai varētu izmantot sev piemērotākos angļu valodas mācīšanās paņēmienus.
- Ja vidusskolēni zina, ka viņi var un viņiem vajag izmantot dažādus mācīšanās paņēmienus, arī tādus, kas neatbilst viņu mācīšanās stilam, tad tādā veidā viņi attīsta savas spējas, jo notiek sinerģija. Ja skolotājs pilnībā paļaujas uz skolēnu izvēli un viņi izvēlas sev vieglāk izmantojamus mācīšanās paņēmienus, tad skolēni neattīsta tās prasmes, kuras viņiem nav tik viegli apgūt.
- Mērķtiecīgi attīstot savas kognitīvās prasmes, skolēni veiksmīgāk apgūst angļu valodas prasmes. Skolēniem ir svarīga apziņa, ka visas prasmes ir iespējams attīstīt.
- Svešvalodu mācīšanās un patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveide notiek, skolotājam un skolēniem savstarpēji mijdarbojoties.

1.2.4. Mācīšanās teoriju izmantošana skolēnu patstāvīgās svešvalodu mācīšanās prasmju pilnveidē

Svešvalodu mācīšanās ir nesaraujami saistīta ar mācīšanos visa mūža garumā, jo to nosaka cilvēku dzīvošana savstarpējā mijdarbībā, kas īpaši aktuāla ir mūsdienās saistībā ar globalizācijas un integrācijas tendencēm pasaulē. Tātad svešvalodu patstāvīgās mācīšanās prasmju apgūšanas nepieciešamību nosaka pati dzīve. Patstāvīgās mācīšanās prasmju

apgūšana kā izglītības mērķis ir minēts arī Latvijas Vispārējās vidējās izglītības standartā - „izkopt izglītojamā prasmi patstāvīgi mācīties un pilnveidoties, motivēt mūžizglītībai un apzinātai karjeras izvēlei.” (Latvijas Vispārējās vidējās izglītības standarts, 1998). Taču minētais apgalvojums pēc būtības ir pretrunā ar patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesu, jo „izkopt” jeb pilnveidot prasmi patstāvīgi mācīties var tikai pats skolēns, skolotājs nevar „izkopt” skolēna prasmi patstāvīgi mācīties. Skolotājs palīdz skolēnam pilnveidot patstāvīgās mācīšanās prasmes, kas ir vispārējās mācīšanās prasmes, kuru pamatprincipus var apgūt katrā mācību stundā, mācoties dažādus mācību priekšmetus, neizslēdzot to, ka dažādos mācību priekšmetos var tikt piemēroti dažādi mācīšanās metodiskie paņēmieni, kas nepieciešami, lai apgūtu konkrētā mācību priekšmeta saturu un dažādās prasmes.

Svešvalodu mācīšanās teorijās bieži ir sastopams jēdziens - skolēna autonomija jeb patstāvība un mācīšanās autonomija, ar ko tiek saprasta gan skolēna kā valodas lietotāja, gan skolēna, kas mācās valodu, autonomija. Valodas mācīšanās prasmes un valodas lietošanas prasmes ir savstarpēji saistīti jēdzieni, jo valodas mācīšanās prasmju veidošanos ietekmē valodas lietošanas prasmes un, savukārt, valodas lietošanas prasmes ietekmē patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi.

Holeks definējis patstāvīgo mācīšanos kā spēju uzņemties atbildību par savu mācīšanos (Holec, 1981). Litls definējis patstāvību kā objektivitātes, kritiskas refleksijas, lēmumu pieņemšanas un patstāvīgas darbošanās spēju (Little, 1991). Olraits uzsver, ka patstāvība nozīmē vēlēšanos uzņemties atbildību, nepieciešamās spējas to darīt un konkrētu darbību veikšanu (Allwright, 1991). Rumpīte apgalvo, ka autonomija ietver savu vajadzību izpratni, mērķu izvirzīšanu, piemērotu paņēmienu izvēli un pielietošanu un pašizvērtēšanu (Rumpīte, 1998).. Tātad var apgalvot, ka patstāvīgās angļu valodas mācīšanās prasmju pilnveides procesā skolotājs mijdarbībā ar skolēniem rada tādas apstākļus,

- 1) lai skolēnam būtu vēlēšanās uzņemties atbildību par mācīšanos,
- 2) lai skolēns prastu objektīvi izvērtētu savas zināšanas un prasmes,
- 3) lai pēc pašizvērtējuma veikšanas skolēns prastu izvirzīt mācīšanās mērķi,
- 4) lai skolēns prastu veikt konkrētas darbības izvirzītā mērķa sasniegšanai.

Bensons uzskata, ka skolēna patstāvību svešvalodu apguvē var raksturot ar trim perspektīvām:

- tehniskā perspektīva, kas uzsver prasmju vai metodisko paņēmienu nozīmīgumu, īpašu darbību, tādu kā metakognitīvo, kognitīvo, sociālo paņēmienu, izmantošana;

- psiholoģiskā perspektīva, kas raksturo attieksmi un kognitīvās spējas, kuras izmantojot, skolēns spēj uzņemties atbildību par savu mācīšanos;
- politiskā perspektīva, kas veicina skolēnu izaugsmi, dodot viņiem iespēju kontrolēt savas mācīšanās saturu un procesu (Benson, 2003).

Tātad, cenšoties sasniegt kādu konkrētu mācīšanās mērķi (tehniskā perspektīva), skolēns var attīstīt atbildības izjūtu un kognitīvās spējas (psiholoģiskā perspektīva), kas var veicināt skolēnu izaugsmi kopumā (politiskā perspektīva).

Ellis uzskata, ka svešvalodu mācību procesā jāņem vērā trīs aspekti:

- 1) skolēna individuālais raksturojums, pārliecība par valodas mācīšanos nepieciešamību, emocionālais stāvoklis, vispārīgi faktori;
- 2) skolēna mācīšanās metodiskie paņēmieni;
- 3) valodas mācīšanās rezultātā izveidojušās prasmes (Ellis, 1997).

Centrā ir mācīšanās process, kas saista skolēna mācīšanās metodiskos paņēmienus ar mācīšanās rezultātiem un otrādi - mācīšanās rezultāti ietekmē skolēna mācīšanās metodisko paņēmieni izvēli. Ellis atzīst, ka kognitīvās mācīšanās teorijas principi ir universāli, taču mācību procesā jāņem vērā mācīšanās kultūra, kas raksturīga konkrētajā valstī. Visus mācīšanās paņēmienus nevar pārcelt no vienas kultūras citā un sagaidīt tādas pašas rezultātus. Mācību paņēmieni, kuri veiksmīgi darbojas kādā valstī, jāanalizē un jāizmēģina citā vidē, lai redzētu, vai tie darbojas veiksmīgi.

Viena no formām, kas stimulē un nodrošina patstāvīgās angļu valodas prasmes veidošanos un kas tiek izmantota Anglijā, ir pašpieejas centri (Oxford, 2003). Taču, lai tie sekmīgi darbotos, ir vajadzīgi atbilstoši materiālu, finansu, cilvēku resursi, kā arī galvenais - atbilstoša patstāvīgās mācīšanās prasmju pakāpe. Ideju par pašpieejas centriem var variēt un ir iespējams izmantot atsevišķus šīs metodes elementus arī vidusskolās Latvijā, izmantojot tos kā līdzekli patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē.

Pilnveidojot patstāvīgās mācīšanās prasmes, skolēni gūst atziņu, ka katrs cilvēks pats konstruē savas zināšanas un skolotājs neko nevar iemācīt, ja skolēns pats nekontrolē savu zināšanu konstruēšanu, jo katrs pats ir atbildīgs par savu mācīšanos. Skolotājs var palīdzēt zināšanu konstruēšanas procesā, atbildot uz skolēnu jautājumiem, kas radušies zināšanu konstruēšanas procesā. Turklāt mācību procesa laikā skolēni saprot, ka mācīšanās notiek, sadarbojoties ar citiem mācību procesa dalībniekiem, jo, strādājot grupā un mācoties kopā ar saviem klasesbiedriem, apgūtās angļu valodas zināšanas un prasmes tiek nostiprinātas. Tātad patstāvīgā angļu valodas mācīšanās vienlaicīgi ir gan ļoti individuāls process, gan arī

sadarbība ar citiem mācību procesa dalībniekiem. Jāpiekrīt Demai, kas raksta, ka patstāvība ietver gan spēju un vēlmi darboties individuāli, gan arī sadarboties ar citiem kā sociāli atbildīgam cilvēkam (Dam, 1995).

Vecāko klašu skolēni sasniedz augstāku valodas prasmju lietošanas līmeni, ja mācās apzināti un izmanto svešvalodu kā līdzekli sev svarīgu uzdevumu risināšanai. Novērojumi liecina, ka skolēni ir aktīvi un motivēti valodas lietotāji, ja viņi ir ieinteresēti angļu valodā izteiktajā saturā. Krašēna metode par pilnīgu „iegrimšanu” valodas vidē (Krashen, 1981) ir izcils veids, kā ieinteresēt skolēnu svešvalodas mācīšanās procesā..Ja skolēns ir ieinteresēts kāda jautājuma izpētīšanā, problēmas risināšanā, viņš nepievērš uzmanību valodas formai, bet interesējas par saturu, kas izteikts svešvalodā. Taču jāpievērš uzmanība arī valodas formai, norādot uz valodas kļūdām. Ja to nedara, tad nevar izvairīties no kļūdainas valodas lietošanas turpmāk. Jāpiekrīt Krašēnam, ka valodas lietošana nenodrošina analītisku pieeju valodas apguvei, jo saturs novērš uzmanību no formas. Nepieciešams attīstīt patstāvīgas valodas lietošanas prasmes savstarpējā komunikācijā, taču tas vien nenodrošina iespēju attīstīt valodas lietošanas prasmes. Skolēniem nepieciešams pilnveidot patstāvīgās mācīšanās prasmes, lai varētu veidot valodas lietošanas prasmes, jo, pilnveidojot patstāvīgās mācīšanās prasmes, skolēni veic angļu valodas prasmju pašizvērtējumu, analizē sasniegto un izvirza jaunus mērķus. Jāpiekrīt Krašēnam, kas atdala valodas apguvi kā neapzinātu procesu no valodas mācīšanās, kas ir apzināts process (Krashen, 1981). Litlvudam ir līdzīgs viedoklis, taču viņš piebilst, ka zināšanas par to, kas ir apzināta un kas ir neapzināta svešvalodas mācīšanās, ir pārāk neskaidras, tādēļ Litlvuds lieto terminu „svešvalodu mācīšanās”, kas ietver apzinātu un neapzinātu mācīšanos, izņemot gadījumus, kad ir svarīgi norādīt atšķirību (Littlewood, 1984). Promocijas darbā tiek izmantots jēdziens „svešvalodu mācīšanās”, kas attiecas gan uz apzināto, gan neapzināto mācīšanos.

Valodas prasmes veidojas tad, kad skolēns būvē jaunās zināšanas uz jau esošajām. Tas nozīmē, ka skolēns saņem viņam saprotamu informāciju vai arī tādu informāciju, kas ir nedaudz sarežģītāka, bet ko viņš ir spējīgs saprast pats vai arī ar skolotāja palīdzību. Krašēns izvirzījis dabiskās kārtības hipotēzi, kas apgalvo, ka gramatikas struktūras tiek apgūtas paredzamā secībā, jo tā bērni apgūst dzimto valodu, un visi to izdara sekmīgi. Tāpat vajadzētu notikt arī ar svešvalodu, bet to nebūt visi vidusskolēni apgūst sekmīgi. Vecāko klašu skolēni svešvalodu apgūst formālā mācību procesā, ko vada skolotājs. Taču skolēns nevar pilnveidot angļu valodas prasmes, ja viņš pats neapzinās, ko jau zina un prot. Skolotājs nevar sniegt padomu skolēnam, ja skolēns neprot formulēt, kādu palīdzību viņš vēlas saņemt no

skolotāja. Skolēns, kā uzskata Krašēns, apgūst valodu tikai tad, ja saprot nozīmi (Krashen, 1981). Patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesā skolēns apgūst prasmi veikt pašizvērtēšanu un tātad apzinās, ko prot, ko vēl vajadzētu mācīties un kādu palīdzību skolotājs varētu sniegt. Patstāvīgās mācīšanās prasmes nodrošina ilgtspējīgu svešvalodas prasmju pilnveidi.

Apkopojot dažādas pieejas mācīšanās procesā (sk. 2.tab.), var secināt, ka tām ir kopīgas iezīmes:

- mācīšanās mērķis ir mūžizglītošanās,
- skolotājs palīdz skolēniem mācīties,
- skolēns ir atbildīgs par savu mācīšanos.

Taču ir dažas atšķirīgas nianšes minētajās svešvalodu mācīšanās pieejās. Pašvadītā mācīšanās un pašpieejas mācīšanās attiecas uz pieaugušiem cilvēkiem, kas apguvuši patstāvīgās mācīšanās prasmes. Autonomā mācīšanās galveno uzmanību pievērš autonomās mācīšanās procesam, nevis tam, kā skolēns kļūst autonomš. Skolēna patstāvīgā mācīšanās ir skolēna patstāvīgās mācīšanās prasmju pakāpenisks pilnveides process skolotāja vadībā.

2.tabula

Dažādas svešvalodu mācīšanās pieejas

Mācīšanās veidi	Mācīšanās mērķis	Skolotāja loma	Skolēna loma
Pašvadītā mācīšanās (Knowles)	Mūžizglītība		Skolēni mācās patstāvīgi ārpus formālās mācību stundas vides.
Pašpieejas mācīšanās (Oksford)	Mūžizglītība	Skolotājs rada iespēju piekļūt daudzveidīgiem mācību resursiem	Skolēni izmanto skolotāja radīto pieeju mācību resursiem, lai patstāvīgi mācītos.
Skolēna autonomija/autonomā mācīšanās (Little, Holec, Benson, Dickinson)	Apgūt prasmi kontrolēt savu mācīšanās procesu un prasmi rīkoties patstāvīgi dažādās situācijās.	Skolotājs ir skolēna padomdevējs	Skolēns uzņemas atbildību par savu mācīšanos
Skolēna patstāvīgā mācīšanās (autore viedoklis)	Pakāpeniski apgūt prasmi vadīt savu mācīšanās procesu gan mācību stundas vidē, gan arī ārpus tās, lai varētu turpināt mūžizglītošanos pēc skolas beigšanas.	Skolotājs mijdarbībā ar skolēniem veido mācīšanos atbalstošu vidi un darbojas kā skolēna padomdevējs.	Skolēns uzņemas atbildību par savu mācīšanos, izvirzot mācīšanās mērķus, izprotot mācīšanās procesu, izvēloties sev piemērotus mācīšanās paņēmienus un veicot pašizvērtēšanu.

Patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveide balstās uz humānpedagoģijas pamatprincipiem, kognitīvo teoriju un konstruktīvismu. Apgūstot svešvalodu, skolēni attīsta runāšanas, rakstīšanas, klausīšanās un lasīšanas prasmes. Cilvēks kā sociāla būtne izmanto valodu saskarsmē, svešvalodu prasmju pilnveidē vienmēr ir vajadzīgs vismaz viens partneris, lai notiktu komunikācija, to nevar veikt vienatnē. Skolēns patstāvīgi ārpus mācību stundas plāno darbības, kas veicina svešvalodas prasmju pilnveidi. Nevienu no valodas prasmēm - klausīšanos, rakstīšanu, lasīšanu, runāšanu, nevar veidot, esot pilnīgā izolācijā, jo nepieciešama saskarsme ar citiem valodas lietotājiem. Promocijas darbā izteikts viedoklis, ka skolēna patstāvība attiecas uz mācīšanās procesa organizēšanu, un šāda patstāvība veidojas pakāpeniski - no skolotāja vadīta mācīšanās procesa uz daļēji vadītu, ar mērķi sasniegt pēc iespējas augstāku patstāvīgās mācīšanās prasmju līmeni.

Skolotājs savā darbā balstās uz pedagoģijas teorijām - humānpedagoģiju (Geidžs, Berliners, Rodžers, Dauge, Drabanskis, Maslovs) konstruktīvisma teoriju (Džūijs, Piažē, Bruners, Šalerte, Glaserfelds), sociāli kognitīvo teoriju (Bandura), teorijām par daudzveidīgām spējām un mācīšanās stiliem (Gardners, Lezīrs, Armstrongs, Hanijs, Mamfords, Kolbs), svešvalodu mācību procesā izmantojot Krašēna dabiskās kārtības hipotēzi, izpratni par autonomo mācīšanos (Litls, Holeks, Olraits, Bensons), lai palīdzētu skolēniem pilnveidot patstāvīgās angļu valodas mācīšanās prasmes, izmantojot piemērotus mācīšanās metodiskos paņēmienus, mācoties angļu valodu gan mācību stundas laikā, gan ārpus mācību stundas.. Tabulā (3.tab.) raksturots mācību process, kas balstās uz pedagoģijas teorijām - humānpedagoģiju, konstruktīvismu, kognitīvo teoriju un kurš dod iespēju vidusskolēniem pilnveidot patstāvīgās mācīšanās prasmes.

3.tabula

Pedagoģiskās teorijas, kas izmantotas patstāvīgās angļu valodas mācīšanās prasmju pilnveidē

Pedagoģijas teorijas	Mācību process	Patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveide
Humānpedagoģija - apkārtējās vides nozīmīgā ietekme uz mācību procesu Konstruktīvisms - zināšanu konstruēšana notiek patstāvīgi uz jau apgūtajām zināšanām Kognitīvā teorija - skaidro, kā notiek informācijas apstrāde	Sadarbības nepieciešamība labvēlīgā vidē, apgūstot angļu valodas prasmes Mācību programma sastādīta, balstoties uz zināšanu pakāpeniskas konstruēšanas principa Mācīšanās process tiek vadīts tā, lai informācija no īslaicīgās atmiņas pārietu uz ilglaicīgo atmiņu, iesaistot skolēna afektīvo sfēru.	Skolēni nebaidās attīstīt savu patstāvību un uzņemties atbildību. Katrs skolēns pats izvērtē savas zināšanas un pats konstruē savas zināšanas. Skolēni pilnveido pašregulācijas prasmes, izprotot izziņas procesus.

SECINĀJUMI

- Skolēnu patstāvīgās angļu valodas mācīšanās prasmju pilnveide ietekmē angļu valodas prasmju attīstību un skolēnu mācīšanās metodisko paņēmieni, līdzekļu un materiālu izvēli.
- Angļu valodas mācīšanās notiek skolēnu un skolotāja mijdarbībā klases vidē un ārpus skolas.
- Skolēna patstāvība angļu valodas mācīšanās procesā izpaužas viņa prasmē organizēt mācīšanos ārpus mācību stundas.

1.3. PATSTĀVĪGĀS MĀCĪŠANĀS PRASMJU PILNVEIDI IETEKMĒJOŠIE FAKTORI

Patstāvīgās mācīšanās prasmes veidojas gan formālajā skolas vidē, gan arī neformālajā ārpusskolas vidē. Promocijas darbā tiek pētīta mācību stundas vide un faktori, kas ietekmē skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesu mācību stundā un arī skolēna patstāvīgo mācīšanos ārpus mācību stundas.

Skolas vide ietekmē gan skolotājus, gan skolēnus, taču tajā pašā laikā viņi veido skolas vidi ar savām personībām un attieksmi gan vienam pret otru, gan mācību procesu (Bandura, 1977). Katrs cilvēks zināmā mērā ietekmē apkārtējo vidi, taču lielāka ietekme ir vērojama tuvākajā vidē, un attiecībā uz mācību procesu tā ir mācību stunda, kur skolēni un skolotāji ar savu darbību un attieksmi, savstarpēji mijdarbojoties, veido attiecības, kuras veicina vai kavē patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanos. Skolēnu un skolotāja savstarpējā mijdarbība notiek klases telpā, kur ir vai nav pieejama informācija, kas nepieciešama mācību procesā. Klases telpas iekārtojums var veicināt patstāvīgās mācīšanās prasmju attīstību vai arī kavēt to. Skolēnu un skolotāja mijdarbību ietekmē skolotāja zināšanas par skolēniem un skolēnu zināšanas pašiem par sevi.

Illeris uzskata, ka mācīšanās ietver divu ļoti būtisku procesu - skolēna un apkārtējās sociālās, kultūras un fiziskās vides mijiedarbības un skolēna iekšējās psiholoģiskās darbības procesu integrāciju. Turklāt, kā papildina Illeris, abiem procesiem jāpievērš uzmanība (Illeris, 2009).

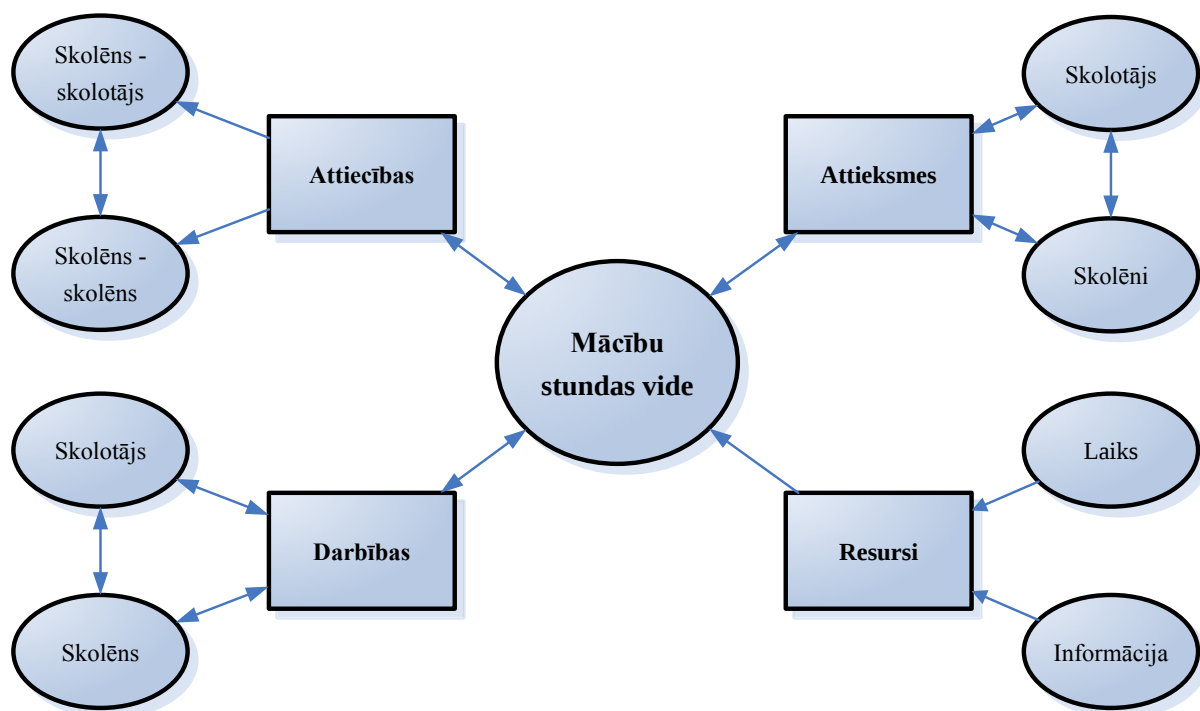
Balstoties uz iepriekš izteiktajiem viedokļiem, var izdarīt secinājumu, ka skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi ietekmē:

1) patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanos atbalstoša vide ar pieejamiem resursiem un skolotāja un skolēnu darbībām, attiecībām un attieksmēm;

2) skolotāja zināšanas par skolēnu un skolēna zināšanas pašam par sevi (vidusskolēna psiholoģiskais raksturojums, zēnu un meiteņu uztvere, mācīšanās stili, intereses, motivācija, pašregulācijas spējas).

1.3.1. Patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanos atbalstoša vide

Mācību stundas vidi ietekmē pieejamie informācijas un laika resursi, un skolotājs minētos faktorus var tikai nedaudz ietekmēt. Promocijas darbā ir izteikts viedoklis, ka skolotājs var ietekmēt mācību stundas vidi, veicot atbilstošas pedagoģiskas darbības, parādot savu attieksmi, kas ietekmē attiecības ar skolēniem un zināmā mērā - arī attiecības starp skolēniem. Attēlā (4.att.) parādīta dažādu faktoru ietekme uz mācību stundas vidi, un mācību stundas vides ietekme uz skolēnu un skolotāja darbībām, attieksmi un attiecībām.



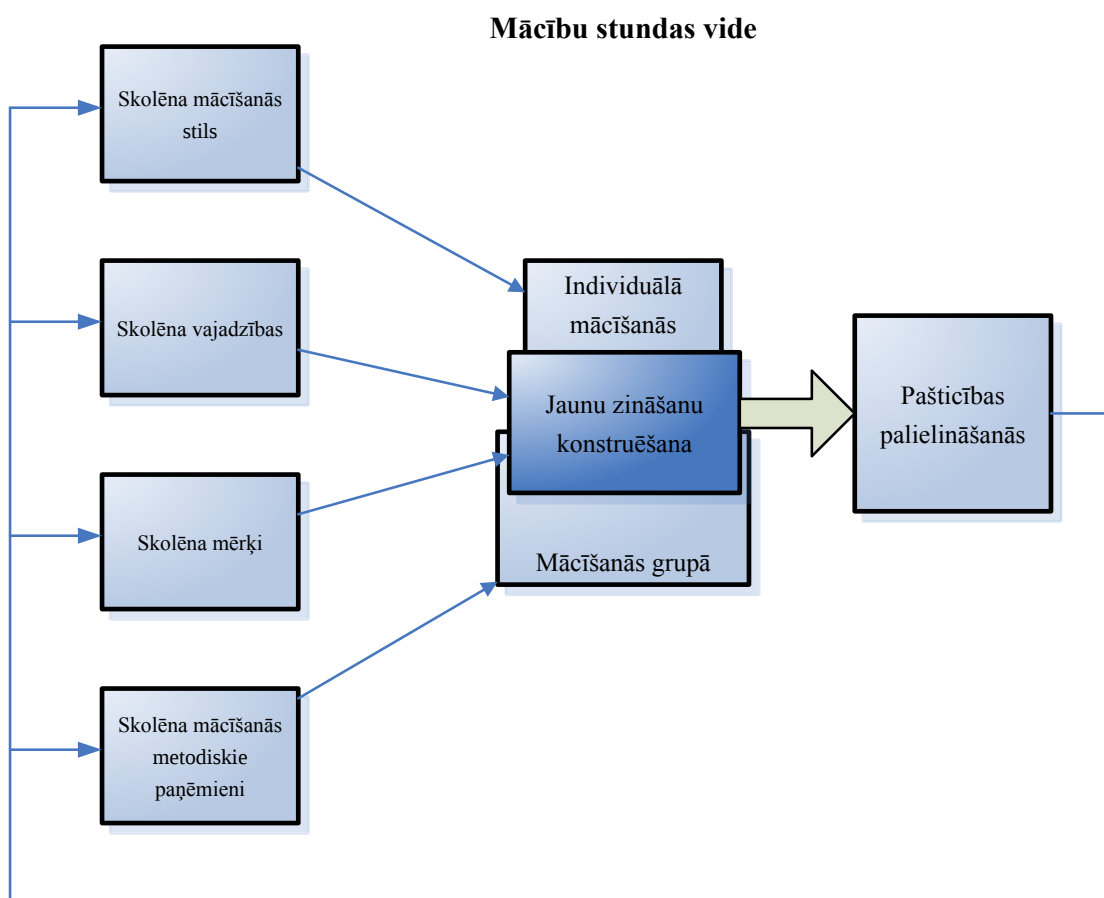
4.att. Mācību stundas vide

- Skolotāja un skolēnu darbības ietekmē mācību stundas vidi, un vide, savukārt, ietekmē skolotāja un skolēnu turpmākās darbības. Turklāt, skolotāja darbības ietekmē skolēnu darbības un otrādi - skolēnu darbības ietekmē skolotāja darbību.
- Skolotāja un skolēnu attieksmes ietekmē mācību stundas vidi, un vide, savukārt, ietekmē skolotāja un skolēnu attieksmju veidošanos turpmāk. Turklāt, skolotāja

attieksme ietekmē skolēnu attieksmi un otrādi - skolēnu attieksme ietekmē skolotāja attieksmi.

- Skolotāja - skolēnu attiecības un skolēnu savstarpējās attiecības ietekmē mācību stundas vidi, un vide, savukārt, ietekmē turpmākās skolotāja - skolēnu attiecības un skolēnu savstarpējās attiecības. Turklāt, skolotāja - skolēnu attiecības ietekmē skolēnu savstarpējās attiecības un otrādi - skolēnu savstarpējās attiecības ietekmē skolotāja skolēnu attiecības.

Promocijas darbā tiek pievērsta uzmanība tai apkārtējai videi, ko skolotājs var ietekmēt kā personība un profesionālis. Skolotājs vada skolēna patstāvīgo mācīšanos, palīdzot vidusskolēnam izprast savas vajadzības un mācīšanās stilu, izvirzīt mācīšanās mērķi un izvēlēties atbilstošus mācīšanās paņēmienus. Skolotājs organizē mācīšanos grupā un individuālo mācīšanos tā, lai palīdzētu skolēnam konstruēt jaunas zināšanas un apgūt jaunas prasmes. Skolotāja vadīta skolēna patstāvīgās mācīšanās procesā palielinās skolēna pašticība un skolēns var uzsākt jaunu mācīšanās ciklu (sk.5.att.).



5.att. Patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides modelis
mācību stundā

Mācību stundas vidi veido skolēnu un skolotāja mijdarbība. Taču skolotājs vada mācību procesu un tādēļ skolotājam ir nozīmīga loma mācību stundas vides veidošanā. Skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveide mācību stundā noris sekmīgi.

- ja to vada skolotājs, kas izprot patstāvīgās mācīšanās prasmju nozīmi mūžizglītībā.

Ja skolas vide nodrošina skolotājam iespēju meklēt atbildes uz dzīves uzdotajiem jautājumiem, arī skolotājs spēs uzdod saviem skolēniem pareizos jautājumus un nodrošinās viņus ar iespēju meklēt atbildes uz šiem jautājumiem. Skolotāja pienākumu un iekšējo vajadzību nepārtraukti mācīties uzsvēra Freire. Viņš apgalvoja, ka neeksistē mācīšana bez mācīšanās. Viens aspekts rada vajadzību pēc otra (Freire, 1958). Tādēļ arī skolotājs citās situācijās ir skolēns un viņš vada savu mācīšanās procesu. Skolas vide, kas mudina skolotāju pašizglītoties, pozitīvi ietekmē arī skolēnu attieksmi pret mācīšanos. Ja skolotājs nepilnveido savas zināšanas, arī skolēnos neveidojas izteikta vēlme mācīties. Tātad var apgalvot, ka skolas vides ietekmē skolotājs veicina vai neveicina skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi. Taču, kā apgalvo Bandura, vide ietekmē cilvēku, bet arī cilvēks ietekmē vidi (Bandura, 1977). Tātad arī skolotāja izglītošanos neatbalstošā skolas vidē skolotājs var veidot mācību stundas vidi, kas veicina patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi.

- ja tiek ievērota skolotāja neatkarība, kas ir tikpat svarīga kā skolēna neatkarība.

Skolotājs, kurš ir ierobežots ar neskaitāmiem norādījumiem, rīkojumiem un pārbaudēm, nevar atrast laiku, lai domātu par mācību procesu (Hymes, 1972). Tāds skolotājs izpildīs rīkojumus, nedomājot par to būtību. Skolotāja pienākums ir savā darbā ievērot vadlīnijas, standartus, taču skolotājam jābūt izvēles iespējai attiecībā uz mācību metodēm un atbildībai par mācību procesu un rezultātu. Ja valsts izglītības politika ir vērsta uz skolotāja darbības un tās rezultātu pārbaudi un salīdzināšanu, tad skolotājam nebūs pietiekami daudz laika, lai pētītu un analizētu par skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides iespējām.

- ja skolotājs tic savu skolēnu spējām gūt panākumus.

Dornjē, veicot pētījumus par nosacījumiem motivācijas veidošanā, secināja, ka skolēnu vēlmi mācīties nosaka patīkama un atbalstoša mācību stundas atmosfēra, ko veido skolotāja ieinteresētība savā mācību priekšmetā un ticība skolēniem. Skolēni to jūt, redz un pārņem, jo skolotājs ir modelis, kuru skolēni vēro ikdienā. Dornjē saka, ka cilvēku attiecības ir tik sarežģītas, bet tai pašā laikā ir vienkāršas lietas - ja skolotājs tic saviem skolēniem, tic tam, ka viņi var gūt panākumus, agrāk vai vēlāk šī ticība būs arī katram skolēnam un viņš centīsies rīkoties tā, lai attaisnotu ticību. Protams, ticībai ir jābūt pamatotai, skolēni ļoti labi jūt, kad

skolotājs nav patiess. Ja skolotājs saka, ka viņš tic, ka skolēns spēs sasniegt labākus rezultātus, skolotājs prot arī norādīt virzienu, kādā skolēnam būtu jādarbojas un ir spējīgs viņam palīdzēt, ja nepieciešams. Ja skolotājs tikai vārdos saka, ka tic skolēna panākumiem, ka viņš ir svarīgs skolotājam, bet darbi neseko, skolēns zaudē jebkuru ticību, kas ir vēl sliktāk (Dornyei, 2001).

Skolotāja personīgā vērtību sistēma ietekmē mācību stundas vidi, jo tā atspoguļojas skolotāja attieksmē. Beļickis apgalvo, ka humānas pedagoģiskās aktivitātes pamatā ir pedagoga personīgā vērtības sistēma. Visas savas darbības, mācību situācijas skolotājs rada, balstoties uz savu vērtības sistēmu. Beļickis saka, ka katrā mācību stundā jāvalda vērtībideju gaisotnei un pedagogam jābūt personiski morāli atbildīgam par skolēna izvēli (Beļickis, 2000).

- ja skolotājs skolēniem dod iespēju izvēlēties, pieņemt lēmumu, kas nozīmē, ka skolēni mācās uzņemties atbildību.

Rodžers, balstoties uz saviem pētījumiem, raksta, ka skolēni vēlas,

- 1) lai pret viņiem izturas ar uzticību un cieņu,
- 2) lai skolotāji būtu palīgi un padomdevēji,
- 3) lai viņiem būtu izdevība uzņemties atbildību,
- 4) brīvību, bet ne visatļautību,
- 5) izvēles iespējas,
- 6) tādu skolotāju, kurš interesētos par viņu panākumiem,
- 7) mācīties tādā vidē, kur cilvēki viens otram ir svarīgi (Роджерс, Фрейберг, 2002).

Skolotāja ietekme ir ļoti liela, un no skolotāja personības un profesionalitātes ir atkarīgs, kādā veidā norisināsies pedagoģiskais process. Beļickis atzīst, ka pedagoģiskais process nav lineārs, bet virzās no vienas problēmsituācijas uz otru, un ik pa brīdī skolotājs ar saviem impulsiem piešķir procesam vēlamo virzību (Beļickis, 2000).

Mācību stundas vidi, kas veicina skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi, veido skolotāja - skolēnu un skolēnu savstarpējās attiecības,

- jo skolēna mācīšanos un mācīšanās prasmju veidošanos ietekmē ne tikai kognitīvie procesi, bet arī afektīvā sfēra (Bloom, 1976).

Tas nozīmē, ka skolotājam labi jāiepazīst savi skolēni un jāveido tādas attiecības, kas radītu mācīšanos atbalstošu mācību stundas vidi. Skolēniem ir svarīgas savstarpējās attiecības un attiecības ar skolotāju. Dornjē pētījumā par motivāciju secina, ka atbilstoša skolotāja uzvedība un labas attiecības ar skolēniem un sadarboties gribošī klases biedri, kas ievēro

atbilstošas uzvedības normas rada tādu mācību stundas vidi, kas paaugstina skolēna motivāciju mācīties (Dornyei, 2001).

Lai gan skolotājs vēro skolēna mācīšanās aktivitātes un vajadzības gadījumā ir gatavs palīdzēt, skolēna darbā var būt neveiksmes, un tad ir vajadzīgs ne tikai skolotāja, bet arī klases biedru atbalsts. Skolotājs ir mācību stundas vides organizētājs, viņš veido attiecības ar skolēniem un zināmā mērā ietekmē arī skolēnu savstarpējās attiecības, jo skolotājs ir modelis savstarpējo attiecību veidošanā. Ja skolotājs izturas pret skolēniem ar cieņu, tad skolēni veido savstarpējās attiecības, kas balstās uz savstarpēju cieņu.

Džonsons atzīst, ka vidusskolēniem vissvarīgākais skolas vidē ar vislielāko ietekmi uz mācību darba rezultātiem un personības attīstību ir skolotāja - skolēna un skolēnu savstarpējās attiecības (Johnson D., Johnson R., Smith, 1999). Atbalstoša un droša vide ir pamatnosacījums, lai skolēnos veidotos ticība saviem spēkiem, lai viņi spētu izvērtēt savu sniegumu un izvirzīt jaunus mērķus, kuru sasniegšanai izmantotu sev piemērotus metodiskos paņēmienus.

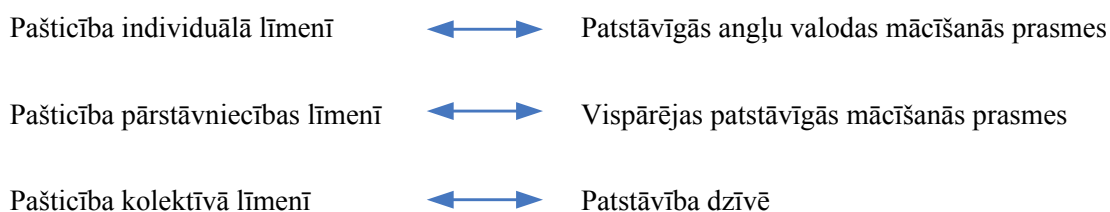
- jo skolēna ticība savām spējām veidojas un nostiprinās saskarsmē ar klases biedriem un skolotāju mācību stundas laikā.

Dornje apgalvo, ka ir bīstami dalīt skolēnus grupās pēc viņu spējām konkrētajā mācību jomā, jo skolotāji, kuri māca ne tik spējīgos bērnus, izjūtu par augstāku panākumu neiespējamību neapzināti nodod saviem skolēniem. Tas, savukārt, ir cēlonis vēl sliktākām sekmēm, tas ir kā spirālveida process, tikai virzienā uz leju (Dornyei, 2001).

Bandura ir pētījis, kā skolēnos veidojas ticība saviem spēkiem kādā noteiktā jomā, ko viņš to sauc par pašticību. Bandura uzskata pašticību, t.i., spēju sasniegt konkrētus mērķus, par galveno cilvēka spēka mehānismu. Ja skolēnam nav ticības, ka viņš spēs izpildīt konkrēto uzdevumu, tad ir ļoti maza cerība, ka viņš neapstāsies pirmo grūtību priekšā. Pašticība ir nosacījums tam, ka cilvēks spēs attīstīties, pielāgoties, mainīties. Tā darbojas caur kognitīviem, motivācijām, afektīviem un lēmumu pieņemšanas procesiem (Bandura, 2006). Tātad pašticības veidošanās ir cieši saistīta ar patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi. Pašticības līmenis nosaka, vai skolēni domā pozitīvi vai negatīvi, kādus mērķus viņi izvirza, vai viņi spēj pretoties apkārtējās vides negatīvai ietekmei.

Daudzu pētījumu rezultātā Bandura apgalvoja, ka pašticība ļoti lielā mērā ietekmē motivācijas līmeni, sociāli-kognitīvās funkcijas, emocionālās dzīves kvalitāti un snieguma rezultātus. Visi minētie aspekti ir saistīti ar patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanos. Pašticība, pēc Banduras vārdiem, darbojas trijos līmeņos - individuālā, pārstāvniecības un

kolektīvā līmenī. Tas sasaucas ar patstāvīgās mācīšanās jēdziena līmeņiem: patstāvīgās angļu valodas mācīšanās prasmes rada iespēju attīstīt vispārējas patstāvīgās mācīšanās prasmes, kas vēlāk nodrošina patstāvību dzīvē:



Skolotājs var palīdzēt skolēnam veidot pašticību, ko var izdarīt, palīdzot pilnveidot patstāvīgās angļu valodas mācīšanās prasmes. Abi šie procesi ir savstarpēji saistīti un viens otru ietekmē, un tos abus ietekmē apkārtējā vide, tai skaitā skolotāja attiecības ar skolēniem un skolēnu savstarpējās attiecības.

Apgūstot dzimto valodu, bērni atdarina savus vecākus, citus pieaugušos, kuri ir mācīšanās modeļi. Līdzīgi notiek arī svešvalodu apguves procesā skolā. Skolēnu pašticība pazeminās, ja tiek labotas kļūdas viņu runā. Skolotājs un klases biedri mācību stundā ir modeļi, kurus skolēns vēro. Ja skolotājs ir labs paraugs svešvalodas lietošanā, tad arī skolēniem ir iespēja mācīties no viņa. Nelabojot skolēnu valodas kļūdas, bet pasakot to pašu domu pareizā valodā, skolēni pieņem pareizo valodas lietojumu. Tādā veidā skolotājs veido drošu vidi, kur skolēns var nebaidīties atbildēt, izteikt savas domas, uzdot jautājumus.

Jāpiekrīt Banduram, kas apgalvo, ka cilvēku ietekmē apkārtējā vide, un viņš, savukārt, ietekmē apkārtējo vidi, šie procesi ir nesaraujami saistīti. Tātad, ja kaut dažiem skolēniem veiksmīgi izdodas pilnveidot patstāvīgās mācīšanās prasmes, viņi to stāsta citiem klases biedriem un attieksme pret patstāvīgo mācīšanos kļūst pozitīvāka. Bet pozitīva attieksme, radoša atmosfēra klasē mudina izvirzīt augstākus mērķus. Pamatojoties uz ilggadējo pedagoģisko pieredzi, promocijas darba autore piekrīt Banduram, ka skolēniem ir ļoti svarīgi redzēt, ka klases biedriem ir panākumi, jo tie ir viņu vienaudži, ar līdzīgām vispārējām spējām un prasmēm, tātad arī viņi var sasniegt līdzīgus rezultātus.

Skolotājs mijdarbībā ar skolēniem veido mācību stundas vidi, kas veicina patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi.

- ja mācību stundā tiek apvienotas divas savstarpēji saistītas mācību darba formas - mācīšana un mācīšanās.

Mācīšanās ir cieši saistīta ar paša skolēna darbību - runāšanu, rakstīšanu, lasīšanu, klausīšanos, bet mācīšana ir vairāk saistīta ar šo darbību organizēšanu noteiktās mācību darba (individuālais, grupu, frontālais darbs) un mācību organizācijas formās (mācību stunda, ekskursija utt.) (Andersone, 2004).

Beļickis atzīmē skolotāja pedagoģiskās komunikācijas kvalitātes nozīmīgumu. Ja skolotājs izvēlas dažādus metodiskos paņēmienus, nedomājot par paņēmieni un darbību pamatojumu, tad mācību stunda var likties aktīva, taču var būt daudz nepamatotas rosības tikai darbošanās pēc. Skolotāja uzdevums ir darboties mērķtiecīgi, izmantojot mācību formas, kas vislabāk atbilst mācību saturam tā, lai katrs skolēns katrā mācību stundā būtu harmoniski attīstījis savu personību. Mūsdienu mācību stunda ir vērtīborientēta mācību stunda. Beļickis apraksta vērtību maiņu izglītībā - no normorientētiem uz vērtīborientētiem jeb Es-orientētiem mērķiem, no tradicionālās izglītības ēras, t.i., skolēna aizbildniecības ēras uz skolēna Es-autonomijas laikmetu un tā paradigmu (Beļickis, 2000).

Lai skolēni pilnveidotu patstāvīgās mācīšanās prasmes, darbs mācību stundā jāsaista ar darbu ārpus stundas. Skolotājs organizē ne tikai darbu mācību stundā, bet arī vada skolēnu patstāvīgo darbu ārpus stundas un ārpus skolas, pārejot no skolotāja vadīta skolēna patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesa uz daļēji vadītu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesu, lai gala rezultātā skolēns spētu patstāvīgi vadīt savu mācīšanos.

- ja skolotājs mācību stundā darbojas kā padomdevējs un palīgs skolēniem viņu zināšanu un prasmju konstruēšanas procesā.

Tiļļa atzīst, ka skolotājam jānodrošina skolēnam mācīšanās perspektīvas, plānošanas, sociālo vienošanos, satura, formu, metožu un metodisko paņēmieni, organizatorisko un sociālo formu, procesa izvērtēšanas un rezultātu pašnovērtējuma atvērta izvēles piedāvājuma invarianti (Tiļļa, 2005). Skolotāja uzdevums ir nodrošināt iespēju skolēnam veikt izvēli. Tas var attiekties uz temata, teksta, informācijas avota, uzdevumu veida, izvērtēšanas formas izvēli.

Dornje, kurš, aptaujājot vidusskolēnus, secina, ka darbi, kas parāda, ka skolotājam tiešām rūp skolēnu panākumi, ir: skolotājs piedāvā konkrētu palīdzību, piedāvā konsultēt skolēnus individuāli, ja palīdzība ir nepieciešama, sniedz to nekavējoties, regulāri un profesionāli labo kontroldarbus un citus rakstu darbus, dod skolēniem īpaši interesantus rakstus par savu mācību priekšmetu, piedāvā skolēniem ārpusskolas nodarbības, iedrošina veikt papildus uzdevumus un palīdz to veikšanā, izrāda rūpes, kas skolēnam neveicas, atļauj

skolēniem piezvanīt mājās, ja tas ir nepieciešams, ir sasniedzams arī pēc stundām (Dornyei, 2001).

Mācīšanos atbalstoša vide mudina mācīties un dod iespēju konstruēt zināšanas. Mācību darba organizēšana grupās, problēmorientētas mācīšanās procesa organizēšana, projektu vadīšana prasa no skolotāja augstu profesionalitāti darba organizācijā. Prasmīgi organizējot mācības, skolotājs panāk, ka, mācīšanās uzdevumi netiek veikti tikai darbošanās pēc, bet gan stundā ir disciplīna tādā nozīmē, ka skolēni sarunājas, pārvietojas pa klasi, netraucējot viens otru. Disciplīnas jautājums ir cieši saistīts ar atbildības sajūtu. Ja skolēns vai skolēnu grupa izjūt atbildību par savu darbu, tad arī viņu uzvedība nebūs destruktīva. Dauge ir norādījis, ka nepieciešams mācības skolā vadīt tā, lai būtu garantēts tiklab stingras kārtības, kā arī brīvības un personiskās atbildības samērs (Dauge, 1928).

- ja skolēni veido sadarbības kultūru, kas rada mācīšanos atbalstošu vidi.

Kooperatīvā mācīšanās var radīt pozitīvu, negatīvu un neitrālu rezultātu. Var būt skolēni, kuri nevēlas iesaistīties kooperatīvās mācīšanās darbībās, var būt skolēni, kuri mācīsies paši un palīdzēs mācīties arī grupas biedriem. Skolotājam ir jāpieņem, ka var būt arī skolēni, kuri centīsies parādīt savu sniegumu un tādi, kas traucēs grupas biedriem sasniegt labu rezultātu. Tātad, lai skolēni varētu attīstīt saskarsmes un sadarbības prasmes, kas rada mācīšanos veicinošu vidi nepieciešamu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidei, skolotājs izpēta, kas varētu veicināt sadarbību un kas varētu to kavēt.

Dornje min desmit būtiskus faktorus, kas ietekmē sadarbības kultūras veidošanos klasē: 1) kopā pavadītais laiks, 2) cik daudz skolēni zina viens par otru, 3) iespēja kontaktēties, sadarboties vienam ar otru (vajadzētu izmantot grupu darbu, lai skolēniem rodas iespēja sadarboties ar visiem klases biedriem), 4) skolēnu sadarbība kopīga mērķa sasniegšanai, 5) apmierinātības sajūta par sadarbības procesu, 6) veiksmīga uzdevuma veikšanas izjūta, 7) savstarpējas grupu sacensības (vairāk nenopietnas), 8) kopīga apdraudējuma vai riska pārvarēšanas sajūta (piemēram, eksāmens), 9) grupas leģendas sacerēšana, 10) laika un pūļu investēšana grupas darbā, jo tad rodas lielāka motivācija sasniegt izvirzīto mērķi (Dornyei, 2001). Skolotājs, veiksmīgi pastiprinot kāda minētā faktora pozitīvo ietekmi var palīdzēt skolēniem veidot mācību stundas vidi, kas nodrošina iespēju pilnveidot patstāvīgās mācīšanās prasmes.

Džonsons, kas ir pētījis kooperatīvo mācīšanos, apgalvo, ka tā pozitīvi ietekmē sasniegumus, spriešanas kvalitāti, motivāciju, draudzību, pašvērtējumu, emocionālo veselību u.c. aspektus. Tos varētu sadalīt trīs kategorijās: cenšanās gūt panākumus, pozitīvas

savstarpējās attiecības, psiholoģiskā veselība (Johnson D., Johnson R., Smith, 1999). Saskarsmes prasmju veidošanās procesā skolēns pilnveido patstāvīgās mācīšanās prasmes, jo skolēnā veidojas atbildības izjūta par savu darbu, viņš mācās no saviem klases biedriem vai arī nostiprina savas zināšanas un prasmes, sniedzot padomu un daloties informācijā ar saviem klases biedriem. Turklāt grupu darbā tiek veikts pašvērtējums - neatņemama patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesa sastāvdaļa, kas ir nepieciešama, lai varētu izvirzīt jaunu mērķi.

- ja skolēns pilnveido patstāvīgās mācīšanās prasmes, mācoties ārpus skolas bez skolotāja un klases biedru atbalsta.

Kooperatīvās mācīšanās pozitīvi ietekmē mācību stundas vides veidošanos, kas dod iespēju skolēniem pilnveidot patstāvīgās mācīšanās prasmes, tikai katrs pats var mācīties un attīstīt savas spējas. Dauge izteica viedokli, ka skola kā vispārējās izglītības iestāde saviem audzēkņiem var dot tikai normālo, tipisko, visiem zināmās robežās obligāto, var dot tikai stipru vispārēju pamatu, uz kura turpmākajā, apzinīgajā pašaudzināšanas darbā var veidot visu spilgti individuālo, sevišķo, ārkārtīgo (Dauge, 1928). Attīstot patstāvīgas mācīšanās prasmes, skolēni norūda savu gribu, mācās pārvarēt grūtības, kas veido viņu raksturu.

Banners uzskata, ka mācīties vienam pašam ir visgrūtākais darbs, jo tas liek organizēt savas darbības, skolēns var justies vientuļš, jo nav neviens, kas dod padomu, uzmundrina, palīdz organizēt darbu. Taču, turpinot izglītošanos visa mūža garumā, visbiežāk ir jāmacās vienam, bez apkārtējo atbalsta. Tādēļ skolā jāapgūst arī pašdisciplīna, kas ir viens no pašregulācijas komponentiem. Kad skolēns izvirza mērķi, izraugās mācīšanās paņēmienus, tad turpmāk viņam ir stingri jāturas pie plāna. Kādā brīdī tas var būt nepatīkami, bet tā veidojas apziņa, ka skolēnam ir dota brīvība uzņemties atbildību par savu mācīšanos (Banner, Cannon, 1999).

Ausējs atzina, ka tad, kad skolēnam ir jāmacās vienam, viņš sastopas ar lielām grūtībām, jo skolā tika doti uzdevumi katrai dienai, klasē darbs tika organizēts, darba rezultāti tika pārbaudīti, bet turpmākajā dzīvē tas viss jādara pašam. Ausējs rakstīja, ka skola var dot tikai norādījumus un ierosinājumus, bet galvenais darbs jāveic katram pašam. Skola var līdzēt ar paradumu veidošanu un skola ir viens no ietekmētājiem un paradumu veidojošiem faktoriem (Ausējs, 1938). Tātad mācību stundā skolēns var saņemt padomu, vērot savus klases biedrus un skolotāju kā modeļus, izmēģināt dažādus mācīšanās paņēmienus un līdzekļus, taču tikai skolēns pats organizē savu mācīšanās procesu, kas notiek pēc skolas.

Jaunas zināšanas veidojas, tās integrējot jau esošajās zināšanās. Ja tas notiek sekmīgi, tad veidojas pozitīva izziņas attieksme. Skolēna pozitīvās emocijas spēcīgi ietekmē viņa kognitīvos procesus un patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi. Žogla atzīst, ka mācību izziņas darbība var būt produktīva ne tikai tad, ja tā ir interesanta, bet arī tad, ja skolēns to pārdzīvo kā piemērotu un labvēlīgu sev. Izziņas interesei raksturīgas spēcīgas emocijas, savukārt izziņas attieksmes struktūrā emocijas var būt daudz vājākas, var būt arī konstruktīvas negatīvas emocijas (Žogla, 2001).

Patstāvīgās mācīšanās pieredze ārpus skolas ietekmē arī mācību stundas vidi, jo skolēnu individuālā pieredze tiek apspriesta mācību stundā.

Tātad skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi atbalstošas mācību stundas vides veidošanā ir svarīga

- 1) skolotāja attieksme,
- 2) skolotāja - skolēna attiecības,
- 3) skolotāja darbība,

kas mijdarbībā ar skolēnu ietekmē

- 1) skolēna attieksmi,
- 2) skolēnu savstarpējās attiecības,
- 3) skolēnu darbības mācīšanās procesā.

Mācību stundas vidi, kas labvēlīgi ietekmē skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanos, var raksturot ar Smita BASIS modeli, kas ietver piecus aspektus: piederība - justies novērtētam un apkārtējo cienītam, justies piederīgam grupai, kuru cieni, centieni - jābūt pārliecībai, ka mācībām ir kāds mērķis; skolēni, kuri cenšas kaut ko sasniegt, uzstāda sev reālus un sasniedzamus mērķus un uzņemas atbildību par lēmumiem, kas pieņemti, īstenojot centienus, drošība - prasības un pamatnoteikumi ir zināmi un pieņemti; ja skolēni jūtas droši, viņi var atļauties risku, skolēni paļaujas, ka pamatvajadzības viņu labsajūtai tiks apmierinātas, identitāte - skolēni apzinās savas stiprās un vājās puses, savu pārliecību un vērtības, panākumi - regulāri apstiprinot skolēnu panākumus, mazākus vai lielākus, var stiprināt skolēna pārliecību, ka viņš pats spēj vadīt savu dzīvi (Smits, 2000).

Mācību darba rezultātus būtiski ietekmē skolēnu un skolotāja mijdarbība, jo tā ietekmē mācību stundas vidi. Maslo raksturo pedagoģisko procesu kā „pašattīstošu un pašregulējošu visu tā subjektu mijiedarbību, kas virzīta uz katra mijiedarbības subjekta individualitātes pašattīstības un socializācijas iespēju un apstākļu radīšanu saskaņā ar humānajiem ideāliem un mācīšanās uzdevumiem” (Maslo, 1995).

Skolēniem ir iespēja pilnveidot patstāvīgās mācīšanās prasmes tādā mācību stundas vidē, kurā notiek mācīšanās un mācīšana un ko raksturo informācijas pieejamība un laika resursi.

Informācijas pieejamība.

Lai gan doma par skolēnu patstāvīgo mācīšanos kā būtisku cilvēka izaugsmes virzītāju nav jauna, tikai ar moderno tehnoloģiju attīstību radās iespēja ideju par skolēnu patstāvīgo mācīšanos ieviest skolu praksē. Skolotājs izmanto IT iespējas, lai saistītu skolēnu mācīšanos mācību stundā ar mācīšanos ārpus mācību stundas, kas ir nepieciešams, lai skolēni varētu pilnveidot patstāvīgās mācīšanās prasmes.

Mācīšanās materiāli, testi, grāmatas un informācija par dažādām tēmām ir pieejami internetā un tos var izmantot mācību stundā un darbam ārpus mācību stundas, tādējādi saistot mācības skolā ar ārpus skolas darbu. Interneta materiālu izmantošanai ir daudzas pozitīvas iezīmes - jauniešiem tie liekas interesantāki; ir pieejams liels materiālu klāsts, tātad skolēniem ir lielākas izvēles iespējas; tā ir pieeja autentiskiem materiāliem; var izmantot arī video un audio materiālus; tie nepārtraukti tiek atjaunoti; veicina patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanos; var strādāt individuāli un grupās; darbs ar interneta materiāliem attīsta arī IT prasmes - saziņu internetā, dažādu tehniku izmantošanu, piemēram, bukletu, avīzes, reklāmas, video izveidošanu. Modernās tehnoloģijas bagātina un paplašina kontaktu zonu.

Modernās tehnoloģijas sniedz lielisku iespēju skolēniem kļūt patstāvīgiem, un skolotājs var izmantot modernās tehnoloģijas radot interesi un palīdzot skolēniem pilnveidot valodas lietošanas prasmes un patstāvīgās mācīšanās prasmes. Izmantojot mācību procesā tikai mācību grāmatu, skolēni redz nesaskaņu starp ierobežoto informāciju, ko viņi iegūst klasē un informācijas pārpilnību, kas ir pieejama internetā. Tādēļ skolotājs iepazīstina skolēnus ar tām iespējām, ko piedāvā internets attiecībā uz valodu mācīšanos - mācību programmas, vārdnīcas, enciklopēdijas u.c., vienlaikus parādot arī šo resursu nepilnību dažos aspektos.

Vēl viens veids, kā izmantot modernās tehnoloģijas mācīšanās procesā, ir saziņa ar skolotāju un klases biedriem ar e-pasta palīdzību, var izmantot arī MOODLE sistēmu. Tādā veidā veidojas saikne starp mācīšanos stundā un ārpus stundas.

Jebkuram mācīšanās procesam jābūt aktīvam. Tas, ka skolēns izmanto interneta materiālus, nenozīmē, ka viņš ir kaut ko jaunu iemācījies. Tas var būt tāpat kā ar dažādām, it kā interesantām darbībām klasē - notiek skolēnu aktīva darbošanās, tikai skolotājam vienmēr sev jāpaujā, kāds tam ir mērķis un ko skolēns ir iemācījies. Jebkura mācīšanās darbība ir ar savu mērķi. Skolēns ir aktīvs mācību procesā, ja viņš apzinās savas darbības mērķi. Skolēnam

aktīvi jāveido savas zināšanas, jo mācīšanās ir aktīvs zināšanu konstruēšanas un transformēšanas process (Raya, Fernandez, 2002).

Modernās tehnoloģijas vien neveido skolēnos augsti attīstītas patstāvīgās mācīšanās prasmes, bet tas ir viens no līdzekļiem, ko var izmantot, lai virzītos uz mērķi. Modernās tehnoloģijas rada vidi, kas var nodrošināt veiksmīgu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi.

Bez tam ir iespējams veidot patstāvīgās mācīšanās jeb pašpieejas centru klasē, izmantojot skolotājam pieejamos materiālus no avīzēm, žurnāliem, grāmatām, interneta materiālus, eksāmenu materiālus, vārdnīcas, testus u.c. Skolotājs, ņemot vērā skolēnu dažādos mācīšanās stilus, piedāvā viņiem veikt dažāda veida uzdevumus, kuriem ir vienojoša tēma. Skolēni, strādājot ar dažādiem materiāliem, attīsta patstāvīgās mācīšanās prasmes, jo, gan strādājot individuāli, gan strādājot grupā, skolēns pats veido savas jaunās zināšanas uz iepriekšējo zināšanu bāzes.

Laika resursi.

Promocijas darba autore, pamatojoties uz savu pedagoģisko pieredzi, uzskata, ka mācību vidi raksturojošs elements ir arī laika resursi. Skolotājam palīdzot skolēniem pilnveidot patstāvīgās mācīšanās prasmes, veidojas skolēniem labvēlīgāka vide, kur viņi jūtas drošāki, jo var mācīties sev piemērotā ātrumā. Ja klasē visi strādā vienlaicīgi pie viena uzdevuma, tad vienmēr izveidosies situācija, kad kāds skolēns nav paspējis uzdevumu izpildīt, bet kāds skolēns gaida, kad pārējie pabeigs pildīt uzdevumu. Skolēns, kurš ir pabeidzis pildīt uzdevumu, vienmēr var veikt papildus uzdevumu. Taču tā nebūs aktīva zināšanu konstruēšana, jo skolēnam nebūs savi mācību mērķi, arī izvērtējums nebūs kvalitatīvs. Tā būs aktīva darbošanās, nevis aktīva mācīšanās. Vēl sliktākā situācijā ir tie skolēni, kuri nepaspē uzdevumus izpildīt laicīgi. Viņi neizprot mācību vielu, viņu izziņas process paliek pusceļā, var teikt, ka zināšanu konstruēšana nav notikusi. Šāda procesa rezultātā skolēniem veidojas negatīva izziņas attieksme, pazeminās pašticība.

Ja katrs skolēns strādā patstāvīgi, viņš izmanto tik daudz laika jaunās informācijas apstrādei, cik viņam nepieciešams. Tādā gadījumā paaugstinās skolēna pašticība, jo viņš ir ticis galā ar uzdevumu, sasniedzis savu mērķi, izmantojot sev piemērotus mācīšanās metodiskos paņēmienus, izmantojis tik daudz laika, cik viņam nepieciešams, lai sasniegtu mērķi.

Katram skolēnam ir savs mācīšanās stils, kas prasa dažādu laika patēriņu. Jeits, rakstot par dažādu mācīšanās stilu ievērošanu klasē, atzīst, ka ir gandrīz neiespējami pielāgot mācību programmu dažādiem mācīšanās stiliem, un vienīgais, ko var izdarīt mācību stundā, ir ievērot

to, ka dažāda stila pārstāvjiem vajadzīgs dažāds laiks, lai sagatavotos prezentācijai, uzrakstītu eseju, atbildētu uz jautājumiem utml. (Yates, 2003). Skolēns pats plāno savu laiku, pats saprot, cik efektīvi izmanto to laiku, ko velta mācībām. Skolēns attīsta pašdisciplīnu, lai iekļautos noteiktajos gala termiņos, piemēram, rakstu darbu nodošanai vai praktisku darbu prezentēšanai. Ja skolēni mācās un prot mācīties patstāvīgi, viņi plaši plāno savu laiku, mācās no savām plānošanas kļūdām, un tā ir dzīves prasme, kas nepieciešama, īstenojot mūžizglītību.

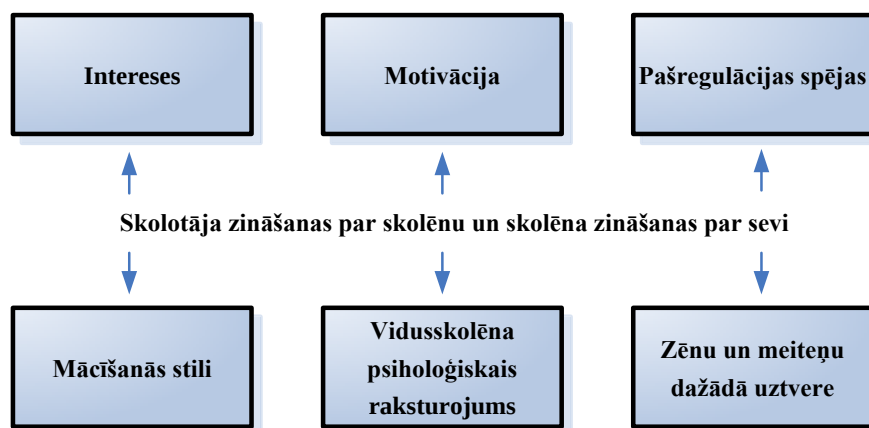
Mācību stundas vide ietekmē skolotājus un skolēnus, taču tajā pašā laikā viņi veido mācību stundas vidi ar savām personībām un attieksmi gan vienam pret otru, gan mācīšanos un mācīšanu.

SECINĀJUMI

- Galvenais faktors, kas ietekmē patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanos, ir mācību stundas vide. Lai gan fiziskajai videi ir liela nozīme, tomēr svarīgāka ir psiholoģiskā vide - skolotāja un skolēnu attiecības, attieksme, darbības.
- Patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi veicinošu mācību stundas vidi ietekmē skolēnu un skolotāju mijdarbība skolotāja vadītā mācīšanās procesā, kur notiek jaunu zināšanu konstruēšana, skolēnam mācoties individuāli un grupā.
- Skolēni pilnveido patstāvīgās mācīšanās prasmes mācību stundā un ārpus mācību stundas, izmantojot mūsdienu moderno tehnoloģiju radītās iespējas.
- Mācību stundas vidē, kur skolotājs ir skolēnu mācīšanās procesa vadītājs, skolēni paaugstina savu pašticību, kas palīdz pilnveidot patstāvīgās mācīšanās prasmes.

1.3.2. Skolotāja zināšanas par skolēnu un skolēna zināšanas pašam par sevi

Patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides process, kas notiek mācīšanos atbalstošā mācību stundas vidē un ko veido skolotāja un skolēnu mijdarbība, ir sekmīgs, ja skolotājam ir zināšanas par skolēnu un arī pašiem skolēniem ir zināšanas par sevi. Balstoties uz iepriekš izteiktajiem atzinumiem par mācīšanos atbilstošas vides veidošanu, promocijas darba autore uzskata, ka skolēnam un skolotājam jābūt zināšanām par skolēna interesēm, motivāciju, mācīšanās stilu, psiholoģisko raksturojumu, zēnu un meiteņu dažādo uztveri un pašregulācijas spējām (sk. 6.att.).



6.att. Skolotājam nepieciešamās zināšanas par skolēnu un skolēnam nepieciešamās zināšanas par sevi

Mācību stundas psiholoģisko vidi raksturo skolotāja un skolēnu attiecības un attieksmes. Lai veidotu pozitīvu attieksmi un attiecības, ir jābūt informācijai un zināšanām par attiecību un attieksmju subjektiem. Tādēļ ir svarīgi zināt,

- 1) vai skolotājiem ir zināšanas saskarsmes psiholoģijā,
- 2) cik plašas ir zināšanas,
- 3) kādas zināšanas skolotājiem būtu jāiegūst.

Informāciju par minētajiem jautājumiem var iegūt 2007.gadā veiktā pētījumā (Projekts „Pedagogu tālākizglītības metodiskā tīkla un nodrošinājumu izveide”, 2007). Pētījumā iesaistītie vecāki, skolu administrāciju pārstāvju un izglītības komiteju pārstāvji uzskatīja, ka pedagogiem visvairāk pietrūkst zināšanu un prasmju skolēnu mācību motivācijas un mācīties prasmes attīstīšanai. Tādēļ skolu administrācijas pārstāvji, izglītības komiteju pārstāvji un skolēnu vecāki uzskatīja, ka pedagogiem padziļināti jāapgūst vispirms saskarsmes psiholoģiju, pedagogisko psiholoģiju un prasmes, kā motivēt skolēnus un radīt viņos interesi par pašu mācību priekšmetu un procesu. Taču paši skolotāji uzskatīja, ka viņiem visvairāk nepieciešams pilnveidot IT prasmes. Viedokļu krasā atšķirība norāda uz skolotāju neprasmi izvērtēt savu pedagogisko darbību.

Vecāko klašu skolēnu psiholoģiskā raksturojuma pārzināšana palīdz skolotājam veidot attiecības ar skolēniem. Skolotājs, kuram ir zināšanas par vidusskolēnu kognitīvo attīstību un vispārējo psihisko attīstību, var veiksmīgi vadīt skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesu. Zelmenis apgalvo, ka vidusskolas laikā pilnveidojas skolēna psihiskie procesi (dalītā uzmanība, abstraktā domāšana, loģiskā atmiņa), kā arī nostiprinās rakstura

īpašības (Zelmenis, 2000). Intelektuālā attīstība, izziņas procesi, indivīda spēja veikt noteiktas loģiskas operācijas izvirzīta kognitīvās teorijas uzmanības centrā.

Vecāko klašu skolēnu vecums pēc Ēriksona iedalījuma atbilst 5.stadijai - Jaunība (13. - 19.g.), kas ir raksturīga ar identitātes krīzi, kam ir noteicošā vieta pieauguša cilvēka personības attīstībā (Ēriksons, 1998).

Piažē uzskatīja, ka pārejas vecuma raksturīgākā īpašība ir tā, ka ir izveidojusies spēja abstrahēt pašas domāšanas operācijas no to objektiem. Skolēnos izveidojusies tieksme pēc vispārīgām teorijām, vispārīgais ņem virsroku pār konkrēto. Otra jauniešu psihi īpatnība ir saistīta ar formāli operatīvo domāšanu, jo ir izmaiņas attiecībās starp iespējamo un realitāti. Bērna domāšanā galvenais ir realitāte, bet jauniešiem pirmajā plānā izvirzās iespēju kategorija (Piaget, 2001). Svarīga īpatnība ir arī tieksme apgūt izziņas paņēmienus, plaši aptvert un sistematizēt zināšanas, vērojams vispārīgs psihiskās darbības pieaugums. Mērķtiecīgi mobilizējot un organizējot šo darbību mācību procesā, var ieinteresēt skolēnus analizēt savu izziņas procesu, kas ir svarīgs faktors patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanā. Skolēni izrāda lielu interesi par cilvēku, vēlas izzināt paši sevi, meklē savu vietu dzīvē. Šajā vecumā var nostiprināties skolēnu gribasspēks, viņi labprāt iesaistās dažādās sabiedriskos pasākumos.

Tā kā skolēniem ir vēlme izzināt pašiem sevi, tad dabiska ir viņu interese arī par to, kā notiek domāšanas procesi, kas ir intelekts, vai tas ir nemainīgs. Patstāvīgās mācīšanās prasmju attīstība balstās uz šo jautājumu izpratni. Tādēļ ir svarīgi ne tikai skolotājam izpētīt skolēnu, bet arī ļaut un mudināt skolēnam meklēt atbildes uz šiem jautājumiem. Skolēni vēlā pusaudžu vecumā cenšas uzņemties atbildību, jo vēlas tikt uztverti kā pieaugušie.

Mācību procesa laikā skolēni saskaras ar stresu, kas var būt gan pozitīvs, radies pozitīvu emociju rezultātā, gan negatīvs, radies ilgstošas spriedzes rezultātā, kā arī negatīvu emociju izraisītās situācijās.

Smita minētie cēloņi, kas var radīt negatīvu stresu:

- strīdi ar vecākiem, draugiem vai skolotājiem;
- iebiedēšana, draudi, zema pašcieņa, neticība sev, savām spējām, negatīvi izteikumi par sevi,
- nespēja sasaistīt mācības ar saviem mērķiem un vērtībām,
- pārliecība, ka darbs ir pārāk grūts, nespēja uzsākt darbu, ķerties pie mērķa īstenošanas,
- nespēja izveidot sakarību starp tagadni un mācīšanos pagātnē un nākotnē,

- fiziskas vai garīgas grūtības saprast mācību vielas izklāstu,
- faktori, kas novērš uzmanību no mācību vides,
- vājas paškontrolē spējas un mācīšanās prasmes (Smits, 2000).

Negatīva stresa apstākļos rāpuļsmadzenes, kas atbildīgas par izdzīvošanas, motoro funkciju uzturēšanu, „teritorijas” sargāšanu, pārošanās rituāliem, hierarhijām un ierastām darbībām jeb ieradumiem, ņem virsroku un aktivizējas iepriekš pieminētās funkcijas. Smits uzsver, ka tādēļ skolotājiem jādomā par cēloņiem, kas var radīt skolēnos negatīvo stresu, kā arī par iespējām novērst tādas situācijas (Smits, 2000).

Negatīvs stress kavē skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanos. Kritisks brīdis, kas var izraisīt negatīvu stresu, skolēnu dzīvē ir pāriešana no viena skolas līmeņa uz citu, tai skaitā - uz 10.klasi. Skolēni uzsāk mācības jaunā kolektīvā, tur veidojas jaunas attiecības, viņiem nepieciešams stiprināt savu pašticību no jauna, jo ir citi skolotāji, citi mācību priekšmeti. Turklāt mācību uzsākšana 10.klasē saistās ar periodu, ko Ēriksons nosaucis par identitātes krīzi - jauniešiem jau ir daudzas sociālās lomas - viņš ir skolēns, bērns, brālis/māsa, draugs, komandas biedrs, var būt arī darba biedrs utml. (Ēriksons, 1998).

Ja skolotājam ir zināšanas par vecāko klašu skolēnu psiholoģisko raksturojumu, tad skolotājs var palīdzēt jauniešiem sevi izprast un neitralizēt negatīvo stresu. Jauniešiem jāsaprot, ka visās situācijās viņš tomēr ir viņš pats, kaut arī izpausmes un uzvedība ir dažāda, pildot dažādas sociālās lomas.

Skolotājs nespēj novērst visus cēloņus, kas var radīt negatīvo stresu, bet skolotājs var izmantot dažādus paņēmienus, kas palīdzētu skolēniem samazināt negatīvo stresu. Smits apraksta dažus paņēmienus:

- relaksācijas metodes,
- savlaicīga sadarbības gara veidošana,
- stundas sākuma un nobeiguma rituāli,
- konsekvence prasībās,
- skolēnu pašvērtējuma veidošana un saglabāšana (Smits, 2000).

Patstāvīgās mācīšanās prasmes palīdz pilnveidot izpratni par zēnu un meiteņu uztveres atšķirībām, kas ietekmē kognitīvos procesus. Ja vecāko klašu skolēni apzinās, ka atšķirība starp zēniem un meitenēm ir ne tikai fiziska, bet atšķirība ir arī garīgajā, emocionālajā un intelektuālajā sfērā, tad izdodas izvairīties no daudziem pārpratumiem un tas uzlabo sapratni klasē. Skolotājiem un skolēniem būtu jāzina, ka pastāv atšķirības mācību darbā, un viedokļi

par to iemesliem un cēloņiem ir dažādi - tie var būt noteikti ģenētiski, liela ietekme var būt socializācijai, ko nosaka kultūra. Baltušiite veikto pētījumu rezultātā apgalvo, ka meitenes parasti ir uzcītīgākas, pacietīgākas, viņām labāk padodas valodas, bet zēniem labāk attīstīta telpiskā izjūta. Ir konstatētas arī citas būtiskas atšķirības, kas ietekmē mācību procesu, piemēram, tas, ka laiks, kas nepieciešams, lai iekļautos stundā, ir atkarīgs no dzimuma, jo meitenes ātrāk iekļaujas darbā nekā zēni. Kad zēni sasniedz darbības augstāko fāzi, meitenes jau sāk nogurt. Tādējādi galvenās stundas vielas izskaidrojums un zēnu darbīguma augstākā fāze nesakrīt (Baltušiite, 2006). Tātad, ja skolotājs un skolēni izprotot zēnu un meiteņu atšķirības laika izjūtā mācību stundas laikā, mācīšanās process notiek bez negatīva stresa, un tas veicina patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi.

Vēl ir viens faktors, kas ietekmē mācīšanās procesu skolā, tai skaitā arī patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanos, ir skolotāju - vīriešu nelielais īpatsvars skolā. Jaunieši vēro savus skolotājus, bieži kopējot to uzvedību. Bet realitāte skolā, un ne tikai Latvijā, ir tāda, ka skolā strādā galvenokārt sievietes. Meitenēm ir vieglāk reaģēt uz skolotājas prasībām, zēnus vairāk ietekmē racionāli loģiskais, nevis emocionālais uzvedības tips, kas raksturīgs sievietēm (Baltušiite, 2006).

Skolēnu motivācijas un interešu izzināšana ir svarīga mācīšanos atbalstošas vides veidošanā. Valodas lietotāja motivācija atšķiras no skolēna, kurš mācās svešvalodu skolā, motivācijas. Skolas formālajā vidē ārējai motivācijai ir nozīme skolēna mācīšanās procesā. Otrs motivācijas spēks ir iekšējā motivācija, kas ir dabiska cilvēkam kā vēlme veikt savas darbības, iedarbojoties ar apkārtējo vidi, pēc iespējas efektīvāk (White, 1959). Motivācija nav tikai ķēdes stimulsi-atbilde produkts, tas var būt kā sākuma punkts, bet tālāk piedalās apzināti procesi, ko kontrolē cilvēka griba. Uzvedības virzību ietekmē izvēle - lēmuma pieņemšana, kas pamatojas uz kognitīvo teoriju. Iekšējā motivācija ir saistīta ar pilnīgu neatkarību, t.i., tādu situāciju, kad darbību neietekmē ne kontrole, ne pastiprinājums (Deci, Ryan, 1985).

Desi apgalvo, ka iekšēja vajadzība ir nevis vajadzība kontrolēt apkārtējo vidi, bet gan vajadzība pēc pašnoteikšanās, t.i., izvēles iespēja. Tā ir arī izvēle - kontrolēt pašam sevi vai ļaut to darīt citiem. Desi apgalvo, ka pašnoteikšanās spēja ir galvenais priekšnoteikums iekšējai motivācijai (Deci, Ryan, 1985). Turklāt, ja cilvēks jūt, ka viņa brīvība ilgstoši tiek apdraudēta, viņš kļūst nemotivēts. Ja skolēnam gadu no gada netiek dota izvēles brīvība, viņā pamazām zūd iekšējā motivācija. Patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesā skolotājs uzticas skolēnam, viņam tiek dota izvēles brīvība un skolēnā veidojas atbildības sajūta. Maslovs uzskata, ka izvēles iespēja stiprina iekšējo motivāciju, kas ir ne tikai vajadzība pēc

kompetences, bet arī pašapliecināšanās vajadzība. Tas rada tādu uzvedību un psiholoģiskos procesus, kuru rezultātā cilvēkā pieaug ticība saviem spēkiem un nostiprinās patstāvība. Šādā mācību procesā skolēns meklē jaunus izaicinājumus, grūtības, kuras viņš spēj pārvarēt. Pašnoteikšanās jēdziens motivācijā ir saistīts ar pašaktualizācijas jēdzienu, ko ieviesa Maslovs (Maslow, 1943).

Patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē motivācija ieņem svarīgu vietu. Gardners apgalvo, ka svešvalodas mācīšanās motivācija balstīta uz vēlēšanos sasniegt mērķi, pozitīvu attieksmi pret valodas mācīšanos, pūlēm, kas pieliktas, lai to izdarītu (Gardner, 2006). Gardners motivāciju iedala integrētā un instrumentālā jeb praktiskā motivācijā. Mūsdienās angļu valoda ir saziņas līdzeklis dažādās dzīves jomās starp cilvēkiem, kuri nav angļu kultūras pārstāvji. Svešvalodu mācās apstākļos, kad tās lietošana dabiskā vidē ir ierobežota, bet līdz ar moderno tehnoloģiju attīstību skolēniem ir pieejama informācija un saziņas iespējas ar visu pasauli. Skolēnus var neinteresēt angļu kultūra un valoda, bet viņu vēlme var būt apgūt angļu valodu kā līdzekli citu savu vēlmju piepildīšanai.

Tādēļ, kā norāda Dornje, instrumentālajai motivācijas izpētei jāpievērš lielāka uzmanība. Dornje, pētot svešvalodas mācīšanās motivāciju, uzsver iekšējās un ārējās motivācijas, mērķu izvirzīšanas, pašticības, pašpārliecības, vajadzības pēc panākumiem, kā arī specifisku komponentu, kas attiecas uz konkrēto svešvalodas kursu, skolēnu grupu un skolotāju, nozīmi. Dornje izdala trīs atsevišķas vērtību dimensijas - attieksmes un vērtības, kas saistās ar:

- 1) svešvalodas mācīšanās procesu - iekšējā vērtība;
- 2) svešvaloda un cilvēki, kas tajā runā - integratīvā vērtība;
- 3) sekas un ieguvumi, kas radušies svešvalodas apguves rezultātā - instrumentālā vērtība (Dornyei, 2001).

Mācīšanās motivācija mācīšanās procesā ieņem vienlīdz svarīgu vietu ar kognitīvajiem procesiem. Bez motivācijas pat paši spējīgākie skolēni, kas apguvuši izcilas kognitīvās prasmes, negūs panākumus ilgtermiņā (Dornyei, 2001). Mācību procesu uzsākot, skolēnam ir motīvs, vēlme mācīties, tad tiek izmantoti piemēroti mācīšanās paņēmieni, lai sasniegtu izvirzīto mērķi. Runājot par motīvu, ir svarīga personības attieksme pret to. Motīva apzināšanās vēl nenozīmē tā pieņemšanu. Pieņemšana notiek tad, kad motīvs ietver sevī jēgu un saistās ar personas pārliecību. Personības darbība ir atkarīga no motīva, bet motīvs - no personības iekšējās pārliecības (Baltušīte, 2006). Motīva pārtapšana par mērķi ir atkarīga gan no skolotāja, apkārtējās vides ietekmes, gan no skolēna attieksmes. Ja mācīšanās motīvs kļūst

par mācīšanās mērķi, tas stimulē skolēna patstāvīgo mācīšanos un skolēns no mācību procesa objekta kļūst par mācību procesa subjektu, jo pats vada savu mācīšanos.

Visi skolēni nevar būt vienādi motivēti, pat vienas stundas laikā skolēna motivācija var mainīties. Angļu valodas mācīšanās motivāciju var ietekmēt, izmantojot skolēna interesi par kādu citu mācību priekšmetu vai jebkuru dzīves sfēru, t.i., izmantojot satura un valodas integrēto mācīšanos. Skolotājs var izmantot dažādus motivāciju veicinošus paņēmienus, taču galvenais, kā atzīst Dornje, - koncentrēties uz galvenajiem motivācijas jēdzieniem - skolēna būtiskām interesēm un skolēna autonomiju jeb patstāvību (Dornyei, 2001).

Mācīšanās stilu daudzveidības apzināšanās arī var motivēt skolēnu pilnveidot savas patstāvīgās mācīšanās prasmes. Pēc vēlmju apzināšanās tiek izvirzīts mērķis un izraudzīti līdzekļi tā sasniegšanai. Skolēniem var būt viens mācību mērķis, bet dažādi paņēmieni tā sasniegšanai. Skolēns var izvēlēties sev atbilstošus mācīšanās metodiskos paņēmienus, ja viņš izprot savu mācīšanās stilu. Skolotāja uzdevums ir ļaut skolēnam apzināties, kā viņš labāk mācās angļu valodu, kad viņam ir panākumi un kad viņam neizdodas sasniegt cerēto.

Skolotāja zināšanas par mācīšanās stiliem var palīdzēt skolēniem izprast savu mācīšanās stilu, kas nodrošinās skolēnus ar iespēju izvēlēties piemērotus mācīšanās paņēmienus un līdzekļus patstāvīgā mācīšanās procesā.

Raidinga ir pētījusi kognitīvos stilus un izveidojusi taksonomiju, kas ietver divas stila dimensijas: holistiski - analītiskā stila dimensija, kas nosaka, vai skolēns tver lietas kopumā vai kopuma atsevišķas daļas un verbāli - tēlainā stila dimensija, kas parāda, vai skolēns ir ekstraverts un dod priekšroku verbālai komunikācijai vai arī intraverts un pārsvarā domā tēlaini. Holistiskā stila pārstāvji redz situāciju kopumā, redz perspektīvu un kontekstu. Kā apgalvo Raidinga, viņi redz „lielo attēlu”, bet var pazaudēt detaļas. Šādiem skolēniem ir svarīgi, piemēram, zināt teksta vai stāsta virsrakstu, lai varētu tālāk sekot detaļām. Analītiķi redz situācijas detaļas, parasti pievērš lielāku uzmanību tikai dažām no tām. Viņu spēks ir spējā analizēt un izprast problēmas būtību. Viņi viegli ierauga līdzības un atšķirības. Verbāli - tēlainā stila dimensija attiecas uz veidu, kādā informācija tiek parādīta un ārējo un iekšējo uzmanības fokusu. Tēlainā stila pārstāvji vairāk konstruē tēlus savā iztēlē, kad lasa vai domā, nevis domā vārdiski, viņi vairāk koncentrējas uz iekšējo pasauli, ir apmierināti ar statisku vidi. Verbālā stila pārstāvji dod priekšroku sociālām attiecībām, koncentrējas uz ārpusi un dod priekšroku stimulējošai videi. Raidinga savos pētījumos nonāca pie secinājuma, ka šīs dimensijas ir neatkarīgas viena no otras, ir atšķirtas un neatkarīgas no inteliģences, bet ir saistītas ar personību (Riding, 2002).

Kolba mācīšanās stili pamatojas uz divām dimensijām: konkrētā - abstraktā domāšana un aktīvā - reflektīvā informācijas apstrāde. Orientācija uz konkrēto domāšanu ir saistīta ar pieredzi un cilvēki reaģē uz notikumiem personīgi, jūtas tiek pretstatītas domāšanai. Abstraktā konceptualizācija koncentrējas uz loģiku, idejām, viedokļiem, domāšana ir pretstatā jūtām. Aktīva eksperimentēšana ir vērsta uz aktīvu cilvēku ietekmēšanu un situāciju mainīšanu, uzsver praktisku pielietojumu pretstatā reflektīvai izpratnei. Reflektīvā novērošana koncentrējas uz ideju un situāciju nozīmes sapratni, rūpīgi tās novērojot un aprakstot, tā uzsver sapratnes nozīmi pretstatā praktiskai darbībai (Kolb, 1984).

Balstoties uz iepriekš minētajām teorijām par mācīšanās stiliem, var apgalvot, ka tad, ja skolēni iepazīstas ar dažādiem mācīšanās stiliem, mēģina noteikt savējo un saprot, ka mācību stundas laikā ne visas aktivitātes būs piemērotas tieši viņiem, tas mudina skolēnus aktīvāk apgūt patstāvīgās mācīšanās prasmes.

Promocijas darba autore piebilst, ka arī skolotājiem ir savs mācīšanās un mācīšanas stils un tas var konfliktēt ar skolēna mācīšanās stilu. Piemēram, intravertam skolēnam var ļoti nepatikt skolotāja pārliekais entuziasms. Tādas situācijas ir neizbēgamas, jo mācību stundā ir tikai viens skolotājs, bet skolēnu var būt vairāk nekā trīsdesmit. Vienīgais risinājums ilgtermiņā ir skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveide. Dornje, analizējot problēmas, kas rodas skolēnu un skolotāja dažādo mācīšanās un mācīšanas stilu dēļ, uzsver skolēna patstāvības attīstīšanas nozīmi. Viņš ierosina arī veikt individuālas konsultācijas skolēniem par viņu mācīšanās stiliem (Dornyei, 2008).

Angļu valodas mācīšanos ietekmē daudzi faktori, piemēram, spējas, motivācija, mācīšanās stils, personība, kognitīvās prasmes, apkārtējā vide. Dažādu faktoru kombinācija var veicināt sekmīgu angļu valodas apgūšanu, un, otrādi - to kavēt. Ellis atzīst, ka ir jāņem vērā skolēna mācīšanās un skolotāja mācīšanas attiecības, jo jāatzīst, ka dažādi skolēni var sasniegt to pašu panākumu līmeni, ja mācīšana saskan ar viņa paša izvēlēto pieeju mācīšanās procesam (Ellis, 1994). Skolotājs nevar ietekmēt skolēna spējas un mācīšanās stilu, bet var rosināt skolēnu apgūt zināšanas, kas palīdz viņam izprast savas stiprās un vājās puses un attiecīgi izvēlēties sev piemērotus mācīšanās paņēmienus.

Tātad skolēna izpratne par vecāko klašu skolēnu psiholoģisko raksturojumu, meiteņu un zēnu uztveres atšķirībām, apzināta savu interešu un motīvu izzināšana un sava mācīšanās stila izpēte ir pamats skolēna pašregulācijas prasmju attīstībai. Skolotāja un skolēna izpratne par pašregulācijas prasmju nozīmi var sekmēt mācīšanos atbalstošas vides veidošanos un

patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi. Tikai skolotāja un skolēna sadarbība mācīšanās un mācīšanas procesā rada iespēju skolēnam pilnveidot savas patstāvīgās mācīšanās prasmes.

Čehlova, raksturojot humanitāro izglītību, apgalvo, ka tās spilgta pazīme ir personības brīvība izglītības procesā, iespēja kļūt par šā procesa subjektu un līdztiesīgu cita subjekta - skolotāja - partneri. Tādējādi izglītība kļūst par jaunu tehnoloģiju, kas veido aktīvu personību, kura pati nosaka savas attīstības ceļu (Čehlova, 2002). Cilvēks var vadīt savu attīstību, ja viņam ir attīstītas pašregulācijas prasmes, jo tās dod iespēju veikt mērķtiecīgu darbību. Pašregulācija ir personisko, uzvedības un ārējās vides procesu mijiedarbība, un šajā mijiedarbībā ir nepieciešamas ne tikai uzvedības prasmes, bet arī zināšanas un spēks tās izmantot attiecīgās situācijās. Pašregulācija attiecas uz pašradītām domām, jūtām un darbībām, kas ir plānotas un cikliski piemērotas izvirzīto mērķu sasniegšanai (Zimmerman, 2000).

Cimmermans iedala pašregulāciju dalās trijos posmos: paredzēšanas, snieguma un refleksijas. Paredzēšana attiecas uz tiem procesiem, kas ir pirms darbošanās, tā ir spēja motivēt sevi mērķa sasniegšanai. Snieguma posms ietver tos procesus, kuri rodas psihomotorisko prasmju izmantošanas rezultātā un ietekmē uzmanību un darbību. Refleksija aptver procesus, kas rodas pēc snieguma un ietekmē cilvēka atbildes reakciju uz iegūto pieredzi. Šie procesi ir saistīti ar ticību un motīviem, un tas izskaidro, kāpēc skolēns sasniedz labākus rezultātus vienā jomā, bet nav tik veiksmīgs citā jomā.

Lai varētu virzīt savu attīstību, skolēns iegūst zināšanas par pašregulācijas procesiem un uzņemas atbildību par savu attīstību. Tomēr, kā apgalvo Cimmermans, svarīgāka par metakognitīvām prasmēm pašregulācijā ir ticība sev un emocionālas reakcijas, piemēram, bailes par neizdošanos (Zimmerman, 2000).

Smits secinājis, ka mācību procesā jāievēro trīs atziņas:

- 1) emocijas un emocionālas asociācijas smadzenēm ir svarīgākas nekā kognitīva sapratne;
- 2) limbiskās smadzenes pārvalda mūsu izpratni par vērtību un patiesību. Vienīgi tad, kad ar limbiskās sistēmas palīdzību informācijai rasta saistība ar jūtām, tā mūsu acīs iegūst vērtību. Izteikti personīgi mērķi arī saistās ar emocijām;
- 3) informācija ar stipru piesaisti emocijām vai jūtām tiks glabāta ilglaicīgā atmiņā, jo to, kas saistās ar spēcīgām emocijām, ir vieglāk atcerēties.

Skolotājs var ieplānot emocionālu asociāciju izraisīšanu mācību procesā (Smits, 2000).

Pašregulācija ir saistīta ar ticību sev, ticību, ka cilvēks būs spējīgs organizēt un īstenot tādas darbības, kas nepieciešamas attiecīgo prasmju parādīšanai, lai veiktu konkrētus uzdevumus. Tātad skolēns sadarbībā ar skolotāju iegūst informāciju par pašregulācijas prasmēm, izprot to nozīmi patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē, taču, lai skolēns sekmīgi varētu attīstīt savas pašregulācijas prasmes, nepieciešama droša un atbalstoša mācību stundas vide, ko skolotājs veido sadarbībā ar skolēnu. Promocijas darbā ir izteikts viedoklis, ka pašregulācijas prasmes var pilnveidot tikai pats skolēns, sadarbojoties ar skolotāju. Skolēnam ir jāizprot pašregulācijas būtība, skolēns nevar attīstīt savas pašregulācijas prasmes, būdams izglītības procesa objekts.

Ja skolēnam ir zināšanas par pašregulācijas prasmju nozīmi mācīšanās procesā, viņš saprot mērķa izvirzīšanas nepieciešamību. Skolēns, ņemot vērā savu iepriekšējo pieredzi, intereses un spējas, mācās izvirzīt mērķi. Jāpiekrīt Smitam, kurš teicis, ka „mērķis ir sapnis ar laika skalu”, jo šie Smita vārdi emocionāli un dziļi atklāj mērķa būtību. Smits apraksta mērķa izvirzīšanas un sasniegšanas nosacījumus, apgalvojot, ka tad, kad spēcīgs personīgs mērķis ir izvirzīts un apliecināts, smadzenes sāk darboties tā, lai mērķi būtu vieglāk sasniegt. Lai rosinātu spēcīgu un personīgu mērķtiecību, mērķi ir jāizvirza pašiem skolēniem. Tālāk jādomā par starpmērķiem un uzdevumiem (Smits, 2000).

Ja mērķis kļūst par motīvu, tas stimulē mācīšanos. Baltušīte secina, ka tas rosina skolēnu patstāvīgi apgūt zināšanas, aktivizē domāšanas procesus, tieksmi novērot, salīdzināt, analizēt, meklēt cēloņsakarības, izdarīt secinājumus un vispārinājumus (Baltušīte, 2006). Smits, kurš pētījis paātrināto mācīšanos, raksta, ka paātrinātās mācīšanās priekšnoteikums ir skaidri, personīgi un reāli mērķi (Smits, 2000).

Taču, kā atzinuši Čehlova un Grīnpauks pētījumā par skolēnu integratīvo prasmju veidošanos, skolas praksē skolēni bieži ir tikai objekts mācību procesā. Jāpiekrīt Čehlovas un Grīnpauka secinājumam, ka liela daļa skolotāju nepietiekami rada situācijas, kas ļautu skolēnam patstāvīgi apzināties savas darbības mērķi, parādīt iniciatīvu tā izvirzīšanā un aktīvi piedalīties tā izpildē (Čehlova, Grīnpauks, 2003, 37.lpp.).

Pirmais solis pašregulācijas procesā ir mērķa izvirzīšana. Šunks, Cimmermans un Berijs raksturo mērķus:

- mērķi motivē cilvēku pielikt pūles tā sasniegšanā kādā laika periodā;
- mērķi ietekmē veidu, kādā cilvēki apstrādā informāciju;

- mērķi palīdz cilvēkiem koncentrēties uz uzdevumu, izvēlēties un pielietot atbilstošus paņēmienus, organizēt virzīšanos uz mērķi.

Izvirzot mērķus, ņem vērā mērķu specifiskumu, termiņu, grūtības pakāpi. Šanks, Cimmermans un Berijs pētījumu rezultātā secinājuši:

- jo mērķis ir konkrētāks, jo lielāka iespēja to sasniegt, kā arī veikt pašvērtējumu;
- īstermiņa mērķi ir vieglāk sasniedzami un tādēļ arī sniedz lielāku gandarījumu;
- grūtības pakāpei nav tiešas saistības ar to, cik sekmīgi skolēni darbojas mērķa sasniegšanā. Pārāk viegli sasniedzami, kā arī nereāli sasniedzami mērķi nesniedz gandarījumu (Schunk, Zimmerman, Barry, 2007).

Mērķa formulēšana ir sarežģīts process. Mācību procesā mērķu izvirzīšanu veic, sadarbojoties ar skolotāju, kurš palīdz izvirzīt sasniedzamus mērķus, kuru īstenošana paaugstinātu skolēna pašticību. Skolotājs var palīdzēt skolēnam mērķa izvirzīšanā tad, ja viņam ir zināšanas par skolēna interesēm un motīviem. Tas vēlreiz apliecina, cik nepieciešama ir skolēna un skolotāja sadarbība mācīšanas un mācīšanās procesā. Lai gan mērķim jābūt personīgam, lai tas būtu skolēnam nozīmīgs, pēc Šanka pētījumiem, fakts, ka skolēns patstāvīgi ir izvirzījis sev mērķi, nav noteicošais mērķa sasniegšanā. Šanks, Cimmermans un Berijs atzīst, ka mācīšanās mērķi ir īpaši efektīvi pašregulācijas un pašticības attīstīšanā (Schunk, Zimmerman, Barry, 2007). Tad, kad tiek veikts kāds uzdevums, sasniegtais tiek regulāri salīdzināts ar izvirzīto mērķi, un pašvērtējums stiprina pašticību un saglabā motivāciju. Šanks, Cimmermans un Berijs definē pašticību kā skolēna ticību tam, ka viņš spēj veikt kādu konkrētu darbību, lai sasniegtu savu mērķi, piebilstot, ka skolēniem ar zemu akadēmisko sniegumu pašticība var būt zema.

Loke un Latams apgalvo, ka pašticību raksturojošs lielums ir atkarība no mācīšanās kritērijiem, nevis no normatīviem vai citiem kritērijiem. Piemēram, skolēni vairāk novērtē, cik labi viņi prot rakstīt eseju atbilstoši savām spējām, nevis, vai viņi to prot darīt labāk nekā klases biedri (Locke, Latham, 2005).

Jaunieši sekmīgi attīsta savas mācīšanās prasmes, ja viņi izjūt mācīšanos kā sev personīgi nozīmīgu. Dodot iespēju skolēniem pašiem izvirzīt mērķus angļu valodas mācīšanās procesā, skolotājs motivē skolēnus sasniegt pēc iespējas labākus rezultātus angļu valodas prasmju pilnveidē, jo skolēns cenšas sasniegt paša izvirzītos un sev nozīmīgos mērķus. Viens no nosacījumiem jauniešu mācīšanās spēju attīstībā ir „iespēja un prasme patstāvīgi noteikt savus mācīšanās mērķus, kuri cieši saistīti ar mācīšanās pašregulāciju” (Maslo, 2003).

Šanks iesaka skolotājiem izmantot šādus paņēmienus mērķu izvirzīšanā:

- ilgtermiņa mērķi sadalīt vairākos īstermiņa mērķos; palīdzēt skolēniem saprast, kādus īstermiņa mērķus nepieciešams sasniegt, lai nonāktu pie tālākā mērķa;
- iedrošināt skolēnus, lai motivētu viņus sasniegt izvirzītos mērķus;
- mudināt skolēnus veikt pašvērtējumu, kā arī sniegt savu vērtējumu;
- ieteikt paņēmienus, kā pārvarēt radušās grūtības;
- ieteikt skolēniem izvērtēt savas spējas, jo tas stiprina pašticību, kas ir būtiski motivācijā un pašregulācijā (Schunk, Zimmerman, Barry, 2007).

Mērķa izvirzīšana cieši saistīta ar personības emocionālo sfēru. Tādēļ skolotāja attieksme pret skolēna izvirzīto mērķi ir ļoti svarīga. Svarīgi ir izzināt skolēnu intereses, vēlmes, viņu personības, lai viņus virzītu uz nozīmīgu mērķu sasniegšanu, kas ir pašregulācijas prasmju veidošanas pamatā.

Apkopojot izteiktos viedokļus par pašregulācijas prasmēm, var izdarīt secinājumu, ka skolēni attīsta savas prasmes pakāpeniski, un katrā turpmākajā ciklā, kas sastāv no:

- 1) sevis izpētes, interešu un motīvu apzināšanās,
- 2) mērķa izvirzīšanas,
- 3) piemērotu paņēmienu un līdzekļu izvēles,
- 4) mācīšanās procesa organizēšanas,
- 5) pašvērtējuma veikšanas,

skolēni izmantoto iegūto pieredzi, zināšanas un prasmes, lai pilnveidotu savas patstāvīgās mācīšanās prasmes mācību procesā mijdarbībā ar skolotāju kā mācību procesa subjekti.

SECINĀJUMI

- Skolotāja loma, palīdzot skolēniem pilnveidot patstāvīgās mācīšanās prasmes, neaprobežojas tikai ar mācīšanos atbalstošas mācību stundas vides veidošanu mijdarbībā ar skolēniem, bet skolotājs ir arī padomdevējs skolēniem sevis izzināšanā, dodot skolēniem iespēju attīstīt pašregulācijas prasmes, kas nepieciešamas patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē.
- Mācīšanos atbalstošas vides veidošana un pašregulācijas prasmju pilnveide ir skolotāja un skolēnu nepārtraukts sistēmisks darbs, kas tiek plānots, balstoties uz iepriekšējo pieredzi, zināšanām un prasmēm.

1.4. Patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanas veicināšanas paņēmieni

1.4.1. Sistēmiska pieeja patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē angļu valodas mācību procesā

Patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveide ir process, ko skolēns mijdarbībā ar skolotāju organizē apzināti. Patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveide nav pašmērķis, bet gan līdzeklis citu prasmju pilnveidei mūžizglītības kontekstā. Apzinādamies patstāvīgās mācīšanās prasmju nozīmi turpmākajā dzīvē, skolēns veido holistisku pasaules uzskatu, viņš mācās ieraudzīt pasauli tās sarežģītībā, izprotot kopsakarības.

Mūsdienu cilvēks dzīvo daudzās sistēmās, tās ir visapkārt un mēs paši esam kā sistēmas. Cilvēks ir patstāvīga būtne, kas pats veido sistēmas, par kurām ir atbildīgs. Arī skolēns ir patstāvīgs, viņš ir izglītības procesa subjekts, kas veido savas sistēmas. Tikai skolēns pats var izlemt, kas viņam ir labs, piemērots un noderīgs. Jāpiekrīt Helingeram, ka skolotājs var ietekmēt attiecības skolēna izveidotajā sistēmā, bet ne pašu skolēnu. Sistēmā Skolotājs - Skolēns un sistēmā Skolēns - Skolēns skolotājs var izlemt, kādas attiecības ietekmēt un kādā veidā ietekmēt (Hellinger, 2001). Skolotājs var radīt apstākļus, kas ļauj skolēnam mācīties domāt sistēmiski, lai skolēns varētu turpmāk vadīt savu dzīvi un ietekmēt sistēmas, kurās viņš dzīvo.

Broks definē sistēmu kā jēdzienu un terminu, kas mūsu domāšanā un saziņā apzīmē ikvienu cilvēkus interesējošā lietu un procesu vidē pastāvošu, kopsaistītu daļu veidotu veselumu un sistēmiska pieeju jeb sistemoloģiju kā vispārīgu un universālu mācību par visu lietu un procesu sakārtotību (Broks, 2002). Broks apgalvo, ka, darbības ārējai videi izvirzot savas prasības, tā parasti arī nodrošina darbību ar attiecīgo vajadzību apmierināšanai nepieciešamajiem līdzekļiem, jo tikai tādā veidā var nonākt pie rezultāta. Tajā pat laikā darbības konkrēto īstenošanos nodrošina šīs darbības iekšējā vide.

Skola ir cilvēku veidota institūcija, kas ir sistēma ar daudziem elementiem. Arī Skolotāja - Skolēna attiecības veido savu sistēmu. Skolotāja pedagoģiskās ietekmes rezultātā skolēns veido un pilnveido savas mācīšanās prasmes. Rezultāts būs individuāls, jo tas ir atkarīgs no sistēmas elementu saišu rakstura, t.i., no Skolotāja-Skolēna sadarbības. Helingers sistēmiski fenomeloģiskajā pieejā jebkuru veidojumu raksturo kā sistēmu, viņš raksta, ka sistēma ir vesela tad, ja tajā tiek saglabāti noteikti pamatprincipi:

- 1) visiem ir vienādas tiesības uz savu vietu sistēmā,
- 2) sistēmā pastāv skaidras atbildības sadalījums,

3) jebkurā apmaiņā jāsaglabājas līdzsvaram starp „dot” un „ņemt” (Hellinger, 2001).

Mācīšanās procesā skolotājam un skolēnam ir sava sociālā loma, kas nosaka katram savu atbildību un kura ir skaidri zināma sistēmas dalībniekiem mijdarbības procesā. Praksē šādas ideālas sistēmas nevar pastāvēt pašas, skolas vidē skolotājs uzņemas atbildību par sistēmas funkcionēšanu, t.i., skolotājs rada priekšnoteikumus, lai veidotos mācīšanos atbalstoša vide.

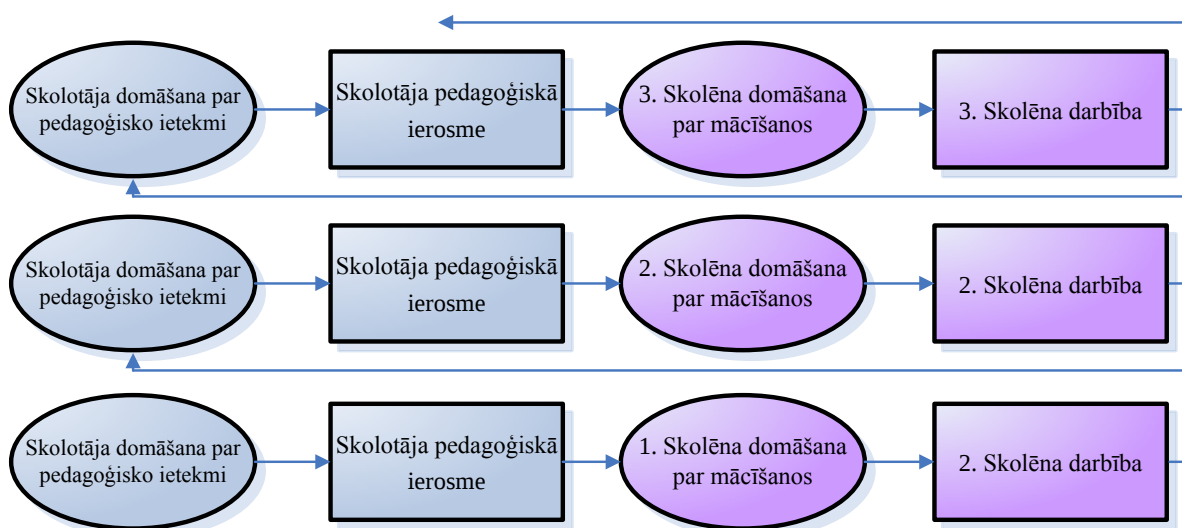
Vidusskolas vecākajās klasēs skolēni var apzināti piedalīties mācīšanos atbalstošas vides radīšanā. Pabeidzot pamatskolu, skolēni ir apguvuši angļu valodas prasmes tādā līmenī, ka spēj sekmīgi sazināties gan rakstiski, gan arī sarunājoties. Tādēļ vidusskolas posmā var izmantot ontodidaktikas - mācību satura un metožu teorijas, kas raksturo pāreju uz augstāku mācību procesa īstenošanas līmeni, principus. Broks to skaidro kā principu, kad tiek īstenota pāreja no sarežģītā uz vienkāršo, paceļoties jaunā, vispārinātākā mācību procesa līmenī (Broks, 2005). Mācīšanās procesa jaunais līmenis var tikt sasniegts tad, ja skolēni apguvuši patstāvīgās mācīšanās prasmes, jo kvalitatīvi jaunas zināšanas var veidoties tikai tad, ja skolēns pats veido jaunās zināšanas, balstoties uz savu dzīves pieredzi un zināšanām.

Atzīstot, ka vide ietekmē mācīšanās prasmju attīstību, nevar noliegt, ka ar to vien ir par maz, lai skolēns spētu sekmīgi attīstīt savas mācīšanās prasmes. Skolēnam var būt vēlme to darīt, var būt arī pieejami resursi, bet var pietrūkt viena būtiska komponenta - prasme organizēt savus resursus, t.i., vadīt savu mācīšanos.

Pilnībā jāpiekrīt Grieram, kurš ir biheiviorisma teorijas pārstāvis un kurš apgalvo, ka mācīšanās nenotiek pati no sevis un ka tā ir iepriekšējas pedagoģiskās darbības rezultāts. Tūklāt, viens no mācīšanas mērķiem ir radīt tādus apstākļus, lai skolēni apgūtu patstāvīgās mācīšanās prasmes jeb „kļūtu par skolotājiem pašiem sev”. Griers definē mācīšanu kā dinamisku četru komponentu - skolēns, skolotājs, mācību saturs, mācīšanās paņēmieni, mijdarbību. Tātad sistēmas Skolotājs - Skolēns dalībnieku darbības ietekmē mācību saturs un mācīšanās paņēmieni. Griers, aprakstot sistēmisku pieeju mācīšanās procesam, ir definējis mācīšanās vienību, kas ir skolotāja pedagoģiskā darbība, ko viņš veic, ņemot vērā skolēna uzvedību, un tam seko skolēna darbība; tālāk skolotājs pastiprina vai labo savu pedagoģisko darbību, ņemot vērā skolēna uzvedību, un tam seko nākamā skolēna darbība. Mācīšanās vienība pēc Grier domām, ir skolotāja un skolēna simbiotisko attiecību mērvienība (Greer, 2002).

Kopumā piekrītot Grieru viedoklim, ka pedagoģiskais process notiek vienīgi tad, kad skolēns ir reaģējis uz skolotāja darbību, kam tālāk seko atbilstoša skolotāja darbība, un, ka tad, ja skolēns pats mācās no viņam pieejamiem materiāliem, tad mācīšana nenotiek, bet skolēna mācīšanās ir iepriekšējās pedagoģiskās darbības rezultāts, iebildumus izraisa pedagoģiskā procesa reducēšana uz tikai darbību, kas virzīta uz rezultātu. Tātad Grieru modeli var attēlot šādā veidā - skolēna uzvedība - skolotāja pedagoģiskā darbība (1) - skolēna darbība (1) - skolotāja pedagoģiskā darbība (2), kur tiek ņemta vērā iepriekšējā skolēna darbība - skolēna darbība (2) - un tā tālāk turpinās mācīšanās process.

Tikai daļēji var piekrist Grieru pedagoģiskā procesa aprakstam, jo tas neietver domāšanas procesu, uzmanība vērsta tikai uz darbību, turklāt, jo ātrāk apgūta viena mācīšanās vienība, jo pedagoģiskais process, pēc Grieru domām, ir efektīvāks. Taču skolēns konstruē pats savas zināšanas, balstoties uz iepriekšējām zināšanām un pieredzi. Tātad skolēnam ir jādomā par to, ko viņš zina un ko vēlas apgūt. Promocijas darbā attēlotais pedagoģiskais process, izmantojot sistēmisku pieeju patstāvīgās angļu valodas prasmju pilnveidē, sastāv no četriem elementiem: skolotāja domāšana par pedagoģisko ietekmi, skolotāja pedagoģiskā ierosme, skolēna domāšana par mācīšanos, skolēna darbība, kas veido vienu mācīšanās ciklu (7.att.). Ar „domāšanu” šeit tiek saprasta iepriekšējā posma darbības analīze, izvērtējums un jaunu mācīšanās mērķu izvirzīšana.

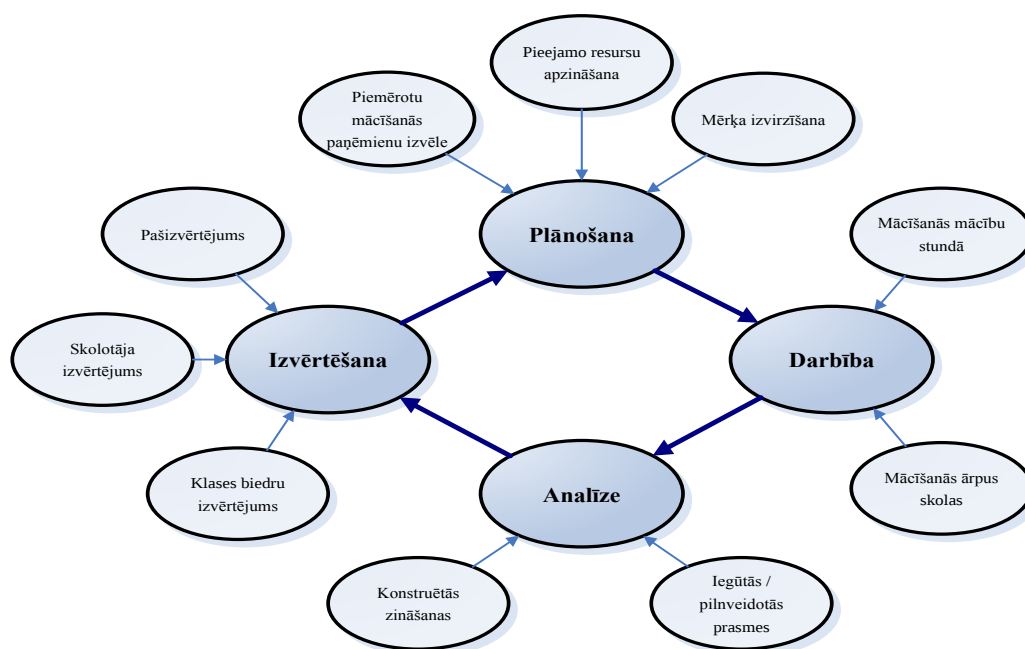


7.att. Pedagoģiskais process, izmantojot sistēmisku pieeju patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē

Skolēns nepārtraukti un sistēmiski pilnveido patstāvīgās mācīšanās prasmes (1-2-3-..), jo domā par mācīšanos, analizējot, izvērtējot un izvirzot jaunus mācīšanās mērķus.

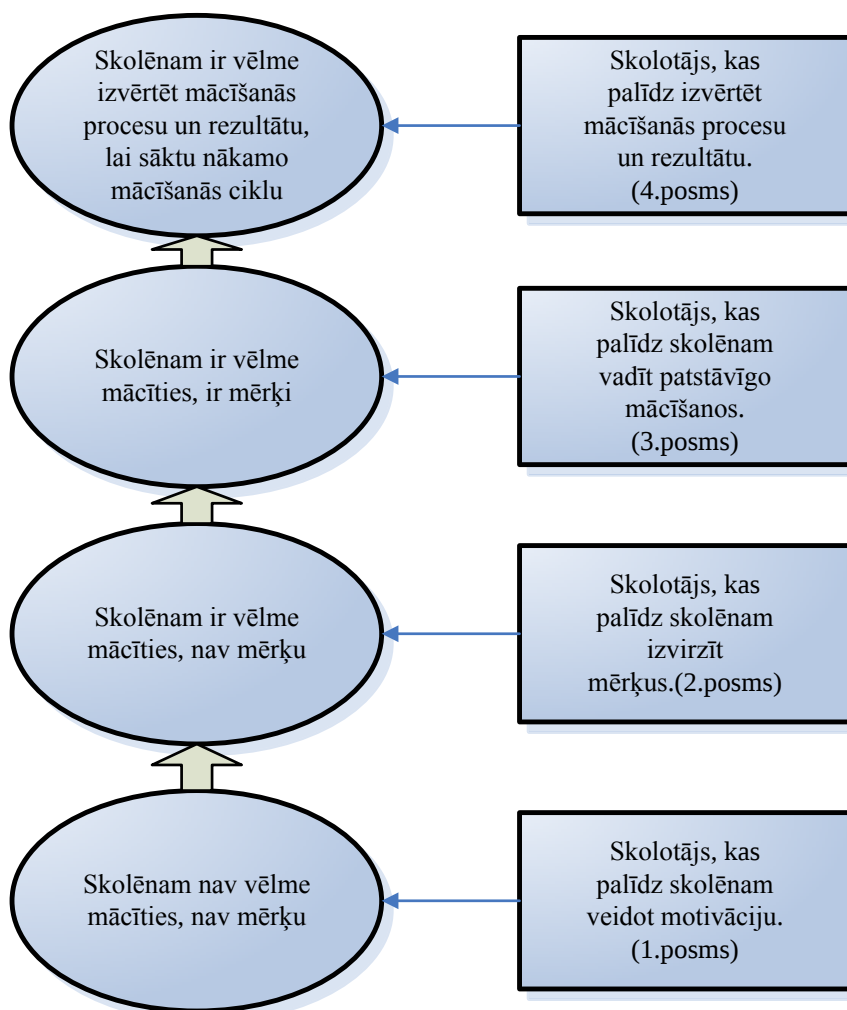
Mērķtiecīgu darbību var izpildīt tikai pats skolēns, bet mērķtiecīgas darbības vadībā var iesaistīties arī skolotājs, jo tā ir prasme, ko apgūst, pakāpeniski pārejot no lielākas skolotāja ietekmes uz arvien mazāku.

Promocijas darbā aprakstītais patstāvīgās mācīšanās cikls sastāv no četriem posmiem: plānošanas, darbības, analīzes, izvērtēšanas (sk.8.att.). Mācīšanās process sākas, skolēnam apzinoties savas vēlmes, kas rodas ārējās vides ietekmē. Mācīšanās sākumposmā notiek plānošana - skolēns (ar skolotāja palīdzību) izvirza sev interesantu un vajadzīgu mērķi, tad apzinās sev pieejamos laika, materiālu, cilvēkresursus, kā arī analizē savu mācīšanās stilu, uz ko pamatojoties izvēlās sev piemērotus mācīšanās paņēmienus (skolotājs iepazīstina skolēnus ar dažādiem mācīšanās metodiskajiem paņēmieniem). Mācīšanās notiek, skolēnam izmantojot piemērotus mācīšanās paņēmienus izvēlētajā laika posmā, izmantojot pieejamos materiālus un cilvēkresursus (skolotājs, apmaiņas programmu skolēni, draugi, klases biedri). Mācīšanās procesa sastāvdaļa ir analīze, kas parāda, kādas jaunas zināšanas tika konstruētas un kādas prasmes apgūtas un/vai pilnveidotas. Mācīšanās procesa laikā skolēns veic pašizvērtēšanu, analizējot, cik sekmīgi tiek izmantoti attiecīgie resursi un mācīšanās paņēmieni. Skolotājs vada pašizvērtēšanas procesu. Mācīšanās procesa rezultāts tiek izvērtēts un tiek izvirzīts jauns mērķis, kura sasniegšanai tiek izraudzīti citi mācīšanās metodiskie paņēmieni, ar ko sākas nākamais cikls.



8.att. Skolēna patstāvīgās mācīšanās cikls

Skolēns un skolotājs ir lielākas sistēmas elementi, taču promocijas darbā tiek apskatīti tikai sistēmas elementi Skolotājs un Skolēns, un attiecības to starpā, jo skolotājs var ietekmēt tikai šo divu elementu saišu raksturu. Mikrosistēmas Skolotājs - Skolēns (sk.9.att.) centrā ir skolēns, kam var būt vēlme mācīties un var arī nebūt vēlme mācīties. Ja skolēnam nav vēlmes mācīties, tad viņam nav arī mācīšanās mērķu un nav izveidotas pašregulēšanas prasmes. Tādā gadījumā skolotāja ietekme skolēna mācīšanās procesa vadīšanā sākas no pirmā posma un pakāpeniski iziet visus četrus posmus. Skolotājs var ietekmēt attiecības mikrosistēmā Skolotājs - Skolēns tā, lai skolēns apgūtu prasmi vadīt savu mācīšanās procesu patstāvīgi.



9.att. Skolotāja pedagoģiskā ierosme skolēna sistēmiskā patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē

1.posms. Skolotāja darbība sākas ar motivācijas ierosmi, izmantojot daudzveidīgus paņēmienus, kā vienu no tiem var minēt patstāvīgās mācīšanās prasmju modelēšanu. Skolēns, darbojoties skolotāja vadībā, redz savus panākumus, kas palielina viņa pašticību.

2. posms. Sistēmiska pieeja angļu valodas mācīšanās procesā nozīmē, ka skolotājs apzinās secīgumu mācību organizēšanā - pēc tam, kad skolēnā radusies vēlme apgūt jaunas zināšanas un pilnveidot savas prasmes, skolotājs palīdz skolēnam izvirzīt mācīšanās mērķus.

3. posms. Skolēns ar skolotāja palīdzību izraugās piemērotus mācīšanās paņēmienus, notiek skolēna mācīšanās, skolēns pilnveido pašregulācijas prasmes, nostiprinot pašticību.

4. posms. Pēc mācīšanās mērķu sasniegšanas vai daļējas sasniegšanas skolēns ar skolotāja palīdzību izvērtē mācīšanās procesu un rezultātus, lai varētu uzsākt jaunu mācīšanās ciklu, kas balstās uz jau apgūtajām zināšanām un pilnveidotajām prasmēm (sk. 9.att.).

Izmantojot sistēmisku pieeju skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē, skolēns un skolotājs apzinās savus pienākumus un tiesības mikrosistēmā Skolotājs - Skolēns, jo izprot mācīšanās cikla būtību, kā arī savas individuālās īpašības. Mācīšanās procesā skolēns pilnveido patstāvīgās mācīšanās prasmes un angļu valodas prasmes. Skolotājs darbojas kā padomdevējs skolēnam viņa izvirzīto mērķu sasniegšanā, nevis ierobežo skolēna darbības, pakļaujot tās savam mācīšanas stilam un saviem uzskatiem. Sistēmiska pieeja mācībām, kas ievēro principu, ka ietekmēt var attiecības sistēmā, izmantojot pedagoģisko ierosmi, un nevis pašu cilvēku, jo skolēns nav izglītības procesa objekts, bet gan subjekts, atšķiras no tāda procesa, ko organizē skolotājs, balstoties tikai uz paša izvirzīto mērķu sasniegšanu, izmantojot tikai paša izraudzītus mācību materiālus un metodiskos paņēmienus. Skolēna patstāvīgās mācīšanās procesā skolēns un skolotājs veic darbības, kas ļauj skolēniem konstruēt jaunas zināšanas un pilnveidot prasmes, veidot attieksmi pret mācīšanos un dzīvi kopumā (sk. 4.tab.).

4.tabula

Skolotāja un skolēna darbības skolēna patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesā

	Skolotāja darbības	Skolēna darbības
Zināšanas	Skolotājam ir zināšanas par to, kā notiek izziņa un kā tiek konstruētas zināšanas, kā arī par skolēnu mācīšanās stiliem un katru skolēnu, kas tiek izmantotas, piedāvājot dažādus mācīšanās paņēmienus	Skolēns konstruē pats savas zināšanas, izvēloties no skolotāja piedāvātajiem paņēmieniem sev piemērotākos, pamatojoties uz zināšanām par savu mācīšanās stilu un izziņas procesu.
Attieksme	Skolotājs mijdarbībā ar skolēnu veido drošu, mācīšanos atbalstošu vidi, kur skolotājs izturas ar cieņu pret skolēniem un viņu izvēli un vēlmēm.	Skolēns ar savu izziņas attieksmi pilnveido mācīšanos atbalstošu vidi, kur skolēns ar cieņu izturas pret skolotāju un klases biedriem.
Prasmes	Skolotājs veido situācijas, lai skolēns varētu pilnveidot pašregulācijas prasmes un angļu valodas patstāvīgās mācīšanās un lietošanas prasmes	Skolēns izmanto mācību situācijas un izrāda savu iniciatīvu, lai pilnveidotu savas angļu valodas patstāvīgās mācīšanās un lietošanas prasmes

Sistēmiskā pieeja patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē balstās uz četru cilvēka attīstības sfēru - kognitīvā, sociālā, psihomotoriskā un afektīvā, līdzsvara ievērošanu. Mācīšanos atbalstoša un droša skolas vide, skolēnu un skolotāja zināšanas par kognitīviem procesiem un mācīšanās stiliem, kā arī dažādu mācīšanās paņēmienu apzināta izmantošana izvirzīto mācīšanās mērķu sasniegšanā, attīstot pašregulācijas prasmes un nostiprinot pašticību, nodrošina visu četru cilvēka attīstības sfēru līdzsvara ievērošanu. Pilnveidojot patstāvīgās mācīšanās prasmes, skolēni apgūst arī sistēmiskas domāšanas prasmi, jo, domājot par saviem ilgtermiņa mācīšanās mērķiem, skolēni mācās izprast pasaules kopainu, kā arī izvirzīt savai attīstībai būtiskus mērķus. Turklāt, apgūstot patstāvīgās mācīšanās prasmes, skolēni izprot, kā to pilnveide ietekmē viņu angļu valodas prasmes.

Sistēmiskā pieeja patstāvīgās angļu valodas prasmju pilnveidē forma ir dabiskā saistībā ar saturu. Skolēnam ir vēlme apgūt mācību saturu, jo viņš izvirza sev nozīmīgus mācīšanās mērķus, skolēns izprot mācīšanās procesu, prot veikt pašizvērtēšanu, izprotot precīzu valodas līdzekļu izmantošanas nozīmīgumu domas izteikšanā. Patstāvīgā mācīšanās ir gan mērķis, gan arī līdzeklis. Pilnveidojoties skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmēm, pieaug skolēnu interese un motivācija, kas mudina skolēnus aktīvāk un produktīvāk mācīties, izmantojot iepriekš iegūtās zināšanas un prasmes. Mācību procesā notiek skolēnu un skolotāja mijdarbība, kuras rezultātā skolēni pilnveido angļu valodas prasmes un patstāvīgās mācīšanās prasmes, mācās sistēmiski domāt, lai veidotos sistēmisks pasaules uzskats, kurš balstās uz morāli ētiskām normām, kuru veidošanos nodrošina skolotāja ietekmes rezultātā izveidojusies mācīšanos atbalstoša vide.

Vanasupa, Stolks, Hardings, Sevidžs izstrādājuši sistēmiskas attīstības modeli (Vanasup, Stolk, Harding, Sewige, 2007), kura daudzas iezīmes piemīt arī patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesam - tā darbība aptver kognitīvo, sociālo, psihomotorisko un afektīvo sfēru; interese, motivācija un autonomija ir cieši saistītas; un aktīvas mācīšanās rezultātā veidojas izpratne un prasme pielietot zināšanas, kas rada plašāku jēdzienu izpratni, kā arī skolēns pilnveidojas morāli un ētiski.

Patstāvīgās angļu valodas mācīšanās prasmju pilnveides procesā ir skaidri redzama skolotāja, kas savu pedagoģisko darbību balsta uz humānpedagoģijas, kognitīvās teorijas, konstruktīvisma teorijas un svešvalodu mācīšanās teoriju pamatiem, ierosme un ietekme uz skolēna mācīšanās procesu. Skolotāja ietekme izpaužas mācīšanos atbalstošas vides veidošanā mijdarbībā ar skolēniem un skolēna aktīvas mācīšanās procesa vadīšanā, veicinot skolēnu sistēmiskās domāšanas attīstību. Skolotāja pedagoģiskās darbības pamatā ir viņa izglītības

filozofija, kas veidojusies, skolotājam meklējot atbildes uz jautājumiem par izglītības mērķi un procesu.

Visas skolotāja pedagoģiskās darbības nosaka viņa izglītības filozofija. Vestergards apgalvo, ka skolotājs var izmantot dažādas metodes, mācīšanas paņēmienus un līdzekļus, taču, ja skolotājs analītiski nepārdomā, kāpēc izvēlēties attiecīgos mācīšanas metodiskos paņēmienus, viņš rīkojas kā robots, darīdams to, ko citi likuši darīt (Vestergaard, 1995, 7.lpp.). Skolotājam jāizprot izvirzītais mērķis un jāizvēlas piemērotākie mācīšanas metodiskie paņēmieni, atbilstoši savai izglītības filozofijai. Vestergards apgalvo, ka „filozofija ir māksla uzdot jautājumus, brīnīties un veikt refleksiju. Ja cilvēks vienmēr uzdos jautājumus un nebūs dogmatisks, tad, iespējams, ka spēs saprast sevi un pasauli” (Vestergaard, 1995, 7.lpp.). Skolotāja izglītības filozofijas modelis skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē (sk. 10.att.) balstās uz kognitīvo teoriju, humānpedagoģiju, konstruktīvisma un svešvalodu mācīšanās teorijām, kas palīdz veidot sistēmisku domāšanu mācīšanos atbalstošā vidē. Skolotāja pedagoģiskās ietekmes rezultātā izveidojies skolēna sistēmiskais pasaules uzskats ietekmē morāli ētisko pasaules uzskatu un nodrošina patstāvīgās angļu valodas mācīšanās un lietošanas prasmju pilnveidi, kas, savukārt, ietekmē skolēna sistēmisko pasaules uzskatu. Skolēna aktīvā mācīšanās ietekmē morāli ētisko pasaules uzskatu un pilnveido skolēna patstāvīgās mācīšanās prasmes. Skolēna morāli ētiskais un sistēmiskais pasaules uzskats un patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveide ietekmē skolēna interesi, motivāciju un patstāvību, kā rezultātā notiek aktīva mācīšanās.

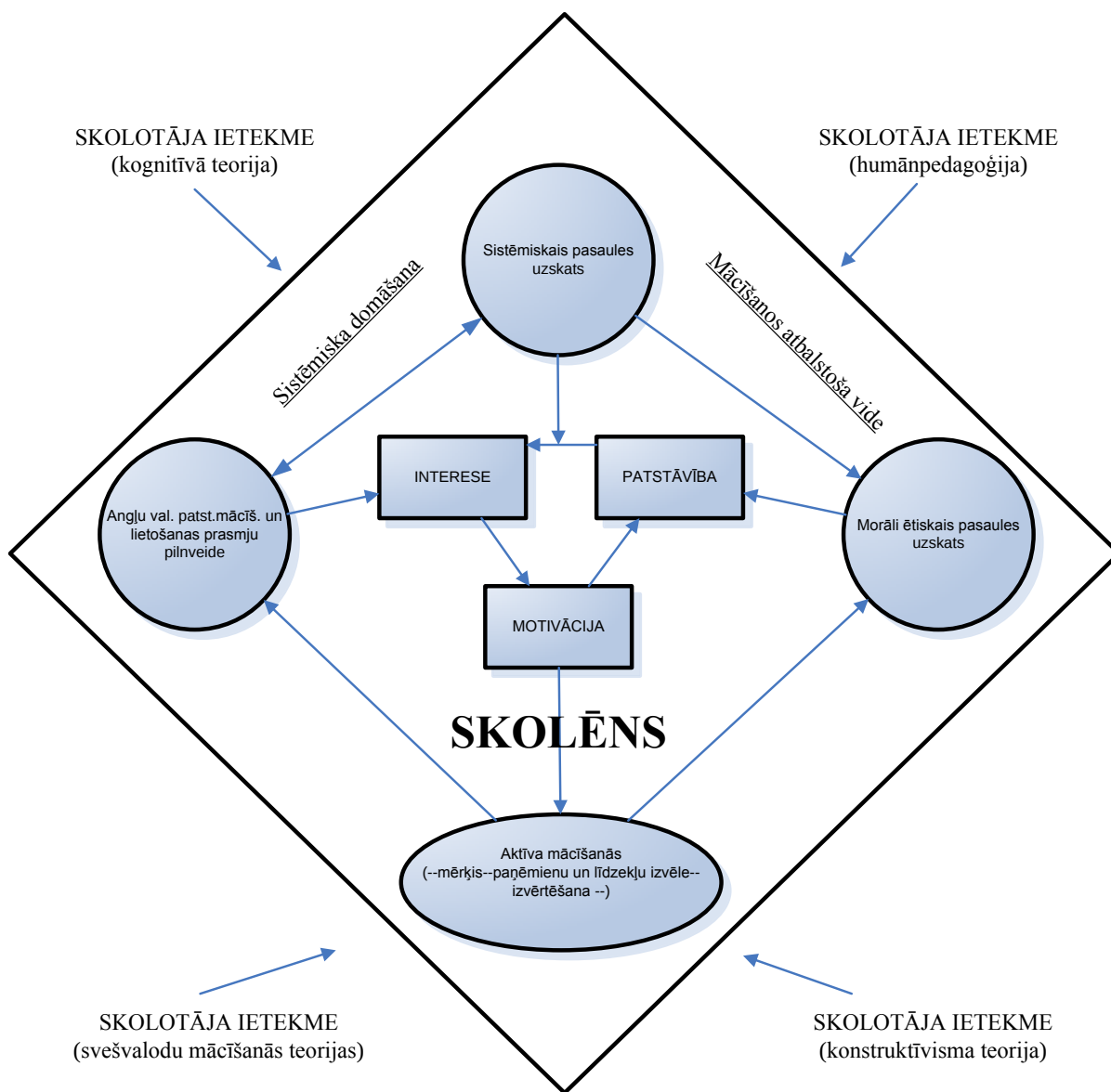
Sistēmiskā pieejā mācību procesam skolēns

- apzinās, ka vienlaicīgi ir dažādu sistēmu elements un mācās izprast pasauli kopsakarībās;
- apzinās, ka spēj ietekmēt attiecības katrā konkrētā sistēmā (sk. 7.att.);
- ar skolotāja palīdzību spēj apgūt patstāvīgās mācīšanās prasmes (sk. 9.att.).

Sistēmiskā pieejā mācību procesam skolotājs

- pamatojoties uz savu izglītības modeli (sk. 10.att.), palīdz skolēnam apgūt patstāvīgās mācīšanās prasmes;
- apzinās, ka viņa pienākums ir stiprināt sistēmas elementu Skolēns - Skolotājs saites, nodrošinot tādas attiecības starp elementiem, kas veicina patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi (sk. 7.att.);

- palīdzēt skolēniem īstenot patstāvīgās mācīšanās ciklu, kas sastāv no plānošanas, darbības, analīzes un izvērtēšanas (sk. 8.att.);
- izvērtē, kurā patstāvīgās mācīšanās posmā palīdzēt skolēnam (sk. 9.att.).



10.att. Skolotāja izglītības filosofijas modelis skolēna patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesā

Mikrosistēmā skolotājs-skolēns notiek nepārtraukta iekšēja attīstība, virzoties no viena sasniegtā mērķa uz nākamo, saglabājot tos pašus posmus (vēlme-mērķa izvirzīšana-apzināta darbība mērķa sasniegšanai), bet papildot procesu ar jaunu saturu, kas var sekmīgi tikt īstenots, ja notiek regulārs procesa izvērtējums. Tādējādi var apgalvot, ka patstāvīgās angļu

valodas mācīšanās pilnveides modelis ir sistemātisks, jo vienas darbības rezultāts ir sākums nākamajam darbības ciklam. Tajā pašā laikā tas ir sistēmisks modelis, jo nepārtraukti notiek mikrosistēmas dalībnieku savstarpējā mijdarbība, kuras rezultātā veidojas dinamisks patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides process. Skolēnam, apgūstot patstāvīgās angļu valodas mācīšanās prasmes, notiek saskarsme arī ar citām mikrosistēmām, piemēram, skolēns-skolēns, skolēns - vecāki, skolēns-draugi, kas bagātina skolēna sistēmisko pasaules uzskatu.

SECINĀJUMI:

- Skola sekmīgi funkcionē kā sistēma, ja sistēmas dalībnieki jūtas tai piederīgi, apzinoties savas lomas ar tām raksturīgiem pienākumiem un tiesībām.
- Ja netiek ievērots sistēmiskums, un skolotājs darbojas tikai kā informācijas fragmentu sniedzējs, mācīšanās nav rezultatīva, jo notiek bez mikrosistēmas Skolotājs - Skolēns dalībnieku attiecību dziļākas izpratnes. Tiek nelietderīgi izmantots laiks, skolēnu un skolotāju enerģija, bet rezultātā skolēniem nevar veidoties ne noturīgas angļu valodas zināšanas un prasmes, ne patstāvīgās mācīšanās prasmes.
- Skolotājam izprotot sistēmiskas pieejas priekšrocības mācību procesā un izmantojot sistēmisku pieeju patstāvīgās angļu valodas prasmju pilnveidē, skolēniem tiek dota iespēja vienlaikus ar patstāvīgās mācīšanās prasmēm un angļu valodas prasmēm attīstīt sistēmiskas domāšanas prasmes.
- Sistēmiskas pieejas īstenošanai nepieciešams atbilstošs instruments.

1.4.2. Portfolio kā līdzeklis sistēmiskās pieejas izmantošanā skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē

Mācīšanās procesā, kurā skolēni paši konstruē savas zināšanas, izmantodami gan skolotāja ieteiktus mācīšanās paņēmienus, gan pašu izraudzītus mācīšanās paņēmienus un materiālus un veic pašvērtējumu, nepieciešams mācīšanās instruments, kas atspoguļotu skolēna veiktās darbības.

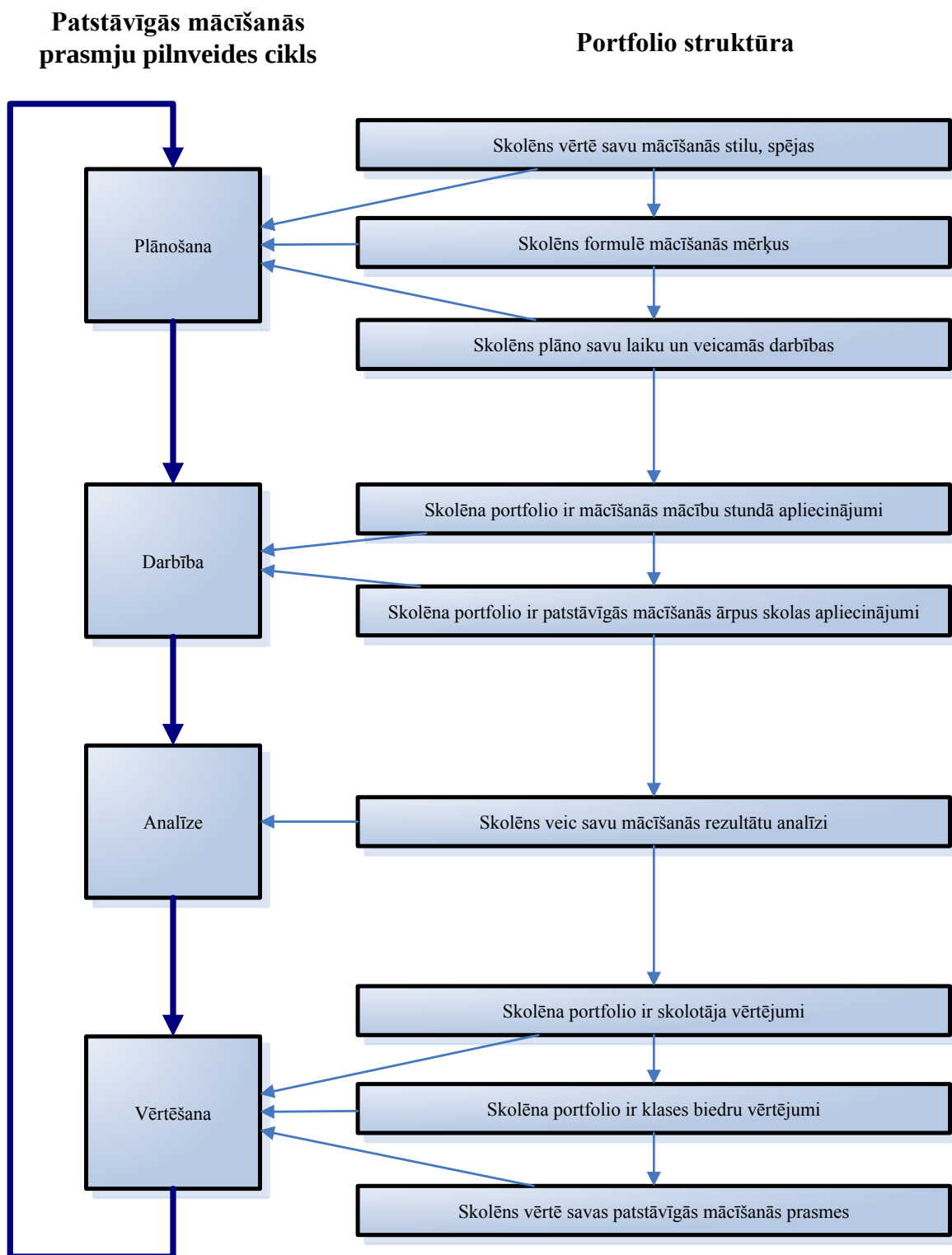
Kohonens definē mācīšanos kā ciklisku procesu, kas integrē jauno pieredzi, refleksiju, abstraktu konceptualizāciju un darbību, izmantojot iepriekšējo mācīšanos kā resursu turpmākam mācīšanās procesam. Mācīšanās kļūst transformatīva, kad skolēns pārskata savus uzskatus, pieņēmumus, gaidas kvalitatīvi jaunā pasaules redzējumā (Kohonen, 2010).

Kohonens apgalvo, ka empīriskās mācīšanās princips ir tāds, ka mācīšanās ietver skolēnu kā personību kopumā, ieskaitot personības emocionālo, fizisko, sociālo, kognitīvo un garīgo aspektu un empīriskās mācīšanās paņēmieni ir interaktīva darbība, tāda kā žurnālu, portfolio veidošana, drāma, diskusijas u.c., kur mācību procesa dalībniekiem ir iespēja mācīties vienam no otra, aktīvi piedaloties procesā. Portfolio tiek plaši izmantots Ziemeļamerikā, kā arī Apvienotajā Karalistē un Austrālijā. Portfolio tiek izmantots pamatskolā, vidusskolā un universitātē svešvalodu mācīšanās procesā un profesionālajā izglītībā (Ferris, Hedgcock, 2005). Attēlā (sk.11.att.) redzama portfolio izmantošana patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesā - katrs cikls saskatāms no četriem posmiem un katrā posmā portfolio ir sava funkcija.

Tātad viena no iespējām, kā skolēniem palīdzēt apgūt patstāvīgās mācīšanās prasmes, ir portfolio izmantošana, kuru var izmantot radoši, atkarībā no skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju līmeņa, klases raksturojuma, pieejamajiem materiāliem, skolotāja un skolēna personības utml. Portfolio vienlaikus ir gan sistēma, gan lielākas sistēmas elements, kura veidošana balstās uz konstruktīvisma principiem - skolēns pats veido savas zināšanas uz iepriekšējās pieredzes pamata. Partins apgalvo, ka portfolio veidošanas mērķis ir skolēnu patstāvīgā mācīšanās (Partin, 2009).

Pēc Zielkes domām, portfolio veidošana balstās uz trim pamatprincipiem - pirmkārt, saskarsmes nepieciešamību saistībā ar mācību saturu, mācīšanās procesu, stratēģijām, tālākās mācīšanās plānošanu; otrkārt, caurspīdīguma principu, jo skolēnam, kurš mācās patstāvīgi, ir jābūt informētam par mācību saturu, mācību mērķiem un vērtēšanas kritērijiem; treškārt, piedalīšanās principu, jo skolotājs un skolēns aktīvi sadarbojas portfolio veidošanā, veicinot patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi (Zielke, 2008).

Džonsa un Šeltona raksturo portfolio kā dokumentētu personisku apliecinājumu apkopojumu par mācīšanās procesu, kurā apzināti organizētā veidā ir ietverti dokumentāli apliecinājumi, kas atspoguļo zināšanas, prasmes, noslieces un sasniegumus kādā laika periodā. Turklāt portfolio parāda saistību starp darbību un pārlicību, domāšanu un rīcību un pierādījumiem un kritērijiem un to, kādā veidā skolēns konstruē savu izpratni, veido mācīšanās procesu caurskatāmu un mācīšanos redzamu, izkristalizē ieskatu un norāda turpmāko virzību (Jones, Shelton, 2006).



11.att. **Patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveide, izmantojot portfolio**

Tātad viena no iespējām, kā skolēniem palīdzēt apgūt patstāvīgās mācīšanās prasmes, ir portfolio izmantošana, kuru var izmantot radoši, atkarībā no skolēnu patstāvīgās mācīšanās

prasmju līmeņa, klases raksturojuma, pieejamajiem materiāliem, skolotāja un skolēna personības utml. Portfolio vienlaikus ir gan sistēma, gan lielākas sistēmas elements, kura veidošana balstās uz konstruktīvisma principiem - skolēns pats veido savas zināšanas uz iepriekšējās pieredzes pamata. Partins apgalvo, ka portfolio veidošanas mērķis ir skolēnu patstāvīgā mācīšanās (Partin, 2009).

Pēc Zielkes domām, portfolio veidošana balstās uz trim pamatprincipiem - pirmkārt, saskarsmes nepieciešamību saistībā ar mācību saturu, mācīšanās procesu, stratēģijām, tālākās mācīšanās plānošanu; otrkārt, caurspīdīguma principu, jo skolēnam, kurš mācās patstāvīgi, ir jābūt informētam par mācību saturu, mācību mērķiem un vērtēšanas kritērijiem; treškārt, piedalīšanās principu, jo skolotājs un skolēns aktīvi sadarbojas portfolio veidošanā, veicinot patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi (Zielke, 2008).

Džonsa un Šeltona raksturo portfolio kā dokumentētu personisku apliecinājumu apkopojumu par mācīšanās procesu, kurā apzināti organizētā veidā ir ietverti dokumentāli apliecinājumi, kas atspoguļo zināšanas, prasmes, noslieces un sasniegumus kādā laika periodā. Turklāt portfolio parāda saistību starp darbību un pārlicību, domāšanu un rīcību un pierādījumiem un kritērijiem un to, kādā veidā skolēns konstruē savu izpratni, veido mācīšanās procesu caurskatāmu un mācīšanos redzamu, izkristalizē ieskatu un norāda turpmāko virzību (Jones, Shelton, 2006).

Portfolio ir sistemātisks mācību procesa rezultātu apkopojums, kas radīts kādā noteiktā laika periodā (Performance Assessments for Adult Education, 2002). Portfolio struktūra var atspoguļot patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides cikla četrus posmus:

- 1) plānošana,
- 2) darbība,
- 3) analīze,
- 4) vērtēšana.

Kīfi un Dženkins papildina portfolio raksturojumu, uzsvērdami skolotāja lomu portfolio veidošanā. Viņi norāda, ka portfolio ir skolēnu darbu, kas veikti kādā noteiktā laika periodā, apkopojums, ko veicis skolēns skolotāja vadībā un ar skolotāja palīdzību (Keefe, Jenkins, 2000).

Gardners un Millere piebilst, ka portfolio, kas atspoguļo patstāvīgo mācīšanos, mērķis ir parādīt, ko skolēns ir patstāvīgi darījis un kādi ir bijuši viņa panākumi. Pēc autoru domām, portfolio vajadzētu ietvert skolēna mācību plānu, kontroldarbus, ko vērtējis skolotājs vai arī

patš skolēns, skolēna pašvērtējums par to, ko viņš ir iemācījies un kā viņš ir mācījies, kā arī turpmākos skolēna mācību plānus (Gardner, Miller, 1999, 214.lpp.).

Nanens uzskata, ka portfolio vajadzētu ietvert skolēna rakstītu ievadu, skolēna snieguma paraugus rakstiskā un runas veidā, apliecinājumus par skolēna izaugsmi, skolēna pašvērtējumu, kurš ir vissvarīgākā portfolio daļa. Pašvērtējumā skolēns raksturo savas stiprās un vājās puses attiecībā uz valodas mācīšanos, kā arī to, ko viņš ir ieguvis, veidojot savu portfolio (Nunan, 2004, 160.lpp.).

Veidojot portfolio, kā uzskata Zabizareta, nepieciešams veikt sekojošas darbības - vispirms, skolēns apkopo savus darbus dažādos formātos (esejas, prezentācijas, mājas darbus, projektus u.c.), tad skolēns izvēlas darbus, kas vislabāk atspoguļo viņa kritiskās domāšanas prasmi, vairākus melnrakstus ar labotām kļūdām, citus darbus, kas apliecina skolēna dažādās prasmes. Noslēgumā skolēns veic pašvērtējumu, atbildot uz tādiem jautājumiem, ko viņš ir iemācījies, kā mācījies, kā apgūtās prasmes var saistīt ar vietējo un globālu problēmu risināšanu (Zabizareta, 2009).

Portfolio var būt arī elektroniskā formā. E-portfolio ir lielas priekšrocības salīdzinājumā ar tradicionālo portfolio, jo tas var būt daudzpusīgāks. Tur var ietvert gan audio, gan video materiālus, kā arī dažādas prezentācijas. Ja skolēni izvēlas izveidot e-portfolio, tam jau ir papildus vērtība, jo tiek integrētas angļu valodas prasmes, IT prasmes un patstāvīgās mācīšanās prasmes. Veidojot e-portfolio, tiek ievērota tā pati struktūra un vērtēšanas principi.

Apkopojot dažādu autoru viedokļus, kuri balstās uz empīriskiem pētījumiem, var secināt, ka portfolio var veidot dažādos formātos, tas var aptvert dažādu laika posmu, taču katra skolēna portfolio:

- būtu jābūt visiem skolēna darbiem, kas veikti attiecīgajā laika posmā;
- jāatspoguļo patstāvīgais mācību darbs;
- jābūt sistemātiskam skolēna pašizvērtējumam un skolotāja izvērtējumam.

Izmantojot portfolio mācīšanās paņēmieni jau skolā, skolēni pierod sistemātiski ievākt informāciju, to apstrādāt un veidot portfolio, kas atspoguļotu viņu prasmes, t.i., mācību procesa galaproduktu, kas ir jāvērtē. Portfolio veidošana ir mērķtiecīga, tā atspoguļo skolēna mācīšanās procesu, sasniegumus, portfolio sniedz iespēju skolēnam un skolotājam vērot skolēna izaugsmi, kas atspoguļojas pašvērtējumā, klases biedru un skolotāju vērtējumā.

Skolēna portfolio veidošanas sākumā vajadzētu mudināt skolēnu domāt par savām vēlmēm angļu valodas mācīšanās procesā, skolēns izvērtētu savas stiprās un vājās puses, kā arī noteiktu savus īstermiņa mērķus. Reis iesaka skolotājam aicināt skolēnus analizēt, kā viņi

ir mācījušies, kad viņiem ir bijuši panākumi mācībās, kādas metodes viņi tad ir izmantojuši, ko viņi ir darījuši vai nedarījuši tad, kad nav veiksmīgi mācījušies (Race, 2005).

Darbs ar portfolio ietver arī sadarbību ar klases biedriem, jo notiek darbs grupās un pāru darbs. Tās ir arī individuālas regulāras pārrunas ar skolotāju, kuru laikā skolēns stāsta par saviem panākumiem un turpmākiem plāniem. Skolotājs, balstoties uz portfolio materiālu un individuālajām pārrunām, veic skolēna patstāvīgās angļu valodas mācīšanās izvērtēšanu, kas ietekmē gala vērtējumu.

Strādājot patstāvīgi un veidojot savu portfolio, skolēni uzņemas atbildību par savu mācīšanos, jo ir nepieciešams

- noteikt mācīšanās vajadzības,
- izvirzīt mācīšanās mērķus,
- izplānot dažādas mācīšanās aktivitātes ,
- noteikt mācību saturu,
- izlemt, kā mācīties (resursu atrašana, kooperēšanās ar vienaudžiem utt),
- apgūt mācīšanās mācīties zināšanas,
- organizēt mācīšanos,
- veikt pašvērtējumu (Raya, Fernandez, 2002).

Lai skolēni izprastu patstāvīgās mācīšanās nozīmīgumu savā dzīvē, skolotājs panāk, ka skolēni sāk domāt par saviem dzīves mērķiem, par mūžizglītības un valodu prasmes nepieciešamību mūsdienās (Schumm, 2003). Skolotājs apzinās, ka patstāvīgās mācīšanās prasmes, tāpat kā jebkuras citas prasmes, var apgūt pakāpeniski. Tādēļ arī atbildību par mācīšanos skolēni pārņem pakāpeniski.

Promocijas darba autore piekrīt viedoklim, ka skolēni var uzņemties atbildību par sarežģītajiem sociāli kognitīvajiem mācīšanās procesiem tikai tādā mērā, cik viņi to spēj atbilstoši savām zināšanām un prasmēm organizēt savu darbu, strādāt grupā, izvirzīt mērķi, izvēlēties mācīšanās paņēmienus un veikt pašvērtējumu (Little, Hodel, Kohonen, Meijer, Perclova, 2007). Skolēni šīs prasmes apgūst pakāpeniski, un skolotājs vada un organizē mācīšanās procesu, kas tiek dokumentēts skolēnu portfolio.

Portfolio metodei ir savas priekšrocības: skolēni apgūst prasmi noteikt mērķus, attīsta pašregulācijas prasmes, kas nostiprina viņu pašticību. Taču ir arī trūkumi: portfolio veidošana var kļūt garlaicīga, skolēni var zaudēt motivāciju un angļu valodas prasmju apgūšana var nesekmēties. Jebkurai metodei ir savi plusi un mīnusi, un skolotāja ziņā ir tos izvērtēt un

sekmīgi izmantot attiecīgo metodi. Skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidei nepieciešams tāds mācīšanās paņēmiens, kas palīdzētu skolēniem veidot prasmes visos mācīšanās posmos. Tādēļ nepieciešams salīdzināt tradicionālos mācīšanās paņēmienus ar portfolio izmantošanu (sk. 5.tab.).

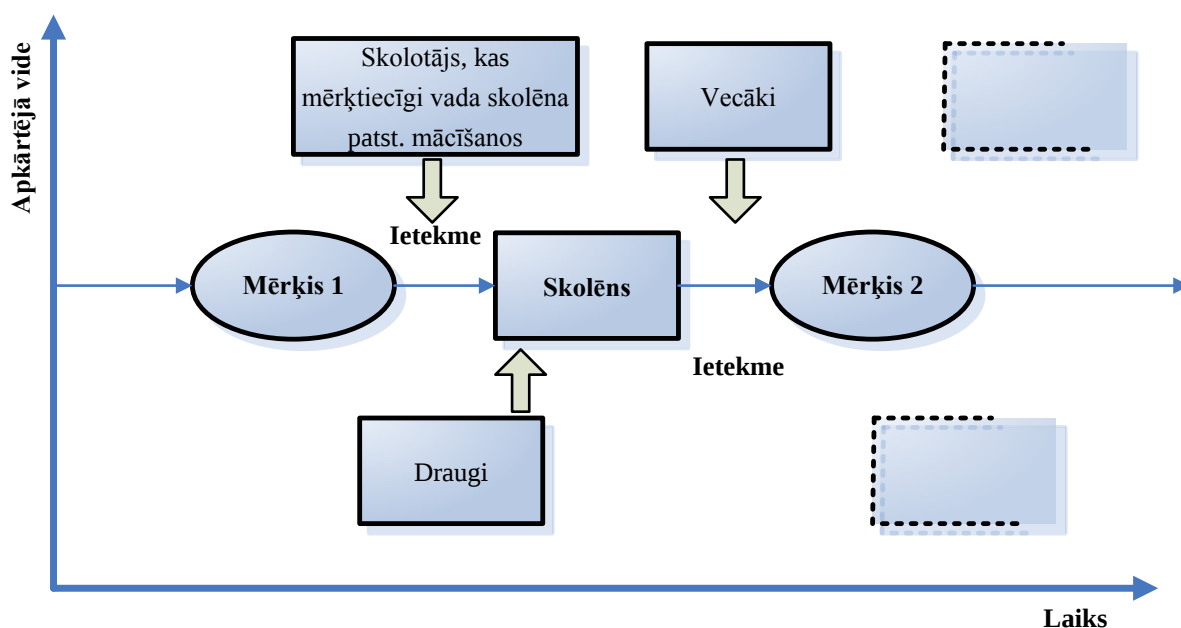
5.tabula

Tradicionālo mācīšanās paņēmienu un portfolio izmantošanas salīdzinājums

Tradicionālie mācību paņēmieni	Portfolio veidošana
Skolēnam nav būtiski apzināties savas vajadzības	Skolēns apzinās savas vajadzības
Skolēns neizvirza savus mācību mērķus	Skolēns izvirza savus mērķus
Skolotājs vienmēr nepaskaidro mācību mērķi	Skolēns izprot skolotāja izvirzīto mācību mērķi
Skolēnam nav dota iespēja izvēlēties sev pieņemamus mācīšanās paņēmienus	Skolēns apzināti izvēlās sev piemērotus mācīšanās paņēmienus
Skolēns ir ierobežots savā izvēlē attiecībā uz mācību saturu	Skolēns izvēlas sev interesantu mācību saturu
Skolēns nav ieinteresēts pētīt savu mācīšanās stilu	Skolēns pēta savu mācīšanās stilu
Skolēns seko skolotāja norādījumiem, nevis koinstruē pats savas zināšanas	Skolēns konstruē savas zināšanas
Skolēns klasē var strādāt ātrāk vai lēnāk nekā pārējie, kas pazemina motivāciju	Skolēns nav ierobežots laikā
Skolēnam uzdevumi parasti ir jāveic klasē	Skolēns nav ierobežots telpā
Klasē, strādājot ar visiem skolēniem, nav iespējams ievērot katra skolēna mācīšanās stilu	Tiek ievērots skolēna individuālais mācīšanās stils
Skolēns izpilda skolotāja dotos uzdevumus	Skolēns darbojas pats
Skolēnam tiek norādīts, kur jāmeklē informācija	Skolēns mācās pats sameklēt nepieciešamo informāciju
Skolēns reti veic pašizvērtējumu	Skolēns veic pašizvērtējumu
Klasē reti notiek diskusijas	Skolēnā veidojas diskusiju kultūra
Skolēnam nav nepieciešams pilnveidot savas IT prasmes	Skolēns pilnveido prasmi izmantot IT
Skolēnam ir reti dota iespēja uzstāties klases priekšā	Skolēns pilnveido uzstāšanās prasmes
Skolēnam nav nepieciešams apgūt laika plānošanu, jo skolotājs saplāno viņa vietā	Skolēns apgūst laika plānošanu
Skolēns nav motivēts attīstīt komunikācijas prasmes	Skolēns attīsta komunikācijas prasmes
Skolēns nemācās mācīties, jo tikai izpilda skolotāja norādījumus	Skolēns mācās mācīties, skolotājs palīdz
Skolotājs reti izmanto procesa vērtējumu, jo tradicionālajā mācību procesā to ir grūti veikt	Skolotājs kombinē normatīvo un procesa vērtējumu

Var izdarīt secinājumu, ka portfolio ir piemērots līdzeklis patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē, jo tā veidošana palīdz ievērot sistēmisku pieeju patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanas veicināšanā. Portfolio ietver materiālus, kas apliecina, kā skolēns izzina pats sevi, apzinoties savas spējas, mācīšanās stilu un vajadzības, kā skolēns izvirza mācīšanās mērķus, kā izvēlas sev piemērotus mācīšanās paņēmienus, portfolio ir dokumentāli pierādījumi skolēna patstāvīgās mācīšanās un kooperatīvai mācīšanās procesam, portfolio ietver skolēna pašizvērtējumu, viņa klases biedru un skolotāja izvērtējumu.

Skolēna mācīšanās process notiek, skolotājam mērķtiecīgi vadot skolēna patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesu. Taču jāņem vērā, ka skolēna mācīšanos ietekmē apkārtējā vide - gan cilvēki, gan fiziskā vide. Skolotājs, izmantojot skolēna veidoto portfolio, izvērtē, kā skolēns virzās no viena mērķa uz nākamo. Attēlā (sk.12.att.) parādīta patstāvīgā mācīšanās kā nepārtraukts process, skolēnam virzoties no viena mērķa uz nākamo. Patstāvīgās mācīšanās procesu ietekmē apkārtējā vide, tai skaitā vecāki, draugi, klases biedri. Skolotājs var ietekmēt skolēna patstāvīgās mācīšanās procesu, jo skolotājam ir zināšanas un prasmes, kā vadīt skolēna patstāvīgo mācīšanos, lai skolēns pilnveidotu savas patstāvīgās mācīšanās prasmes un varētu turpināt mūžizglītošanos.



12.att.Patstāvīgā mācīšanās kā nepārtraukts process

Portfolio izmantošana ir veids, kā skolotājs var novērtēt ne tikai mācīšanās gala rezultātu, bet arī izvērtēt pašu mācīšanās procesu, kas ir svarīgāk nekā vērtēt tikai rezultātu, jo izvērtēšana ir vērsta uz darbības pilnveidi. Mācīšanās procesa regulāra analīze paaugstina motivāciju, kas ir svarīgs faktors pašregulējošā mācību procesā.

Summatīvais vērtējums, kas tradicionāli tiek izmantots un kas balstās uz pozitīvisma principiem, nesniedz pilnīgu priekšstatu par skolēna izaugsmi. Tādēļ vērtēšana, kas izmanto kvalitatīvas metodes, ir svarīga, jo dod iespēju vērtēt individuālas izaugsmes dažādus aspektus.

Pīrsa uzskata, ka portfolio vērtējumā ietilpst skolēna plānošanas prasmes izvērtēšana, tas, cik prasmīgi skolēns izvēlas atbilstošus mācīšanās materiālus un skolēna prasme analizēt

savas darbības. Izvērtējot skolēna portfolio, skolotājs uzņemas atbildību izvērtēt skolēna zināšanas, prasmes un attieksmi, balstoties uz tiem materiāliem, kas veido skolēna portfolio (Pearce, 2003).

Patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi var vērtēt, pamatojoties uz trim pamatposmiem patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesā - mērķa izvirzīšana un mērķa izvirzīšanas motīvi; mācīšanās paņēmieni izvēle un pašizvērtējuma kvalitāte (sk. 6.tab.).

6.tabula

Patstāvīgās mācīšanās prasmju izvērtēšana

Līmenis Kritēriji	Augsts līmenis	Vidējs līmenis	Zems līmenis
Mērķa izvirzīšana	Ir	Daļēji	Nav
Mērķa izvirzīšanas motīvi	Iekšēji	Ārēji	Nav
Mācīšanās paņēmieni izvēle	Atbilstoša	Daļēji atbilstoša	Neatbilstoša
Pašnovērtējums	Atbilst skolotāja/ klases biedru novērtējumam	Daļēji atbilst skolotāja/ klases biedru novērtējumam	Ievērojami atšķiras no skolotāja/ klases biedru novērtējuma

Skolotāja vērtējums, pašizvērtējums, klases biedru vērtējums ietekmē skolēna turpmāko mācīšanos. Tradicionālajā mācību procesā ir izstrādāti kritēriji, kā vērtēt skolēna zināšanas un prasmes, bet maz ir domāts par to, kā vērtēt skolēna patstāvīgās mācīšanās prasmes. Taču bez sasniegtā izvērtēšanas nevar plānot nākamās mācīšanās mērķus. Vērtējums ir atgriezeniskā saite gan skolēnam, gan skolotājam, kas dod informāciju par to, kā tālāk plānot mācību procesu. Svarīgs ir gan pašizvērtējums, gan arī skolotāja vērtējums, jo skolēni vēl tikai mācās veikt patstāvīgās mācīšanās prasmju izvērtēšanu. Lai novērtētu portfolio priekšrocības, tas tiek salīdzināts ar tradicionālo izvērtēšanu.

7.tabula

Tradicionālā un portfolio vērtēšana

Tradicionālā vērtēšana	Portfolio vērtēšana
Tiek izvērtēti atsevišķi skolēna darbi	Tiek izvērtēti gan atsevišķi skolēna darbi, gan arī skolēna mācīšanās kopumā
Izvērtēšanu galvenokārt veic skolotājs un skolēniem parasti nav izskaidroti izvērtēšanas kritēriji	Izvērtēšanu veic gan skolotājs, gan klases biedri, gan pats skolēns un skolēniem ir iepriekš izskaidroti izvērtēšanas kritēriji

Skolotājs izvērtē skolēna darbu, neņemot vērā viņa personību, mācīšanās stilu, progresu.	Skolotājs seko tam, kā skolēns ir izanalizējis savu mācīšanās stilu, savas stiprās un vājās puses.
Vecāki redz tikai bērna veiktā darba galaprodukta vērtējumu	Vecāki var vērot bērna mācīšanās procesu
Vērtēšanai ir maz saistības ar mācīšanās procesu	Vērtēšana ir mācīšanās sastāvdaļa

Portfolio vērtēšanā ir vairākas priekšrocības, salīdzinot ar tradicionālo vērtēšanu, un kā būtiskāko var minēt mācīšanās procesa izvērtēšanas kombinēšanu ar mācīšanās rezultātu vērtēšanu.

Jāpievienojas Vendenas un Rubinas viedoklim par to, ka patstāvīgās mācīšanās prasmju izvērtējumā būtu jāredz, kā skolēns nonācis pie konkrētā rezultāta (Wenden, Rubin, 1987). Tomme piedāvā skolēnu sniegumu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē vērtēt, balstoties uz četriem kritērijiem:

- pārskatāma portfolio struktūra,
- izpratne par savu zināšanu un prasmju attīstību,
- apzināti izraudzīto materiālu kvalitāte un atbilstība paredzētajam nolūkam,
- pašvērtējuma kvalitāte (Fenwick, 1996).

Tajā pašā laikā jāatzīst, ka portfolio izvērtēšana ir ļoti sarežģīts process. Vispirms, kā to atzīst Piersa, portfolio ir individuāls personīgās un profesionālās pilnveides un mācīšanās instruments. Otrkārt, portfolio ir ļoti personisks un individuāls tādā nozīmē, ka tas parāda, kā konkrētais skolēns ir apguvis jaunas prasmes, kompetences, zināšanas un izpratni attiecībā pret iepriekš izvirzītiem individuāliem mērķiem. Lai gan individuāliem mērķiem zināmā mērā būtu jāatbilst kopīgiem mācību mērķiem, tie tomēr ir katra skolēna individuālie mērķi, kuri ir atšķirīgi (Pearce, 2003). Partins piebilst, ka portfolio vērtēšana var papildināt, nevis pilnībā aizstāt tradicionālo vērtēšanu (Partin, 2009).

Izmantojot portfolio, skolotājs var izvērtēt skolēna patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi, jo portfolio atspoguļo skolēna mācīšanās procesu (sk.6.pielikumu). Skolotājam ir iespēja vērtēt arī skolēna angļu valodas prasmes, jo skolēna portfolio ir apliecinājumi, kas parāda mācīšanās rezultātu. Skolēnam ir zināmi vērtēšanas kritēriji un skolēni var arī iesaistīties vērtēšanas kritēriju noteikšanā (sk. 4.un 5.pielikumu). Portfolio atspoguļo skolēna pašvērtējuma prasmes veidošanos, jo skolēns ar skolotāja palīdzību veic regulāru pašvērtējumu, kas ir portfolio daļa. Zielke norāda, ka vērtēšana ir ļoti sarežģīta, un, lai izvērtētu mācīšanās procesu un rezultātus, skolēniem ir nepieciešama informācija par mācību saturu, mācību mērķiem un vērtēšanas kritērijiem (Zielke, 2008).

Partins papildina izteikto domu, uzsverot, ka pašizvērtējuma veikšana ir jauna skolēnu atbildība, tādēļ skolēni pakāpeniski apgūst pašvērtējuma prasmes skolotāja vadībā, sākot ar vienkāršākiem uzdevumiem un pakāpeniski pārejot uz mācīšanās procesa kā veseluma vērtēšanu (Partin, 2009). Tādēļ skolotājs iepazīstina skolēnus ar kritērijiem dažādu angļu valodas prasmju un patstāvīgās mācīšanās prasmju vērtēšanā.

SECINĀJUMI

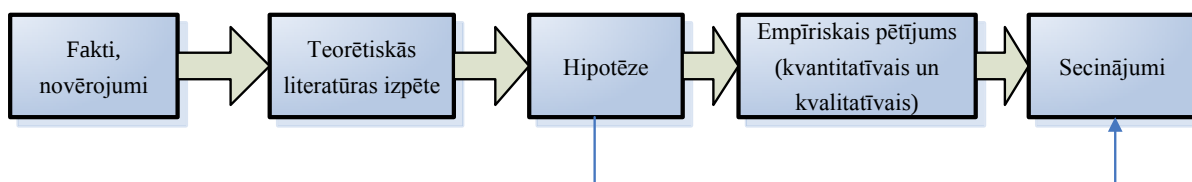
- Portfolio izmantošana sistēmiskā patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesā veicina skolēnu pašizvērtēšanas prasmju pilnveidi. Portfolio vērtēšana nostiprina skolēnu pašticību, jo tā atspoguļo skolēna izaugsmi.
- Portfolio izvērtēšana, kurā iesaistās skolotājs, klases biedri un pats skolēns, izvērtē mācīšanās procesu, ko nav iespējams izdarīt tradicionālajā vērtēšanā.

2. SKOLĒNU PATSTĀVĪGĀS ANĢĻU VALODAS MĀCĪŠANĀS PRASMJU PILNVEIDES DARBĪBAS PĒTĪJUMS

2.1. Pētījuma par vecāko klašu skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi programma

2.1.1. Pētījuma programmas pamatojums

Pētījums tika uzsākts, pamatojoties uz autores novērojumiem, kas iegūti ilgstošā pedagoģiskā darbā un kuriem tika meklēti skaidrojumi, izmantojot induktīvo domāšanu - no atsevišķiem faktiem un gūtajiem novērojumiem pārejot uz vispārīgiem secinājumiem, veicot zinātniski teorētiskās literatūras izpēti. Pamatojoties uz empīrisko pētījumu, bija iespēja no vispārīgiem spriedumiem virzīties uz atsevišķiem secinājumiem, kas balstījās uz empīriskajā pētījumā iegūto datu analīzi.



13.att. Promocijas darba „Vidusskolas vecāko klašu skolēnu patstāvīgās angļu valodas mācīšanās prasmju pilnveide” attīstības shēma

Veicot teorētisko pētījumu, tika secināts, ka

- patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē svarīga loma ir mācīšanos atbalstošai mācību stundas videi, ko veido skolēni, mijdarbojoties ar skolotāju, kurš organizē mācību procesu un darbojas kā padomdevējs;
- patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides pamatā ir skolēnu prasme izvirzīt individuālus tuvākus un tālākus mērķus;
- tikai pats skolēns var konstruēt savas zināšanas
 - 1) veicot pašizvērtēšanu,
 - 2) izvēloties atbilstošus mācīšanās metodiskos paņēmienus;
- pilnveidojot savas patstāvīgās mācīšanās prasmes, palielinās skolēnu pašticība.

Turklāt tika izteikts pieņēmums, ka, pilnveidojot patstāvīgās mācīšanās prasmes, uzlabosies arī skolēnu angļu valodas lietošanas prasmes.

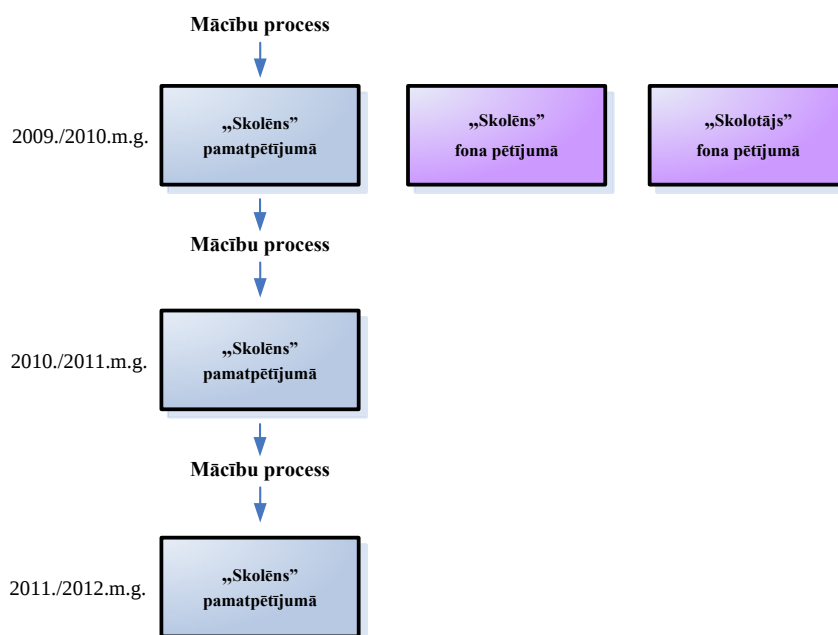
Empīriskajā pētījumā tika vākti dati, kas apstiprinātu vai apšaubītu teorētiskajā pētījumā izdarītos secinājumus. Empīriskajā pētījumā iegūtie rezultāti ļautu apstiprināt vai noraidīt pētījuma sākumā izvirzīto hipotēzi. **Empīriskā pētījuma mērķis** bija izpētīt vecāko klašu skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmes un iespējas to pilnveidē, izmantojot sistēmisku pieeju angļu valodas mācību procesā (sk. 7.att.). Mērķa sasniegšanai pētījuma ietvaros tika izvirzīti un veikti šādi **uzdevumi**:

- 1) noskaidrot darbības pētījumā iesaistīto skolēnu angļu valodas prasmju attīstības dinamiku, veicot diagnosticējošo pārbaudes darbu rezultātu analīzi;
- 2) praktiski izpētīt iespējas patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē, veicot pedagoģiskas darbības, plānojot, organizējot un vadot mācību procesu, ietverot tajā mācīšanās stilu analīzi, mērķa izvirzīšanas stratēģijas, mācīšanās metodisko paņēmieni apzināšanu, pašvērtējuma veikšanu;
- 3) noskaidrot skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju attīstības dinamiku, veicot darbības pētījumā iesaistīto skolēnu aptauju trijos darbības pētījuma posmos;
- 4) iegūt precīzāku skaidrojumu par aptaujas rezultātiem, intervējot darbības pētījumā iesaistītos skolēnus;
- 5) veikt mācību stundu vērošanu, lai reālā mācību stundas vidē analizētu skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides iespējas;
- 6) noskaidrot skolēnu prasmi veikt pašnovērtējumu, regulāri veicot skolēnu pašnovērtējumu analīzi;
- 7) noskaidrot skolēnu attieksmi pret patstāvīgo mācīšanos, analizējot skolēnu esejas par patstāvīgās mācīšanās prasmēm;
- 8) noskaidrot skolēnu zināšanas par patstāvīgās mācīšanās prasmēm, analizējot skolēnu testa par patstāvīgās mācīšanās prasmēm rezultātus.

Lai pārbaudītu izvirzīto hipotēzi, pētījumā tika izmantotas jauktas pētniecības metodes - gan kvantitatīvā, gan kvalitatīvā pieeja. Lai gan kvantitatīvai un kvalitatīvai pieejai ir atšķirīga filozofija, tomēr to apvienošana viena mērķa sasniegšanai ir pamatota, jo sniedz gan vispārīnātu izpratni par vidusskolas vecāko klašu skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmēm, gan arī detalizētu ieskatu cēloņsakarībās. Lai iegūtu datus par vidusskolēnu patstāvīgās

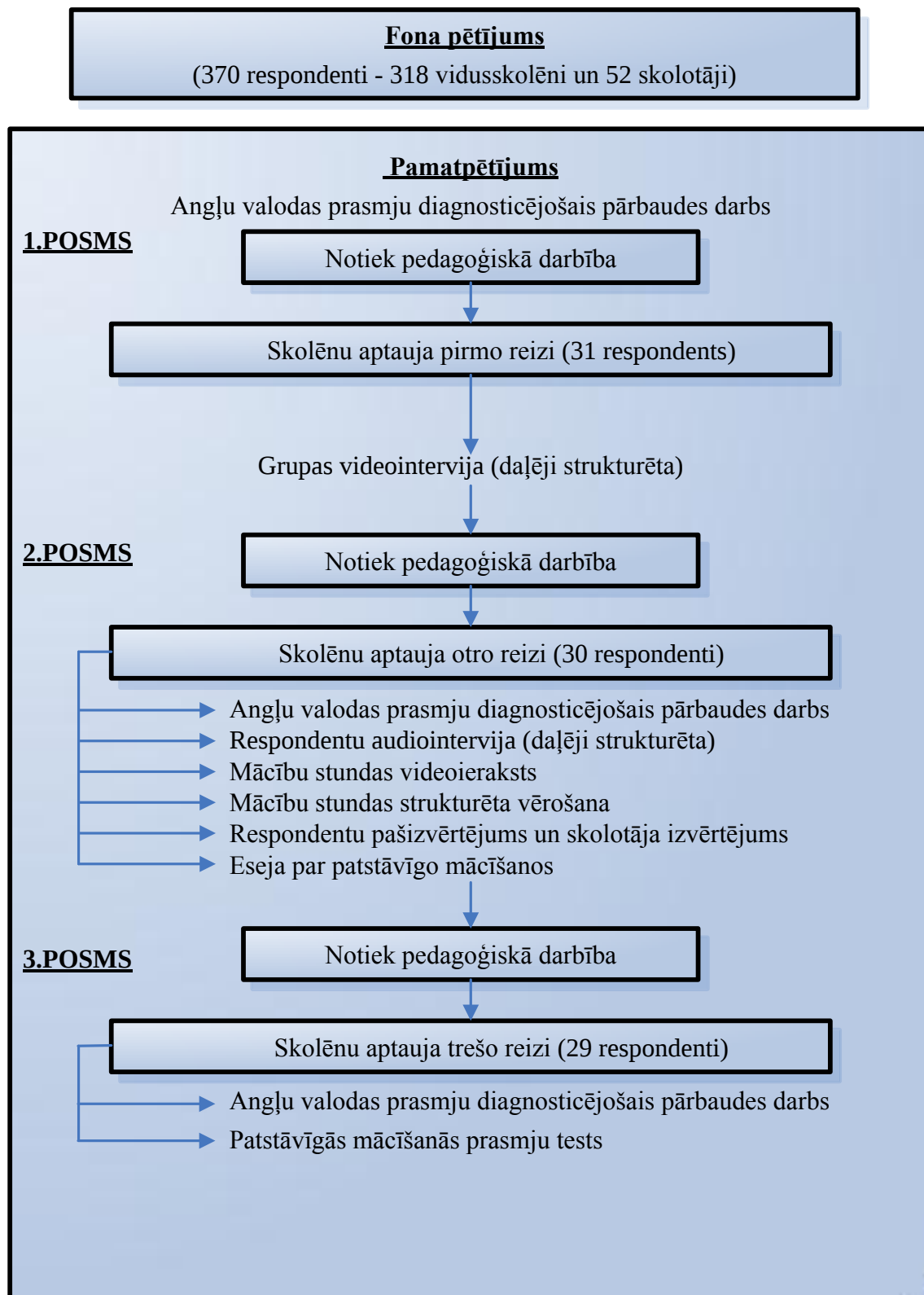
mācīšanās prasmēm un to pilnveides iespējām, pētījums tika sākts ar kvantitatīvā pētījuma metodi - aptauju, un turpināts ar kvalitatīvā pētījuma metodēm. Pētījuma gaitā iegūtie dati tika izmantoti, lai iegūtu dziļāku izpratni par vidusskolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanos.

Kvantitatīvā pētījuma struktūra pētījuma gaitā palika nemainīga, jo pētījuma sākumposmā bija izstrādāts plāns, kādas izlases piedalīsies pētījumā un cik reizes notiks aptauja, respondentiem atbildot uz vieniem un tiem pašiem jautājumiem, kā arī izplānojot, kādi citi mainīgie un cik bieži tiks mērīti. Pētījumā par vidusskolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanos tika izmantots šķietamais jeb kvazi eksperiments - eksperiments notika dabiskos apstākļos, tika iesaistītas trīs grupas (respondentu grupa „Skolēns” fona pētījumā, respondentu grupa „Skolēns” pamatpētījumā un respondentu grupa „Skolotājs”); taču ētisku apsvērumu dēļ pētījumā netika iesaistīta kontrolgrupa; notika datu ievākšana pirmo reizi, izmantojot anketēšanu un angļu valodas diagnosticējošo testu; nākošā datu ievākšana, piedaloties tai pašai izlasei (respondentu grupa „Skolēns” pamatpētījumā) notika pēc gada un trešo reizi - vēl pēc gada (sk. 14.att.).



14.att. Empīriskā pētījuma posmi

Kvalitatīvajā pētījumā tika izmantotas tādas datu vākšanas metodes kā novērošana un intervijas. Lai arī kvalitatīvā pētījuma struktūra sākotnēji tika plānota, tomēr pētījuma gaitā tika ieviestas korekcijas, lai iegūtu precīzākus datus. Pabeigtā empīriskā pētījuma programma parādīta 15.attēlā.



15.att. Empīriskā pētījuma programma

Kvantitatīvā pētniecība skaidro mijiedarbību starp internāliem faktoriem no pozitīvisma viedokļa un uzsver cēloņsakarību (Kropļijs, Raščevska, 2004, 15.lpp.), piemēram, skolotāja un skolēnu sadarbības rezultātā radītā mācību vide var pozitīvi ietekmēt patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi, t.i., eksternālie apstākļi izraisa internālos procesus, kā arī internālie stāvokļi izraisa noteiktus procesus - pilnveidotas patstāvīgās mācīšanās prasmes veicina angļu valodas prasmju pilnveidi. Pamatojoties uz kvantitatīvo pētījumu, var tikt izstrādāti modeļi, kas parāda, kā, izmantojot dažādu faktoru ietekmi, var risināt izvirzīto problēmu.

1) Pētījuma gaitā tika izveidota aptaujas anketa (sk. 1.un 2.pielik.), kuras rezultāti ļāva raksturot skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmes. Vidusskolēni un skolotāji izteica savu viedokli par 33 pozitīviem apgalvojumiem par patstāvīgās mācīšanās prasmēm. Datu statistiskā apstrāde tika veikta, izmantojot datorprogrammas SPSS v.15.0 un Microsoft Office Excel v.11.

2) Izmantojot standartizētu diagnosticējošo pārbaudes darbu rezultātus, kas tiek izteikti procentos un ar apguves koeficientu, kvantitatīvi tika izmērīts angļu valodas prasmju līmenis, lai būtu iespēja noteikt sakarības starp skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi un angļu valodas prasmēm darbības pētījuma gaitā.

3) Tika izmantots tests (sk.3.pielik.), kas palīdzēja noteikt skolēnu izpratni par patstāvīgās mācīšanās prasmēm, neņemot vērā skolēnu individuālo patstāvīgās mācīšanās prasmju līmeni.

Patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi ietekmē gan apkārtējā fiziskā vide - cilvēkresursi, laika resursi, informācijas pieejamība, gan arī iekšējie faktori - skolotāju un skolēnu personības, izziņas procesi, motivācija, attieksme, pašregulācijas prasmes, mācīšanās un mācīšanas stils. Pētījuma laikā būtiski neizmainījās ārējo faktoru ietekme, tādēļ pētījumā to ietekme netika ņemta vērā. Iekšējo faktoru ietekmi uz skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi pēta kvalitatīvā pieeja, kas pretstatā kvantitatīvajai drīzāk fokusējas uz iezīmju dabu vai veidu raksturošanu, nevis uz to skaitu, un tā daudz mazāk uzsver cēloņsakarību (Kropļijs, Raščevska, 2004, 17.lpp.). Kvalitatīvajā pētījumā tika lietots neeksperimentāls dizains dabīgā vidē. Promocijas darbā izmantotas tādas datu vākšanas metodes kā intervija (sk. 4.pielik.), stundu novērošana (sk. 5.pielik.), skolēnu esejas, pašizvērtējums (sk. 6.pielik.), kas tika veikts apzināti, sistemātiski un mērķtiecīgi. Intervijas tika veiktas, lai pēc aptaujas veikšanas būtu iespēja precīzāk interpretēt iegūtos datus un varētu plānot turpmākās pedagoģiskās darbības. Stundu vērošana deva iespēju analizēt skolēnu un skolotājas darbības reālā mācību stundas vidē, kas palīdzēja turpmāko pedagoģisko darbību plānošanā. Skolēnu sistemātiski veiktais

pašvērtējums sniedza atgriezenisko saikni skolēniem un skolotājam turpmāko mācību mērķu izvirzīšanā un darbību plānošanā. Skolēnu esejas par patstāvīgo mācīšanos, kas tika rakstītas darbības pētījuma trešajā posmā, deva iespēju analizēt skolēnu attieksmi pret patstāvīgo mācīšanos pēc tam, kad darbības pētījuma gaitā skolēniem bija iespēja pilnveidot patstāvīgās mācīšanās prasmes skolotāja vadībā. Pētījums tika veikts skolas reālā vidē.

Kvalitatīvais pētījums papildināja kvantitatīvo pētījumu, jo palīdzēja izprast skolēnu attieksmi, kas, savukārt, deva iespēju precīzāk izplānot turpmāko pedagogisko darbību. Kroplijs un Raščevska izsaka viedokli, ka kvalitatīvā pieeja pauž atziņu, ka katrs cilvēks aktīvi konstruē savas īpašās pieredzes individuālo realitāti, turklāt šī realitāte ir atšķirīga un tā veidojas sadarbībā ar citiem cilvēkiem (Kroplijs, Raščevska, 2004).

Holoveja atzīst, ka kvalitatīvā pētījuma pamatā ir sabiedriskās realitātes interpretatīvā pieeja, kas raksturo veidu, kādā cilvēki interpretē un atrod jēgu savā subjektīvajā realitātē. Kvalitatīvais pētījums ir dinamisks, tas pievērš uzmanību gan procesam, gan rezultātam (Holloway, 2007).

Turklāt Meriama papildina, ka, veicot kvalitatīvo pētījumu, uzmanība tiek pievērsta tam, lai izprastu cilvēku konstruētās nozīmes būtību, t.i., kā cilvēki izprot savu pasauli un savu pieredzi. Meriama nosauc kvalitatīvo pētījumu raksturojošas pazīmes:

- uzmanības centrā ir process, izpratne un nozīme;
- pētnieks ir datu vākšanas un analīzes primārais instruments;
- process ir induktīvs;
- produkts ir bagātīgi aprakstāms (Merriam, 2009).

Vislielākā uzmanība tiek veltīta būtības izpratnei no respondentu viedokļa, nevis pētnieka. Kvalitatīvais pētījums balstās fenomenoloģijas pieejā un konstruktīvisma teorijā.

Kvalitatīvais pētījums papildina kvantitatīvo pētījumu, kas parāda statistiskos rādītājus. Pētījumā izmantota gan kvantitatīvā, gan kvalitatīvā pieeja, jo katrai ir gan savi stiprie, gan vājie ticamības un validitātes aspekti. Kvantitatīvais pētījums sniedz statistikas datus, kas raksturo lielu respondentu grupu (fona pētījums), kā arī procentos izsaka testu (diagnosticojošo pārbaudes darbu un testa par patstāvīgās mācīšanās prasmēm) rezultātus, kas dod iespēju salīdzināt. Taču kvantitatīvais pētījums nesniedz informāciju par respondentu attieksmi, ko var pētīt, balstoties uz kvalitatīvajā pētījumā iegūtajiem datiem. Peltons apgalvo, ka jauktās metodes lieto pētījumos, lai izmantotu kvalitatīvā un kvantitatīvā pētījuma stiprās puses, jo dažādu datu ieguves avoti nodrošina iespēju vairāk un plašāk izzināt pētāmo jautājumu (Pelton, 2010).

Empīriskā pētījuma gaitā tika veikta aptauja par skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmēm trijās respondentu grupās - respondentu grupā „Skolēns” pamatpētījumā, respondentu grupā „Skolēns” fona pētījumā un respondentu grupā „Skolotājs”. Respondentu grupas „Skolēns” pamatpētījumā aptauja tika atkārtota trijos darbības pētījuma posmos, izpildot vienu un to pašu anketu, lai iegūtu datus, kas norādītu vai nenorādītu uz izmaiņām skolēnu viedokļos.

Pētījuma gaitā tika veikta kvantitatīvo un kvalitatīvo pētniecības metožu triangulācija, lai noskaidrotu veikto secinājumu ticamību un varētu izveidot patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides modeli, kas balstās uz teorētiskajā pētījumā gūtiem secinājumiem, kuri apstiprināti ar empīriskajā pētījumā iegūtiem datiem. Pipere norāda, ka konstruktīvisma paradigmas skatījumā triangulācijas metode ne vien nodrošina pētījuma zinātnisko stiprumu, bet ļauj arī izstrādāt pētījuma atskaiti, kas balstās uz dažādiem viedokļiem. Jāpiekrīt Pīperai, ka tajā gadījumā, ja metožu triangulācija notiek vienas stratēģijas ietvaros, tā sniedz viengabalaināku pētāmās parādības izpratni, jo tiek izmantotas katras metodes stiprās puses (Pipere, 2011, 112.lpp.).

Triangulācijas matricā parādīti pētījuma laikā izmantotās datu iegūšanas metodes, kas ļāva saņemt atbildes uz galvenajiem pētījumā izvirzītajiem jautājumiem (sk. 8.tab.).

8.tabula

Triangulācijas matrica

Pētījuma jautājums	Aptauja	Eseju kontent- analīze	Intervija	Tests	Diagnosti- cējošie pārbaudes darbi	Pašno- vērtējums	Novērošana
Vai skolēns prot izvirzīt mērķi?	x	x	x	x			
Vai skolēns pats konstruē savas zināšanas?	x	x	x	x			
Vai skolēns prot veikt pašvērtējumu?	x	x	x	x		x	
Vai skolēns prot izvēlēties piemērotus mācīšanās paņēmienus?	x	x	x	x			x
Vai skolotājs ir mācību procesa organizators un padomdevējs?	x	x	x	x			x
Vai uzlabojas angļu valodas prasmes?					x	x	
Vai palielinās skolēna pašticība?		x	x			x	

Pētījumā piedalījās **trīs izlases**:

- pētījuma sākumposmā fona pētījumā, izmantojot ērtuma metodi, tika izveidota izlase, kas pārstāvēja ģenerālkopu - vidusskolas vecāko klašu skolēnus (10. - 12.klases) un sastāvēja no 318 vidusskolēniem. Izlasē tika iekļauti skolēni, kuri bija gatavi piedalīties pētījumā un bija viegli pieejami. Respondenti pārstāvēja Latvijas pilsētu skolas, gan republikas nozīmes pilsētu skolas, gan mazāku pilsētu skolas.
- pētījuma sākumposmā fona pētījumā, izmantojot ērtuma metodi, tika izveidota izlase, kas, pārstāvēja ģenerālkopu - vidusskolas vecāko klašu skolotājus (10. - 12.klases) un sastāvēja no 52 skolotājiem. Izlasē tika iekļauti skolotāji, kuri bija gatavi piedalīties pētījumā un bija viegli pieejami. Respondenti pārstāvēja Latvijas pilsētu skolas, gan republikas nozīmes pilsētu skolas, gan mazāku pilsētu skolas.
- **Darbības pētījuma bāzi** veidoja viena klase, kur pētījuma sākumā (10.klasē) bija 31 skolēns, bet pētījuma beigās (12.klasē) bija 29 skolēni. Skolā tiek apgūtas matemātikas-fizikas, matemātikas-informātikas un ķīmijas-bioloģijas programmas. Skolēniem (10. - 12.kl.) ir trīs angļu valodas mācību stundas nedēļā. Skolēnu angļu valodas prasmju līmenis 10.klasē ir atšķirīgs, skolēniem ir dažāda mācīšanās pieredze, jo mācības 10.klasē uzsāk skolēni no dažādām skolām. Skolēnu angļu valodas prasmju apguvi raksturo 9.un 12.klases eksāmenu rezultāti, kas izteikti apguves koeficientos.

9.tabula

Skolēnu angļu valodas prasmju apguves koeficienti 9.un 12.klases eksāmenos

Klase	2008./2009.m.g	2009./2010.m.g.	2010./2011.m.g.
9.kl.	0,57	0,73	0,71
12.kl	0,61	0,61	0,59

Pēc rezultātiem var secināt, ka skolēnu sniegums ir stabils, taču tiek meklētas metodes, kā skolēni varētu uzlabot savas angļu valodas prasmes.

Respondenti - gan skolotāji, gan skolēni, pētījumā piedalījās brīvprātīgi un tika informēti par to, ka pētījums tiek veikts promocijas darba izstrādei par skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi, iegūtie dati būs konfidenciāli un respondenti netiks vērtēti individuāli.

Pētījumā veikta gan statistiskā analīze, kas balstās uz kvantitatīvajā pētījumā iegūtajiem datiem, gan jēgā balstītā analīze, kas balstās uz kvalitatīvajā pētījumā iegūtajiem datiem. Tātad empīriskā pētījuma programma ietver pētījuma hipotēzes pārbaudei atbilstošas metodoloģijas izvēli, instrumentu izvēli datu ieguvei, pētījuma izlases izvēli, iegūto datu ticamības un validitātes noteikšanu, zinātniskās ētikas ievērošanu, datu analīzes metožu izvēli, datu interpretāciju un iegūto rezultātu atspoguļojumu.

2.1.2. Darbības pētījums

Lai atklātu sakarības un mijdarbību, kas veicinātu tādu pedagoģisko darbību, kuras rezultātā pilnveidotos skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmes, promocijas darbam izraudzīts **darbības pētījums**, jo tas atbilst izvirzītajai problēmai un pētījuma mērķim. Pētījumā izvirzītā problēma - skolēnu *nepietiekami attīstītās patstāvīgās angļu valodas mācīšanās* prasmes, ir gan sociāla, gan pedagoģiska problēma, kam risinājums meklējams reālajā skolas vidē. Lai sasniegtu izvirzīto pētījuma mērķi - izpētīt skolēnu patstāvīgās angļu valodas mācīšanās prasmes un iespējas to pilnveidē, atradoties reālajā skolas vidē, ir iespējams nepārtraukti veikt pedagoģiskās darbības rezultātu izvērtējumu un operatīvi veikt iepriekš izveidotā plāna izmaiņas, pamatojoties uz rezultātu izvērtējumu, lai pētījuma gaitā atrastu piemērotākos metodiskos paņēmienus un veiktu atbilstošākās pedagoģiskās darbības, kas veicinātu skolēnu patstāvīgās angļu valodas mācīšanās prasmju pilnveidi.

Darbības pētījuma aizsākumi atrodami Djūija darbos, kur viņš lielu uzmanību pievērta uz pieredzi balstītam mācīšanās procesam. Djūijs uzsvēra, ka mācīšanās balstās uz pieredzi, un mācīšanās rezultātā veidojas attieksme pret jaunu pieredzi (Dewey, 1998).

Levins papildināja Djūija domu, uzsverot sabiedriskā labuma gūšanas nepieciešamību pētījumu rezultātā. Levins, kurš savai pētnieciskai darbībai bija izvirzījis mērķi dot sabiedrisku labumu, izmantoja darbības pētījumu, lai atklātu, kā darbojas patstāvīgie un atkarīgie mainīgie, un kā tos varētu mainīt vai kontrolēt, lai gūtu sabiedrisku labumu. Viņš aprakstīja darbības pētījumu kā ciklisku procesu, kas sastāv no plānošanas, darbības, novērošanas un refleksijas, kas balstās uz sadarbību, grupu iztaujāšanu, darbības plānu veidošanu problēmu risināšanai. Levins uzsvēra atgriezeniskās saites nepieciešamību saskarsmes procesā un izstrādāja kritērijus tās sniegšanai (Lewin, 1973).

Pamatojoties uz Djūija un Levina izteiktajiem viedokļiem, var apgalvot, ka darbības pētījums īpaši nozīmīgs ir mūsdienās kā instruments izglītības kvalitātes uzlabošanai skolās, jo tas iesaista skolotājus pētniecības procesā. Eliots apraksta darbības pētījuma svarīgumu

skolotāju izglītībā, uzsverot saiknes nepieciešamību starp skolu, skolotāju pieredzi un universitāti (Elliot, 1993). Turklāt darbības pētījums var tikt izmantots dažādās situācijās un apstākļos, visur, kur ir radusies problēma, kam jāmeklē risinājums (Cohen, Manion, Morrison, 2007). Koši apraksta darbības pētījumu kā pētījumu par zināšanas veidošanos ar novērošanas, klausīšanās, analizēšanas, jautāšanas palīdzību, konstruējot pašam savas zināšanas (Koshy, 2010).

Tātad var apgalvot, ka pētījumam par skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmēm izvēlētais darbības pētījums ir piemērots pētījuma mērķa sasniegšanai, jo skolēnu nepietiekami attīstītās patstāvīgās mācīšanās prasmes ir problēma, kurai risinājums meklējams reālā skolas vidē, saistot skolotāju pieredzi ar pētniecības procesu, kura gaitā tiek konstruētas jaunas zināšanas.

Darbības pētījumam izvirzītās problēmas risinājumā un mērķa sasniegšanā ir priekšrocības, ko apraksta Koši, raksturojot darbības pētījumu:

- pētījums var notikt noteiktā situācijā;
- pētnieks var būt pētījuma dalībnieks;
- pētījuma laikā notiek nepārtraukta izvērtēšana, un var tikt veiktas pētījuma plāna modifikācijas pētījuma laikā ;
- ir iespējams, ka, balstoties uz pētījumu, rodas teorija, nevis pētījums tiek veikts, balstoties uz iepriekš radītu teoriju;
- pētījums var sniegt rezultātus, atvērtus turpmākiem pētījumiem;
- darbības pētījumu pētnieks īsteno dzīvē (Koshy, 2010, 25.lpp.).

Koens, Manions un Morisona papildina Koši izteikto viedokli, raksturojot darbības pētījumu kā neliela mēroga ieviešanu reāli funkcionējošā pasaulē un detalizētu šādas ieviešanas rezultātu izvērtēšanu. Bez tam autori īpaši uzsver darbības pētījuma nozīmību izglītībā, izvērtējot tā ietekmi uz vērtību sistēmas maiņu (Cohen, Manion, Morrison, 2007).

Darbības pētījuma mērķis, kā atzīst Koši, ir tā rezultātu izmantošana praksē ar nolūku uzlabot praksi. Darbības pētījums tiek veikts ar nolūku atrast veidus, kā nodrošināt augstu izglītības kvalitāti, pārveidojot ar mācīšanos saistītas darbības, tādējādi uzlabojot skolēnu mācīšanos.

Koens, Manions un Morisona attīsta tālāk Koši domu, sakot, ka darbības pētījumu var iedalīt divos virzienos - viens, kas palīdz risināt konkrētu problēmu konkrētā situācijā, ko veic praktiķi, un otrs, kas ir daļa no plašākas kustības izglītības, skolas un sabiedrības pārmaiņām un ko veic teorētiķi (Cohen, Manion, Morrison, 2007).

Tomals papildina, ka darbības pētījumā pētnieks pielieto sistemātisku procesu izglītības problēmu risināšanā ar nolūku veikt uzlabojumus (Tomal, 2010). Pētnieks izmanto atbilstošu iejaukšanos, lai ievāktu un analizētu datus, un tad veiktu darbības, kas ietekmētu attiecīgo izglītības problēmu. Parasti darbības pētījumu veic pētnieks, kas darbojas attiecīgajā vidē ar pētījuma subjektiem.

Tāpat darbības pētījums, kas var tikt uzsākts kā pētījums par konkrētu problēmu konkrētā situācijā, tiek izmantots izglītības problēmu risināšanā ar nolūku veikt uzlabojumus.

Darbības pētījums ir strukturēts, tas pakāpeniski iziet dažādus posmus. Koši iedala darbības pētījumu šādos pamatposmos:

- pedagoģiskās pieredzes refleksija un analīze, vispārīga ideja par pētījuma tēmu;
- teorētiskās literatūras studijas, pārrunas ar kolēģiem, tēmas sašaurināšana, darbības plānošana;
- pagaidu darbības plāns ar dažādām pētīšanas metodēm, hipotēzes formulēšana, precizēts darbības plāns;
- darbības veikšana, stratēģijas un hipotēzes izvērtēšana, pēdējie grozījumi;
- visa procesa izvērtēšana;
- secinājumi, apgalvojumi, skaidrojumi, ieteikumi turpmākam pētījumam (Koshy, 2010, 8.lpp.).

Tajā pašā laikā Koši norāda, ka nevajag pārāk stingri turēties pie dažādu autoru aprakstītajiem darbības pētījuma posmiem, pieejai jābūt elastīgai, ņemot vērā dažādas situācijas. Salīdzinājumam tiek doti Sagora un Tomala aprakstītie darbības pētījuma posmi.

Sagors darbības pētījuma posmus iedalījis septiņos posmos:

- 1) tēmas izvēle,
- 2) teoriju apskats,
- 3) pētījuma jautājumu izvirzīšana,
- 4) datu vākšana,
- 5) datu analīze,
- 6) rezultātu apkopošana,
- 7) darbības veikšana (Sagor, 2000).

Tomals darbības pētījumu iedalījis sešos posmos:

- 1) problēmas formulēšana,
- 2) datu vākšana,

- 3) analīze un atgriezeniskā saite,
- 4) darbības plānošana,
- 5) darbības veikšana,
- 6) izvērtēšana un turpmākās darbības (Tomal, 2010, 19.lpp.).

Salīdzinot Koši, Sagora un Tomala darbības pētījuma posmus, var secināt, ka tie ir līdzīgi, jo sākas ar tēmas izvēli, kam seko darbība un tās izvērtēšana. Taču ir arī atšķirības, jo Tomals nav minējis teorētiskās literatūras studijas, turpretim, Sagors nobeigumā nemin darbības izvērtēšanu un turpmākās darbības. Darbības pētījumam par skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmēm atbilstošākais ir Koši apraksts, kuru var pielāgot konkrētajai situācijai:

- pirmajā posmā notiek pedagoģiskās pieredzes refleksija un analīze, veidojas vispārīga ideja par pētījuma tēmu, kas ietver konkrēto problēmu, ko var risināt, veicot uzlabojumus, balstoties uz turpmāk veiktā darbības pētījuma rezultātiem;
- otrajā posmā notiek teorētiskās literatūras studijas, pārrunas, hipotēzes izvirzīšana, tiek veikts fona pētījums, kam seko darbības plānošana, kas tiek veikta, balstoties uz fona pētījumā iegūtajiem rezultātiem,
- trešajā posmā notiek darbības veikšana, t.i., empīriskais pētījums, ko var nosaukt par pamatpētījumu,
- ceturtajā posmā notiek rezultātu apkopošana, visa procesa izvērtēšana, tiek doti ieteikumi turpmākam darbam.

Darbības pētījums par vidusskolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi attīstījās pētījuma gaitā un darbības pētījuma ietvaros norisinājās tūlītējas praktiskas pedagoģiskas darbības pēc pētījuma hipotēzes formulēšanas. Darbības pētījuma gaitā notika skolēnu un skolotāja mijdarbība, izmantojot sistēmisku pieeju patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanās veicināšanā un viena posma rezultāti kļuva par nosacījumu nākamā posma pedagoģiskajai darbībai un mijdarbībai, kas cikliski atkārtojās.

2.1.3. Darbības pētījuma posmi

Empīriskais pētījums par vecāko klašu skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmēm tika uzsākts ar fona pētījumu, lai noskaidrotu kopīgo un atšķirīgo skolēnu un skolotāju viedokļos par skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmēm, un, pamatojoties uz iegūtajiem rezultātiem, izstrādātu darbības pētījuma programmu. Fona pētījumā piedalījās 318 vidusskolēni un 52 skolotāji no 10 vidusskolām dažādos Latvijas reģionos. Fona pētījums tika veikts pirms pamatpētījuma uzsākšanas. Fona pētījuma mērķis bija noskaidrot:

- 1) skolēnu zināšanas par patstāvīgās mācīšanās prasmēm;
- 2) skolēnu attieksmi pret patstāvīgās mācīšanās prasmēm;
- 3) skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pašizvērtējumu;
- 4) skolotāju zināšanas par patstāvīgās mācīšanās prasmēm;
- 5) skolotāju attieksmi pret patstāvīgās mācīšanās prasmēm;
- 6) skolotāju skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju izvērtējumu.

Izvirzītā mērķa sasniegšanai tika izstrādāta anketa, kas sastāvēja no 33 pozitīviem apgalvojumiem, un respondenti sniedza atbildes, veicot ranžēšanu atbilstoši saviem priekšstatiem par patstāvīgās mācīšanās prasmēm. Respondentu grupas „Skolotājs” un respondentu grupas „Skolēns” anketas bija analogas (sk. 1.pielik.).

Fona pētījums tika veikts laika posmā no 2009.gada oktobra līdz 2010.gada decembrim. Pētījuma laikā tika veiktas pārrunas ar skolotājiem, izskaidrojot pētījuma problēmu un mērķi. Skolotāji aicināja vidusskolēnus izpildīt anketu pēc tam, kad bija izskaidrojuši aptaujas mērķi. Respondenti aizpildīja anketas anonīmi. Fona pētījuma gaitā tika identificētas problēmas, gūstot apstiprinājumu pētījuma sākumā izvirzītajai problēmai - vidusskolas vecāko klašu skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmes nav pietiekami attīstītas, un skolotāji pilnībā neizprot savu lomu skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē, jo mācību procesā īsteno skolotāja centra pozīciju.

- 2009./2010. m.g.

Pamatpētījums tika uzsākts ar diagnosticējošā pārbaudes darba veikšanu 10.klasē, lai noteiktu skolēnu angļu valodas prasmju līmeni.

Darbības pētījuma gaitā tika īstenota skolotāja-pētnieka pedagoģiskā darbība, kuras mērķis bija palīdzēt skolēniem veidot izpratni par to, ka angļu valodas mācību procesā tiks apgūtas ne tikai angļu valodas prasmes - lasīšana, rakstīšana, klausīšanās un runāšana, bet arī patstāvīgās mācīšanās prasmes. Mācību process tika organizēts un vadīts, virzoties no vienkāršāku uzdevumu veikšanas uz sarežģītākiem:

- 1) Skolēni veica angļu valodas prasmju pašizvērtējumu;
- 2) Skolēni ieguva informāciju par dažādiem mācīšanās stiliem;
- 3) Skolēni tika mudināti analizēt savu mācīšanās stilu;
- 4) Skolēni izvērtēja savas vajadzības angļu valodas apguvē;
- 5) Skolēni veidoja prasmi izvirzīt sev tālākus un tuvākus mācīšanās mērķus;
- 6) Skolēni mācījās izvēlēties sev piemērotus mācīšanās paņēmienus.

Mācību procesā tika īstenota sistēmiska pieeja patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē, izmantojot portfolio kā mācīšanās līdzekli. Mācību gada pirmajā pusgadā skolēni pakāpeniski apguva prasmi patstāvīgi un mērķtiecīgi veidot savu portfolio.

Otrajā semestrī tika veikta aptauja, 31 pamatpētījuma respondentam - 10.klases skolēniem, izsakot savu viedokli par 33 anketā izteiktajiem pozitīviem apgalvojumiem par patstāvīgās mācīšanās prasmēm. Darbības pētījuma trijos posmos tika izmantota tā pati anketa, kas fona pētījumā. 10.klases otrā semestra laikā pēc anketas aizpildīšanas un rezultātu apkopošanas un analīzes notika daļēji strukturēta videointervija ar 8 skolēniem, kas sniedza papildus informāciju par skolēnu izpratni par patstāvīgās mācīšanās prasmēm (sk 4.pielik.). Respondenti bija vienas angļu valodas grupas skolēni. Intervijas mērķis bija iegūt padziļinātu izpratni par skolēnu attieksmi pret patstāvīgo mācīšanos un viņu patstāvīgās mācīšanās prasmēm.

Kroplijs un Raščevska atzīst, ka grupu intervijas aktivizē respondentus un lielākā mērā rosina uz atklātību, taču šādās intervijās rodas relatīvi lielāks daudzums liekas informācijas (Kroplijs, Raščevska, 2004). Cilvēku skaits, kas piedalās grupu intervijā, nedrīkst būt pārāk liels, lai katram būtu iespēja izteikties, turklāt intervējamajiem ir jāpārzina pārrunātā tēma, tam būtu jābūt no sešiem līdz divpadsmit dalībniekiem. Grupas intervijā var uzdot 8-12 jautājumus, tie var būt atvērti, var izmantot arī precīzi strukturētu interviju, kas vairāk līdzinās aptaujai, taču visbiežāk intervētājs sagatavo jautājumus iepriekš, bet intervijas gaitā var rasties jauns pavērsiens, un tad, elastīgi reaģējot uz to, rodas jauni jautājumi. Grupas intervijai ir gan savi plusi, gan mīnusi. Individuālā intervijā ar skolotāju skolēns var būt nedrošs, paturēt savas domas pie sevis vai arī sniegt atbildi, kas, viņaprāt, patiktu skolotājam. Grupas intervijā skolēni jūtas drošāki, jo arī citiem skolēniem ir līdzīgi viedokļi. Taču grupas intervijas trūkums ir tas, ka skolēnus var ietekmēt jau izteiktie viedokļi, un viņi var noklusēt savas domas vai arī izteikt līdzīgu viedokli, lai neizceltos pārējo intervējamo vidū.

Pēc intervijas tika veikta kontentanalīze, kas ļāva iegūto videoinformāciju kategorizēt. Geske un Grīnfelds definē kontentanalīzi kā procedūru tekstuālās, audio vai videoinformācijas kompresēšanai un kategorizēšanai, lai to klasificētu, sistematizētu, tabulētu (Geske, Grīnfelds, 2006). Kontentanalīzes rezultāti tika izmantoti kvalitatīvajā pētījumā, kur galvenais ir izprast skolēnu izteikumu būtību.

- 2010./2011.m.g.

Darbības pētījums tika turpināts nākamajā mācību gadā, kad pamatpētījumā iesaistītie respondenti bija 11.klases skolēni. Tika veikta turpmākā pedagoģiskā darbība, organizējot un

vadot mācību procesu ar mērķi palīdzēt skolēniem pilnveidot savas patstāvīgās mācīšanās prasmes. Skolēni pakāpeniski virzījās no lielākas skolotāja vadības patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesā un aizvien mazāku skolotāja ietekmi, jo 11.klasē skolēni biežāk un intensīvāk saistīja savu darbu mācību stundā ar patstāvīgo darbu ārpus stundas. Mācību procesa gaitā skolēni nostiprināja patstāvīgās mācīšanās prasmes, uzņemdamies lielāku atbildību par mācīšanos:

- 1) Skolēni tika aicināti patstāvīgi izvērtēt savas vajadzības angļu valodas apguvē;
- 2) Skolēni patstāvīgi izvirzīja sev jaunus mērķus angļu valodas apguvē;
- 3) Skolēni attīstīja savas patstāvīgās mācīšanās prasmes, apgūstot dažādus mācīšanās metodiskos paņēmienus, mācīdamies patstāvīgi ārpus skolas;
- 4) Skolēni mācījās veikt pašvērtējumu, salīdzināja to ar klasesbiedru un skolotāja vērtējumu, veicot modelēšanu.

2010./2011. mācību gada pirmajā semestrī tika veikta otrā pamatpētījumā iesaistīto respondentu aptauja ar nobīdi par 1 respondentu. Skolēni izpildīja pirmajā darbības pētījuma posmā izmantoto anketu otro reizi.

Lai iegūtu papildus informāciju par skolēnu izteiktajiem apgalvojumiem, tika veikta daļēji strukturēta intervija (sk. 4.pielik.) ar 9 skolēniem, kurā iegūtā informācija tika apstrādāta, izmantojot kontentanalīzi. Iegūtie rezultāti palīdzēja plānot turpmāko pētījumu, veicot pedagoģisko darbību ar mērķi ļaut skolēniem izmēģināt dažādus mācīšanās paņēmienus.

Pirmā semestra noslēgumā tika veikts diagnosticējošais pārbaudes darbs, lai noteiktu skolēnu angļu valodas prasmju līmeni 11.klasē. Rezultāti tika izteikti procentuāli un ar apguves koeficienta palīdzību un salīdzināti ar 10.klases diagnosticējošā pārbaudes darba rezultātiem.

Teorētiskā pētījuma rezultātā tika secināts, ka patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidei nepieciešama mācīšanos atbalstoša vide. Mācību procesa gaitā notika angļu valodas mācību stundas videoieraksts, kā arī angļu valodas mācību stundu strukturēta vērošana, kuras mērķis bija skolēnu un skolotāja radītās mācību stundas vides vērošana. Mācību stundas videoieraksts sniedza vizuālu papildinformāciju novērošanai, ko angļu valodas stundu laikā veica skolas direktora vietniece mācību darbā. Novērojumi tika analizēti ar kontentanalīzes metodi, lai fiksētu metodiskos paņēmienus, kas veido mācīšanos atbalstošu vidi un, otrādi, traucē šādas vides veidošanu.

Otrā darbības pētījuma posmā lielāka uzmanība tika pievērsta skolēnu prasmei veikt pašvērtējumu. Tika izstrādāta pašvērtējuma tabula, lai skolēni izvērtētu lasīšanas, runāšanas, klausīšanās, rakstīšanas un patstāvīgās mācīšanās prasmes apgūtās tēmas ietvaros. Skolēni varēja salīdzināt savu novērtējumu ar skolotāja novērtējumu (sk.6.pielik.). Mācību gada noslēgumā tika veikta skolēnu pašizvērtējuma un skolotāja izvērtējuma salīdzinoša analīze aprakstošā veidā, kuras mērķis bija noteikt, kā skolēni ir apguvuši pašizvērtēšanas prasmes.

Otrā pamatpētījuma posma noslēgumā skolēni esejā par patstāvīgās mācīšanās prasmēm izteica savas domas par patstāvīgās mācīšanās prasmju nepieciešamību, par iespējām un grūtībām to pilnveidošanā. Tika veikta eseju kontenanalīze ar mērķi iegūt padziļinātu informāciju par rezultātiem, kas iegūti aptaujā.

- 2011./2012.m.g.

Pamatpētījuma trešajā posmā iesaistītie respondenti bija 12.klases skolēni. Tika veikta aptauja trešo reizi, skolēniem izpildot anketu, kas tika izmantota pamatpētījuma pirmajā un otrajā posmā. Pēc anketas datu apkopošanas tika veikta rezultātu analīze.

Turpinājās pedagoģiskā darbība ar mērķi palīdzēt skolēniem pilnveidot patstāvīgās angļu valodas mācīšanās prasmes, tikai nedaudz un pēc vajadzības atbalstot skolēnus mācību procesa laikā, skolēniem veicot pašizvērtēšanu, nosakot vajadzības, izvēloties mācīšanās paņēmienus un patstāvīgi mācoties.

Mācību gada otrajā pusgadā skolēni veica diagnosticējošo angļu valodas prasmju pārbaudes darbu. Tā rezultāti tika salīdzināti ar diagnosticējošo angļu valodas prasmju pārbaudes darbu rezultātiem 10. un 11.klasē. Papildus tika veikts salīdzinājums ar trijām paralēlklasēm, kur netika vai arī mazākā mērā tika strādāts pie skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides iespējām. Rezultātu salīdzināšana tika veikta, lai noteiktu angļu valodas prasmju attīstības dinamiku trīs gadu ilgā periodā.

Pamatpētījumā iesaistītie 12.klases skolēni veica testu par patstāvīgās mācīšanās prasmēm, izsakot savu viedokli par 14 apgalvojumiem, izmantodami atbilžu variantus - „Jā”, „Nē”, „Nezinu” (sk. 3.pielik.). Testa mērķis bija noteikt skolēnu izpratnes līmeni par patstāvīgās mācīšanās prasmēm pēc veiktā darbības pētījuma, kas tika uzsākts 10.klases sākumā.

2.1.4. Pētījuma ticamība un validitāte

Darbības pētījuma gaitā tika iegūta informācija par pārmaiņām mācību procesā, kuru rezultātā varēja notikt pārmaiņas skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē. Katrs

pētījuma posms tika organizēts ar mērķi iegūt jaunu informāciju nākamā posma plānošanā. Mācību process tika organizēts gan, skolēniem veicot individuālo darbu mācību stundā un ārpus skolas, gan arī, strādājot grupās.

Pētījuma noslēgumā tika veikta pētījuma kvantitatīvo un kvalitatīvo pētniecības metožu triangulācija, salīdzinot datus, kas iegūti ar kvantitatīvās (anketas datu statistiskā apstrāde, izmantojot datorprogrammas SPSS v.15.0 un Microsoft Office Excel v.11; angļu valodas prasmju diagnosticējošo pārbaudes darbu rezultātu apstrāde, izmantojot Microsoft Office Excel v.11; patstāvīgās mācīšanās prasmju testa rezultātu analīze) un kvalitatīvās pētniecības metodēm (videointervijas un audiointervijas kontentanalīze, mācību stundas videoieraksta un strukturētas novērošanas kontentanalīze; eseju kontentanalīze).

Darbības pētījuma gaitā notika skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveide, ko var raksturot ar **kritērijiem**:

- Zināšanas par mācīšanas un mācīšanās procesu;
- Pašregulācijas prasmes;
- Attieksme pret patstāvīgo mācīšanos (sk. 10.tab.).

Patstāvīgās mācīšanās prasmju kritērijus var raksturot ar atbilstošiem **rādītājiem**:

Zināšanas par mācīšanas un mācīšanās procesu:

- a) sava mācīšanās stila izpratne,
- b) izpratne kognitīvajiem procesiem.

Pašregulācijas prasmes:

- a) prasme patstāvīgi mācīties ārpus skolas,
- b) prasme izvēlēties un izmantot mācīšanās līdzekļus,
- c) prasme izmantot modernās tehnoloģijas,
- d) prasme organizēt patstāvīgo mācīšanos.

Attieksme pret patstāvīgo mācīšanos:

- a) savu vajadzību apzināšanās angļu valodas mācīšanās procesā;
- b) mācīšanās mērķu nepieciešamības apzināšanās;
- c) pašizvērtēšanas nozīmīguma apzināšanās (sk. 10.tab.).

Pētnieciskais process norisinājās vienlaicīgi ar mācību procesu, kurā tika izmantota sistēmiska pieeja patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidei, izmantojot minētos kritērijus, ko var raksturot ar iepriekš aprakstītajiem rādītājiem.

Patstāvīgās mācīšanās prasmju kritēriji

Kritēriji	Rādītāji	Nepietiekams līmenis	Zems līmenis	Pietiekams līmenis	Augsts līmenis
Zināšanas	Sava mācīšanās stila izpratne	Nav domājis par mācīšanās stiliem	Ir zināšanas par mācīšanās stiliem, neprot noteikt savējo.	Spēj noteikt savu mācīšanās stilu	Prot aprakstīt savu mācīšanās stilu.
	Izpratne par kognitīvajiem procesiem	Nav domājis par kognitīvajiem procesiem	Ir nelielas zināšanas par kognitīvajiem procesiem	Prot pastāstīt par kognitīvajiem procesiem	Prot paskaidrot un pamatot savu mācīšanās pieredzi
Prasmes	Prasme patstāvīgi mācīties ārpus skolas	Ārpus skolas nemācās	Ārpus skolas mācās reti	Ārpus skolas mācās bieži	Ārpus skolas mācās regulāri
	Prasme izvēlēties un izmantot Mācīšanās līdzekļus	Papildus mācību materiālus neizmanto	Papildus mācību materiālus izmanto reti	Papildus mācību materiālus izmanto bieži	Papildus mācību materiālus izmanto regulāri
	Prasme izmantot modernās tehnoloģijas	Neizmanto IKT mācīšanās procesā	Reti izmanto IKT mācīšanās procesā	Bieži izmanto IKT mācīšanās procesā	Regulāri izmanto IKT mācīšanās procesā
	Prasme organizēt patstāvīgo mācīšanos	Neplāno savu mācīšanās procesu	Reti plāno savu mācīšanās procesu	Bieži plāno savu mācīšanās procesu	Regulāri plāno savu mācīšanās procesu
Attieksme	Savu vajadzību apzināšanās angļu valodas mācīšanās procesā	Nav vajadzības apgūt angļu valodu	Izsaka vispārīgu vajadzību apgūt angļu valodu.	Prot formulēt savas vajadzības angļu valodas mācīšanās procesā	Prot detalizēti aprakstīt savas vajadzības angļu valodas mācīšanās procesā
	Mācīšanās mērķu nepieciešamības apzināšanās	Nav mācīšanās mērķu	Apzinās mērķu nepieciešamību, bet neprot tos izvirzīt	Prot izvirzīt vispārīgus mācīšanās mērķus	Prot paskaidrot savu izvirzīto mērķu pamatotību
	Pašizvērtējuma nozīmīguma apzināšanās	Nevar izvirzīt mērķi, jo nav analizējis mācību darbu	Cenšas analizēt mācību darbu, neprot izvirzīt mērķi.	Prot analizēt savu darbu, izvirzīt jaunu mērķi; dara to neregulāri	Prot analizēt savu darbu, izvirzīt jaunu mērķi; dara to regulāri

Empīriskajā pētījumā tika izmantotas kvantitatīvās un kvalitatīvās **pētījuma metodes**:

- Datu ieguve - intervijas, aptauja, novērošana, pašnovērtējums, diagnosticējošo pārbaudes darbu vērtējums, skolēnu esejas, tests.
- Datu apstrādes metodes - kvalitatīvo datu apstrāde ar kontentanalīzes metodi; kvantitatīvo datu apstrāde - aptaujas datu apstrāde ar SPSS 15.0 datu apstrādes programmu (Pīrsona hī-kvadrāta rādītājs, Vilkoksona tests, Pīrsona korelācijas tests).
- Datu analīzes metodes - novērošanas, skolēnu pašnovērtējumu rezultāti, dati, kas iegūti no skolēnu intervijām un esejām, kvalitatīvi salīdzināti, izmantojot hermeneitisko pieeju un datu kvantitatīvo apstrādi ar SPSS 15.0 datu apstrādes programmu.

2.2. Patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides izpētes process

Empīriskais pētījums tika uzsākts ar fona pētījumu, kurā piedalījās 10 Latvijas vidusskolu 318 vecāko klašu (10.-12.klašu) skolēni un 52 skolotāji. Fona pētījums tika veikts, lai gūtu vispārīgu priekšstatu par skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmēm vidusskolas vecākajās klasēs. Fona pētījuma rezultāti deva iespēju plānot un organizēt turpmāko pētījuma gaitu. Aptaujas anketā iekļauti 33 pozitīvi apgalvojumi, kas raksturo patstāvīgās mācīšanās prasmes rādītājus. Aptaujā izmantota Likerta skala, t.i., 33 apgalvojumiem ir paredzētas jau sagatavotas attieksmi izsakošas atbildes - pilnīgi nepiekrītu, nepiekrītu, daļēji piekrītu, piekrītu, pilnīgi piekrītu. Likerta skala palīdz izvairīties no respondentu atbilžu dažādas interpretācijas, kā arī to var ērti izmantot datu apstrādē.

Datu statistiskā apstrāde tika veikta, izmantojot datorprogrammas SPSS v.15.0 un Microsoft Office Excel v.11. Respondentu raksturošanai izmantotas vispārpieņemtās aprakstošās statistikas metodes – kopsavilkuma tabulas kopā ar joslu grafikiem. Respondentu grupu kvalitatīvo atšķirību izvērtēšanai starp neatkarīgajām grupām izlasē tika izmantots Pīrsona hī-kvadrāta (χ^2) rādītājs, starp atkarīgajām grupām tika pielietots neparametriskais Vilkoksona tests. Saistību starp diviem mainīgajiem - respondentu grupas „Skolēns” un respondentu grupas „Skolotājs” atbildēm, parāda Pīrsona korelācijas koeficients. Rādītāju atšķirības nozīme ir izvērtēta ar 5% statistiskās kļūdas varbūtību, tādējādi, ja testu rezultātos p-vērtība bija mazāka vai vienāda ar 0,05, atšķirības starp pētījuma grupām tika atzītas par statistiski nozīmīgajām

2.2.1. Fona pētījuma datu salīdzinājums ar pamatpētījumā iegūtajiem datiem

Pētījums turpinājās, veicot to pašu aptauju (sk. 1.pielik.) respondentu grupā „Skolēns” pamatpētījumā, kas deva iespēju salīdzināt respondentu izteikumus par vieniem un tiem pašiem jautājumiem. Pētījumā tika salīdzināti trīs mainīgie - respondentu grupas „Skolēns” fona pētījumā, respondentu grupas „Skolēns” pamatpētījumā un respondentu grupas „Skolotājs” atbildes. Kopējais respondentu skaits - 402, respondentu grupa „Skolēns” fona pētījumā - 318 respondenti, respondentu grupa „Skolēns” pamatpētījuma pirmajā posmā - 31 skolēns, respondentu grupa „Skolotājs” - 42 respondenti. Saistību starp mainīgajiem parāda Pīrsona korelācijas koeficients - ja p-vērtība bija mazāka vai vienāda ar 0,05, atšķirības starp pētījuma grupām tika atzītas par statistiski nozīmīgajām. Datu analīzes uzdevumi:

- Noskaidrot saistību starp respondentu grupas „Skolotājs” un respondentu grupas „Skolēns” fona pētījumā atbildēm;
- Noskaidrot saistību starp respondentu grupas „Skolotājs” un respondentu grupas „Skolēns” pamatpētījumā atbildēm;
- Noskaidrot saistību starp respondentu grupas „Skolēns” fona pētījumā un respondentu grupas „Skolēns” pamatpētījumā atbildēm.

Izvirzīto uzdevumu izpilde ļāva analizēt datus, iegūtus no trīs dažādu respondentu grupu - „Skolotājs” un „Skolēns” fona pētījumā un „Skolēns” pamatpētījumā aptaujām, kas norādīja uz

- Skolēnu zināšanām par mācīšanas un mācīšanās procesu un skolotāju zināšanām par skolēnu izpratni par mācīšanas un mācīšanās procesu;
- Skolēnu pašregulācijas prasmēm un skolotāju izpratni par skolēnu pašregulācijas prasmēm;
- Skolēnu attieksmi pret patstāvīgo mācīšanos un skolotāju attieksmi un izpratni par skolēnu attieksmi pret patstāvīgo mācīšanos.

Pirmkārt, iegūto datu analīze liecināja par skolēnu un skolotāju viedokļu kopīgām iezīmēm un atšķirībām. Otrkārt, respondentu grupas „Skolēns” fona pētījumā un respondentu grupas „Skolēns” pamatpētījumā dati deva iespēju analizēt pamatpētījumā iesaistītās skolēnu grupas atbilstību fona pētījuma izlasei, norādot uz kopīgām iezīmēm un pamatojot atšķirības viedokļos.

Anketā izteiktie apgalvojumi vienlaikus var norādīt gan uz skolēna attieksmi, gan zināšanām un prasmēm attiecīgajā jomā. Tādēļ ērtuma dēļ iegūtie dati tiek analizēti, pamatojoties uz mācīšanās cikla posmiem: plānošana-darbība-izvērtēšana:

- 1) skolēnu attieksme, zināšanas un prasme **plānot savu mācīšanās procesu,**
- 2) skolēnu attieksme, zināšanas un prasme **patstāvīgi mācīties (veikt darbību),**
- 3) skolēnu attieksme, zināšanas un prasme **izvērtēt mācīšanās procesu un rezultātu.**

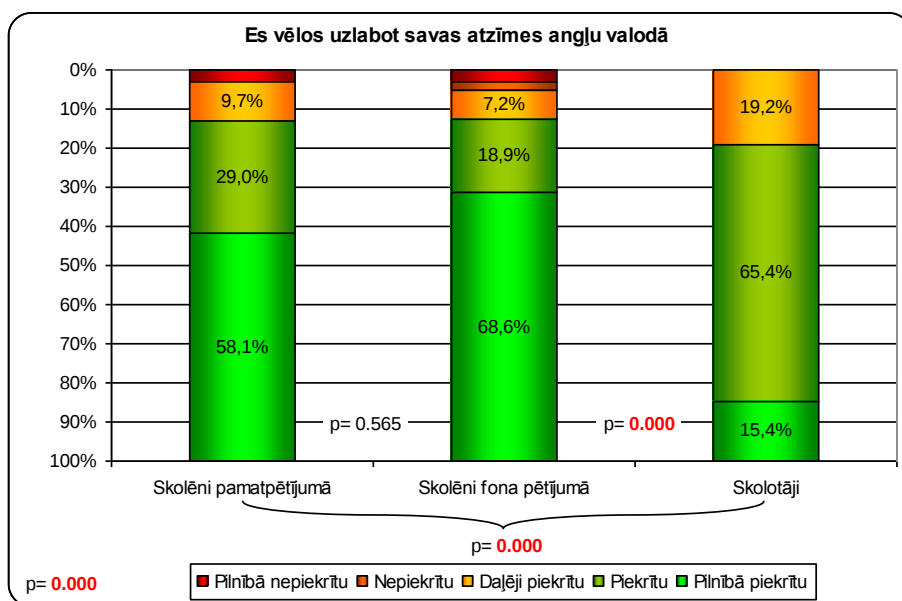
Anketa tika izmantota skolotāju un skolēnu aptaujā. Apgalvojumi anketā tika formulēti skolēniem pieņemamā izteiksmes veidā, lai neradītu pārpratumus un iegūtu precīzākus datus. Datu statistikās apstrādes rezultāti doti 12.pielikumā.

Lai iegūtu datus par skolēnu attieksmi, zināšanām un prasmi **plānot savu mācīšanās procesu,** neatkarīgās respondentu grupas „Skolēns” un „Skolotājs” fona pētījumā un respondentu grupa „Skolēns” pamatpētījumā izteica savu attieksmi par apgalvojumiem:

- Es vēlos uzlabot savas atzīmes angļu valodā.
- Es zinu, kā uzlabot savas angļu valodas prasmes.
- Es zinu, kādu zināšanu un prasmju līmeni vēlos sasniegt, beidzot 12.klasi.
- Mērķa izvirzīšana ir būtisks faktors mācīšanās prasmju uzlabošanā.
- Skolotājam jānosaka mācību mērķi.
- Skolēnam pašam sev jāizvirza mācīšanās mērķi.
- Es protu izvirzīt sev mācību mērķus, ko cenšos sasniegt.
- Skolotājam jāpastāsta, kas jādara, lai sasniegtu labāku rezultātu;
- Skolotājam jāizvēlas grāmatas, uzdevumi mācībām.
- Skolēnam pašam jānosaka, kādus mācību materiālus izmantot.
- Skolēnam pašam jāizvēlas sev piemēroti uzdevumi.

Datu apstrādes procesā iegūtie rezultāti tika salīdzināti un tika izdarīti secinājumi. Turpmāk tiek analizēti iegūtie dati no trijām respondentu grupām, atbildot uz vienu anketas jautājumu.

1. Es vēlos uzlabot savas atzīmes angļu valodā.



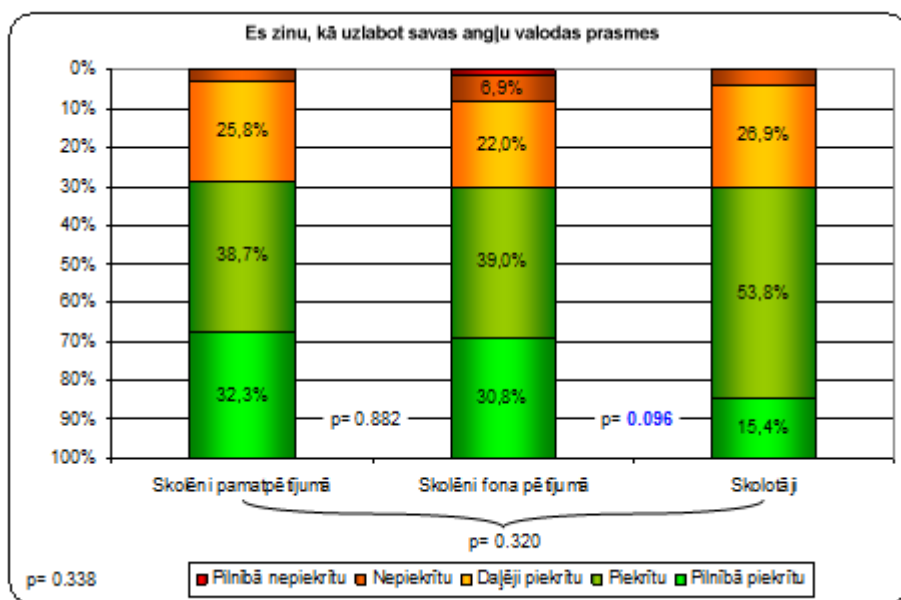
Datu apstrādes rezultātā iegūtā p-vērtība parāda, ka nepastāv statistiski nozīmīga atšķirība starp neatkarīgajām respondentu grupām „Skolēns” fona pētījumā un pamatpētījumā ($p=0,565$), taču pastāv statistiski nozīmīga atšķirība starp respondentu grupu „Skolēns” fona pētījumā un respondentu grupu „Skolotājs” ($0,000$), kā arī starp respondentu grupu „Skolēns” pamatpētījumā un respondentu grupu „Skolotājs” ($0,000$).

Skolēni gan fona pētījumā, gan pamatpētījumā pauž stingrāku pārliecību par to, ka vēlas uzlabot savas sekmes angļu valodā (attiecīgi 68,8% un 58,1%), turpretim skolotāji nav tik

pārliecināti. Tikai 15,5% skolotāju ir pilnībā pārliecināti par to, ka skolēni vēlas uzlabot atzīmes viņu mācību priekšmetā.

Viedokļu atšķirību var izskaidrot dažādi. Pirmkārt, skolotāju attieksme var būt skeptiska, jo viņi ikdienā redz skolēnu paviršo attieksmi pret mācībām, taču neanalizē šādas attieksmes cēloņus. Tādā gadījumā skolotājiem jāmeklē pedagoģisks risinājums situācijai, kad skolēni vēlas saņemt labākas atzīmes, bet iespējams, nezina, kā to izdarīt, jo neprot mācīties, un tādēļ veidojas pavirša attieksme pret mācīšanos. Otrkārt, iespējams, ka skolēni neprot sevi novērtēt - vēlas saņemt labākas atzīmes, bet nevēlas mācīties ar lielāku atbildības izjūtu. Tādā gadījumā skolotāju pedagoģiskajā darbībā lielāka uzmanība būtu jāpievērš skolēnu atbildības izjūtas attīstībai. Treškārt, iespējams, taču maz ticams, ka skolēni tiešām vēlas saņemt labākas atzīmes tieši angļu valodā, bet citos mācību priekšmetos tas skolēniem neliekas tik svarīgi.

2. Es zinu, kā uzlabot savas angļu valodas prasmes.



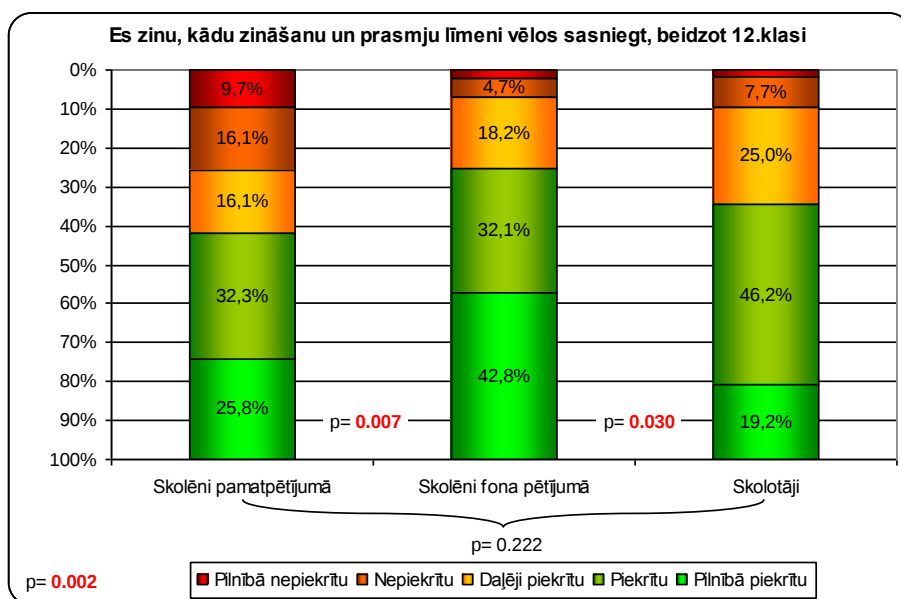
Datu apstrādes rezultātā iegūtā p-vērtība parāda, ka nepastāv statistiski nozīmīga atšķirība starp visām trim neatkarīgajām respondentu grupām ($p=0,338$). Tātad, ja skolēni vēlas pilnveidot savas prasmes (kas tiek novērtētas ar atzīmi) un saka, ka zina, kā to izdarīt (apgalvojumam pilnībā piekrīt 30,8% un piekrīt 39% skolēni fona pētījumā, un apgalvojumam pilnībā piekrīt 32,3% un piekrīt 38,7% skolēni fona pētījumā), tad pedagoģiskajam procesam būtu jānorit sekmīgi, un tā rezultātā skolēnu angļu valodas prasmes būtu pilnveidojušās.

Taču iespējams, ka, pirmkārt, skolēni īstenībā nezina, ko darīt, lai pilnveidotu savas angļu valodas prasmes, un, otrkārt, iespējams, ka skolēnu nespēja sevi organizēt atbildīgam mācību darbam traucē pilnveidot angļu valodas prasmes.

Salīdzinot skolēnu atbildes jautājumā par viņu vēlmi uzlabot atzīmes un zināšanām par to, kā uzlabot savas prasmes, vērojama atšķirība. Respondentu grupā „Skolēns” fona pētījumā 68,8% ir pilnībā pārliecināti, ka vēlas uzlabot savas atzīmes angļu valodā, bet tikai 30,8% piekrīt, ka viņi zina, kā to darīt. Respondentu grupā „Skolēns” pamatpētījumā 58,1% ir pilnībā pārliecināti, ka vēlas uzlabot savas atzīmes angļu valodā, bet tikai 32,3% piekrīt, ka viņi zina, kā to darīt. Iegūtie dati liecina par to, ka skolēni nav pārliecināti par savu prasmi mācīties tā, lai iegūtais rezultāts viņus apmierinātu, t.i., skolēni nav apguvuši mācīšanās prasmes.

Lielākā daļa skolotāju ir pārliecināti par to, ka skolēni zina, kā uzlabot savas prasmes - 15,4% skolotāju pilnībā tam piekrīt, un 53,8% skolotāju tam piekrīt. Līdzīgās domās skolotāji ir arī par skolēnu vēlmi uzlabot savas atzīmes - attiecīgi 15,4% un 65,4%. Skolotāju viedoklis par skolēnu vēlmi uzlabot atzīmes un viņu zināšanām, kā to darīt, būtiski neatšķiras. Tātad skolotāji uzskata, ka tie skolēni, kuri vēlas uzlabot savas atzīmes, arī zina, kā to darīt. Taču skolēnu atbildes norāda uz pretējo - skolēnu skaits, kuri vēlas uzlabot savas atzīmes, ir ievērojami augstāks par to skolēnu skaitu, kuri ir pilnīgi pārliecināti, ka zina, kā to darīt. Var izteikt pieņēmumu, ka, skolēniem iegūstot zināšanas par mācīšanos, ievērojami palielināsies to skolēnu skaits, kuru atzīmes (tātad - prasmes) angļu valodā būs uzlabojušās.

3. Es zinu, kādu zināšanu un prasmju līmeni vēlos sasniegt, beidzot 12.klasi.



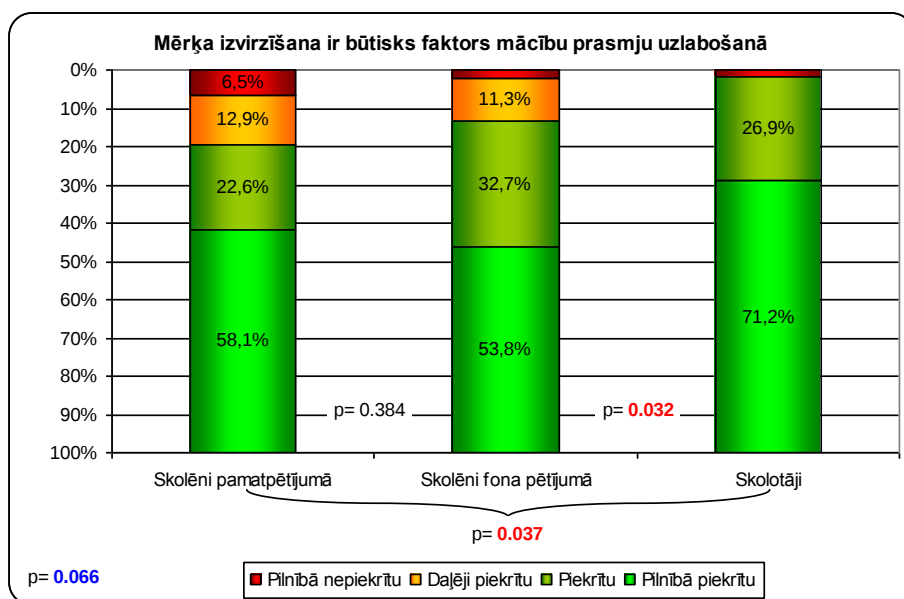
Datu apstrādes rezultātā iegūtā p-vērtība parāda, ka respondentu grupas „Skolēns” fona pētījumā un respondentu grupas „Skolēns” pamatpētījumā viedokļu par konkrētu personīgo mērķu apzināšanos, beidzot 12.klasi, atšķirība ir statistiski nozīmīga ($p=0,007$).

Iegūtie rezultāti var tikt izskaidroti ar faktu, ka pamatpētījuma grupas „Skolēns” respondenti aptaujas laikā bija 10.klases skolēni, kuri bija uzsākuši mācības 10.klasē tikai pirms četriem mēnešiem, bet fona pētījuma grupas „Skolēns” respondenti bija arī 11.-12.klašu skolēni ar lielāku mācīšanās pieredzi un izpratni par savām spējām.

Statistiski nozīmīga atšķirība pastāv starp respondentu grupas „Skolotājs” un fona pētījuma grupas „Skolēns” viedokli ($p=0,030$). Skolēni apgalvo, ka zina, kādu zināšanu un prasmju līmeni viņi vēlas sasniegt - 32,1% ir par to pārliecināti un 42, 8% ir pilnībā pārliecināti. Turpretim skolotāji nav pārliecināti tik lielā mērā, jo tikai 19,2% grupas „Skolotājs”respondenti pilnībā piekrituši apgalvojumam, ka skolēni zina, kādu zināšanu un prasmju līmeni viņi vēlas sasniegt, beidzot 12.klasi un 48,2% piekrīt, ka skolēni zina, kādu zināšanu un prasmju līmeni viņi vēlas sasniegt, beidzot 12.klasi.

Pamatpētījuma respondentu grupas „Skolēns” un respondentu grupas „Skolotājs” viedokļu atšķirības nav statistiski nozīmīgas ($p=0,222$), kas var tikt izskaidrots ar to, ka 10.klases skolēni vēl nav sākuši domāt par vidusskolas beigšanu un to, kādus mērķus viņi vēlētos sasniegt vidusskolas laikā. Tas liecina, ka skolēniem nav attīstītas patstāvīgās mācīšanās prasmes, jo mērķa apzināšanās ir viena no patstāvīgās mācīšanās prasmju pazīmēm.

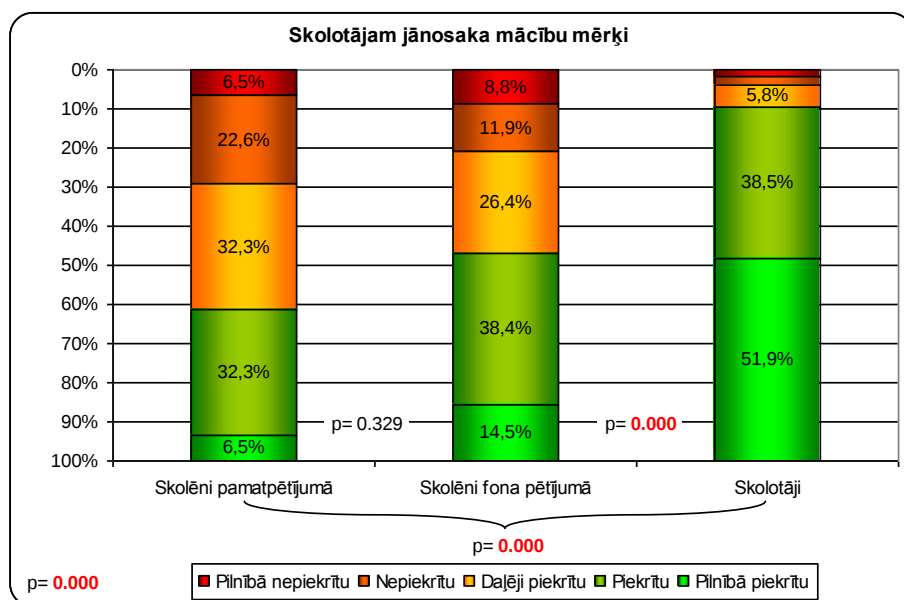
4. Mērķa izvirzīšana ir būtisks faktors mācīšanās prasmju uzlabošanā.



Datu apstrādes rezultātā iegūtā p-vērtība parāda, ka respondentu grupas „Skolēns” fona pētījumā un respondentu grupas „Skolēns” pamatpētījumā viedokļu par mērķa izvirzīšanas nozīmīgumu nav statistiski nozīmīga ($p=0,384$), taču respondentu grupas „Skolēns” fona pētījumā un respondentu grupas „Skolotājs” datu rezultātu atšķirība ir statistiski nozīmīga, jo $p=0,032$. Līdzīgs rezultāts ir arī, salīdzinot respondentu grupas „Skolēns” pamatpētījumā viedokli ar respondentu grupas „Skolotājs” sniegtajām atbildēm ($p=0,037$).

Iegūtie rezultāti liecina par to, ka skolotāji izprot mērķa izvirzīšanas nepieciešamību, bet vidusskolas vecāko klašu skolēni to neizprot, kam par iemeslu, iespējams, varētu būt skolotāju darbība, kas nav vērsta uz skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi, kuras pamatā ir prasme izvirzīt individuālu sasniedzamu mērķi.

5. Skolotājam jānosaka mācību mērķi

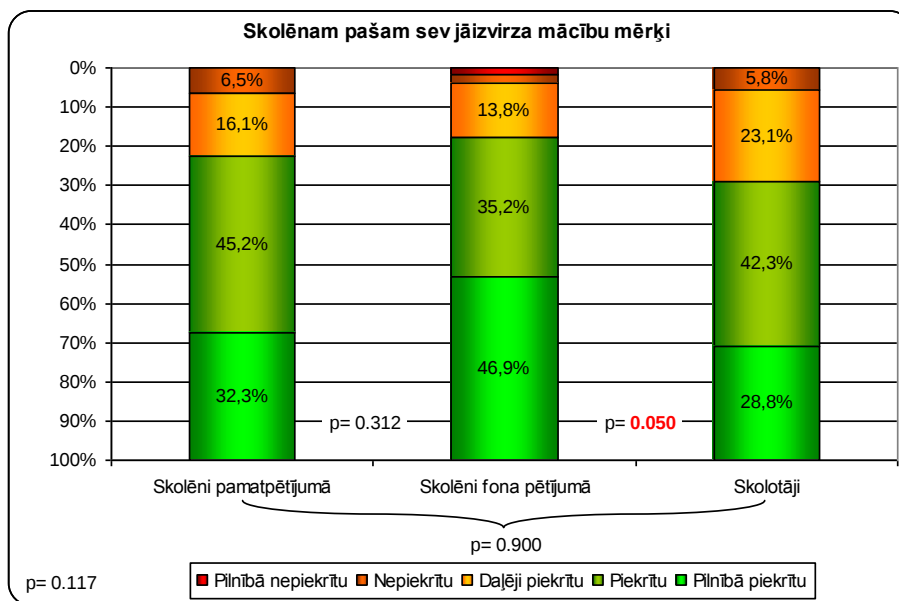


Datu apstrādes rezultātā iegūtā p-vērtība parāda, ka atšķirība starp trim neatkarīgajām grupām ir statistiski nozīmīga ($p=0,000$). Nepastāv statistiski nozīmīga atšķirība starp neatkarīgajām respondentu grupām „Skolēns” fona pētījumā un pamatpētījumā ($p=0,329$). Statistiski nozīmīga atšķirība pastāv starp respondentu grupu „Skolēns” fona pētījumā un respondentu grupu „Skolotājs” ($p=0,000$), kā arī starp respondentu grupu „Skolēns” pamatpētījumā ($0,000$). Gandrīz visi grupas „Skolotājs” respondenti (90,4%) ir pārliecināti un pilnīgi pārliecināti, ka skolotājam jāizvirza mācību mērķi. Skolēni savās atbildēs nav tik pārliecināti.

Iespējams, ka atšķirība veidojusies divu iemeslu dēļ - pirmkārt, skolēni vēlas būt patstāvīgāki un paši izvirzīt savus mērķus un, otrkārt, skolotāji, izsakot savu viedokli par doto

apgalvojumu, nav domājuši ierobežot skolēnu vēlmi izvirzīt savus individuālos mācīšanās mērķus, bet gan domājuši par savu pedagoģisko darbību, kas prasa noteikt mācību mērķus. Iespējama arī situācija, ka skolotāji cenšas ieņemt centra pozīciju mācību procesā un nevēlas nodot skolēniem atbildību par mācīšanos. Izteiktajai rezultātu interpretācijai apstiprinājumu var gūt, analizējot nākamās datu apstrādes rezultātus.

6. Skolēnam pašam sev jāizvirza mācīšanās mērķi.



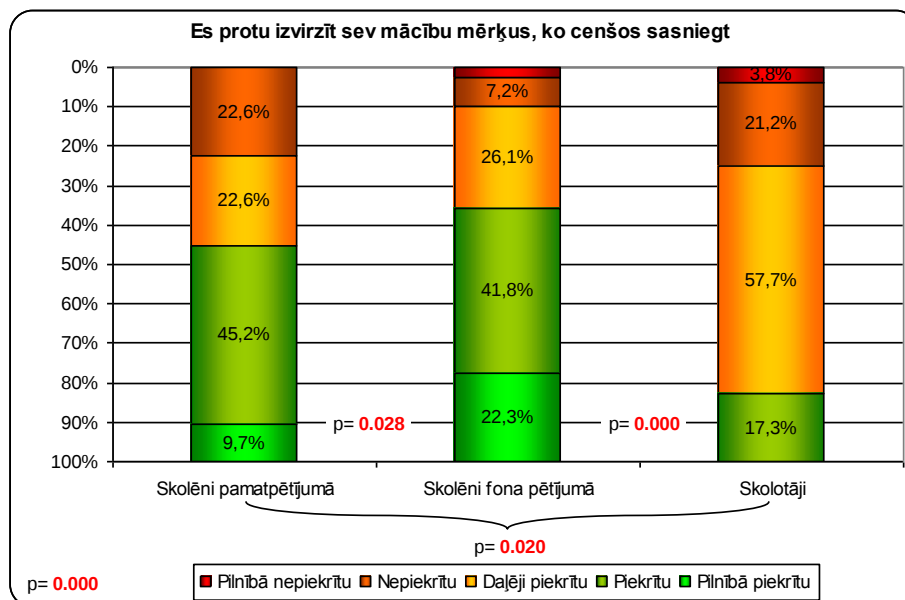
Datu apstrādes rezultātā iegūtā p-vērtība parāda, ka nepastāv statistiski nozīmīga atšķirība starp neatkarīgajām respondentu grupām „Skolēns” fona pētījumā un pamatpētījumā ($p=0,312$). Taču pastāv statistiski nozīmīga atšķirība starp respondentu grupu „Skolotājs” un respondentu grupu „Skolēns” fona pētījumā ($p=0,050$).

Salīdzinot ar iepriekšējo datu apstrādes rezultātiem, skolēnu un skolotāju viedoklis nav tik krasi atšķirīgs, taču atšķirības viedokļos pastāv. Lielākā daļa grupas „Skolēns” respondenti fona pētījumā (82,1%) piekrīt un pilnībā piekrīt, ka skolēnam pašam jāizvirza sev mācību mērķi, skolotāji, kas piekrīt un pilnībā piekrīt šādam apgalvojumam, veido 71,1% no grupas „Skolotājs” respondentu skaita.

Skolotājs vada skolēna patstāvīgās mācīšanās procesu, skolēnam pakāpeniski virzoties no lielākas skolotāja ietekmes un palīdzības uz mazāku, lai gala rezultātā skolēns spētu pats patstāvīgi mācīties bez skolotāja palīdzības. Tādēļ pētījumā svarīgi noskaidrot skolotāju attieksmi pret mācīšanās mērķu izvirzīšanu. Respondentu grupā „Skolotājs” 71,2% pilnībā piekrīt un 26,9% piekrīt, ka mērķa izvirzīšana ir būtiska mācīšanās prasmju uzlabošanā, 51,9% pilnībā piekrīt un 38,5% piekrīt, ka skolotājam jānosaka mācību mērķi, tajā pašā laikā

atzīstot, ka skolēnam pašam jāizvirza savi mācīšanās mērķi (23,9% pilnībā piekrīt un 42,3% piekrīt). Turpmāk tiek noskaidrots, kā skolēni vērtē savas prasmes izvirzīt mācīšanās mērķus un kā skolotāji vērtē skolēnu prasmes izvirzīt mācīšanās mērķus.

7. Es protu izvirzīt sev mācīšanās mērķus, ko cenšos sasniegt.



Datu apstrādes rezultātā iegūtā p-vērtība parāda, ka atšķirība starp trim neatkarīgajām grupām ir statistiski nozīmīga ($p=0,000$). Pastāv statistiski nozīmīga atšķirība starp neatkarīgajām respondentu grupām „Skolēns” fona pētījumā un pamatpētījumā ($p=0,028$), ko var izskaidrot ar to, ka pamatpētījuma respondentu grupa „Skolēns” ir 10.klases skolēni, kas nav pārliecināti par savu prasmi izvirzīt mērķus, bet fona pētījuma grupas „Skolēns” respondenti ir arī 11.-12.klašu skolēni, kuri ir ar lielāku mācīšanās pieredzi.

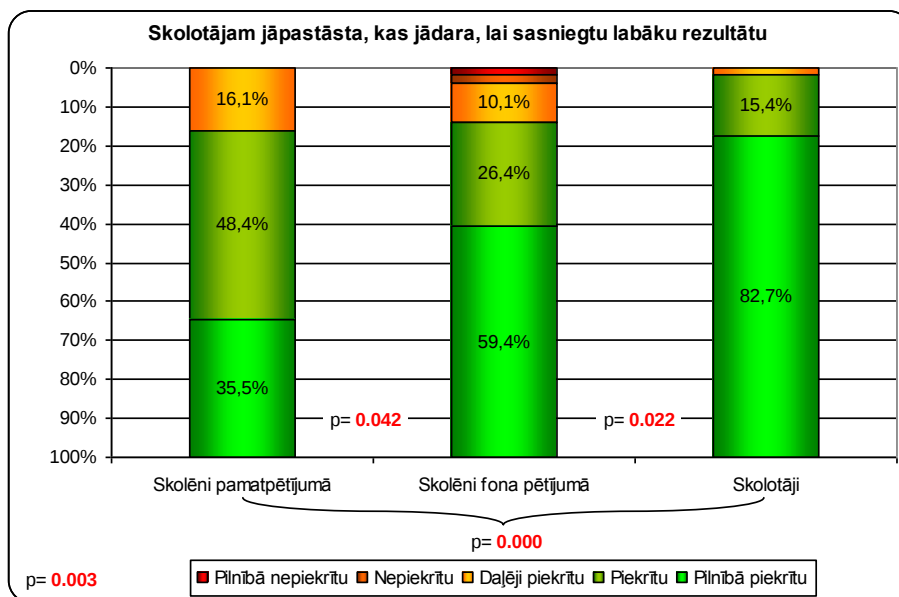
Vislielākā statistiski nozīmīgā atšķirība pastāv starp respondentu grupu „Skolotājs” un respondentu grupu „Skolēns” fona pētījumā (0,000), jo tikai 17,3% skolotāju piekrīt apgalvojumam, ka skolēni prot izvirzīt mācību mērķus, ko cenšas arī sasniegt. Turpretim 22,3% skolēnu fona pētījumā pilnībā piekrīt apgalvojumam un 41,8% skolēnu fona pētījumā piekrīt apgalvojumam, ka prot izvirzīt mācību mērķus, ko cenšas sasniegt. Tik krasa viedokļu atšķirība var liecināt par skolēnu neprasmi veikt pašvērtējumu vai arī par skolotāju nevēlēšanos un/vai neprasmi organizēt mācību procesu atbilstoši skolēnu izvirzītiem mērķiem, kā arī par skolotāju nevēlēšanos vai neprasmi vadīt patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesu.

Tātad, apkopojot datus, iegūtus no skolotāju atbildēm uz 4., 5., 6.un 7.apgalvojumu, var secināt, ka **skolotāji atzīst mērķa izvirzīšanas nepieciešamību mācību procesā, taču**

skolēnu prasmes izvirzīt mācīšanās mērķus vērtē zemu (17,% piekrīt, ka skolēni prot izvirzīt mācīšanās mērķus). Pamatojoties uz iegūtajiem datiem, var izdarīt secinājumu, ka skolotāji izprot savu lomu skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesā.

Anketas turpmākie apgalvojumi palīdz iegūt informāciju par skolēnu un skolotāju izpratni par patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesu.

8. Skolotājam jāpastāsta, kas jādara, lai sasniegtu labāku rezultātu.



Datu apstrādes rezultātā iegūtā p-vērtība parāda, ka pastāv statistiski nozīmīga atšķirība starp visām trim respondentu grupām ($p=0,003$). Mazāka atšķirība pastāv starp respondentu grupu „Skolēns” fona pētījumā un respondentu grupu „Skolēns” pamatpētījumā ($p=0,042$). Taču lielāka statistiskā atšķirība pastāv starp grupu „Skolēns”pamatpētījumā un grupu „Skolotājs” ($p=0,000$) un grupu „Skolēns”fona pētījumā un grupu „Skolotājs” ($p=0,022$).

Lielākā daļa skolotāju (82,7%) pilnībā piekrīt apgalvojumam, ka skolotājam jāizskaidro skolēniem, kas jādara, lai sasniegtu labāku rezultātu un tikai 1,9% jeb viens respondents daļēji piekrīt šādam apgalvojumam. Rezultāti parāda, ka skolotāji apzinās, cik nepieciešams ir viņu padoms skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē. Skolēnu pārliecība par skolotāju palīdzību nedaudz atšķiras - fona pētījumā 59,4% un pamatpētījumā 35,5% skolēnu pilnībā piekrīt apgalvojumam, ka skolotājam jāpastāsta, kas jādara, lai sasniegtu labāku rezultātu.

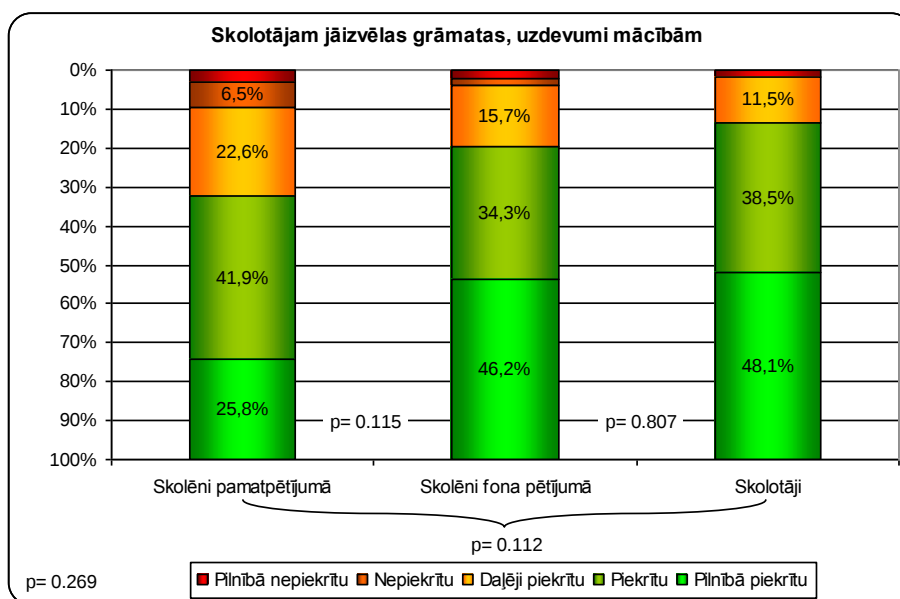
Atšķirības viedokļos var tikt izskaidrotas ar to, ka pirmkārt, skolēni vēlas būt patstāvīgi un atrast sev piemērotus mācīšanās paņēmienus atklāsmes ceļā un, otrkārt, iespējams, ka skolēni nevēlas klausīties skolotāja skaidrojumā par to, kas būtu piemērots, bet vēlas veikt novērojumus un tad izdarīt secinājumus. Skolēnu un skolotāju viedokļu atšķirību, iespējams,

nosaka skolotāju vēlme atrasties centra pozīcijā un, no otras puses, skolēnu vēlme pēc skolēna centrēta mācību procesa.

Patstāvīgās mācīšanās cikls sākas ar savu vēlmju apzināšanos, tad seko mērķa izvirzīšana un piemērotu mācīšanās paņēmieni izvēle. Iepriekš iegūtie dati liecina, ka skolēniem ir vēlme uzlabot savas prasmes un skolēni uzskata, ka viņi prot izvirzīt mācīšanās mērķus. Turpmāk tiek iegūti dati par skolēnu un skolotāju attieksmi pret piemērotu mācīšanās līdzekļu un paņēmieni izvēli.

Skolā mācību procesā galvenokārt tiek izmantotas mācību grāmatas, internetā pieejamie materiāli. Lai apgūtu katram mācību priekšmetam specifiskās prasmes, skolēni veic uzdevumus no mācību grāmatas un skolotāja veidotus uzdevumus. Patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesā skolēns apgūst prasmi izvēlēties sev piemērotus mācību materiālus un uzdevumus. Pētījumā tiek noskaidrots, cik lielā mērā skolotāji ir gatavi uzticēt skolēniem un skolēni ir gatavi uzņemties atbildību par šo izvēli, kas ir svarīgs priekšnoteikums patstāvīgās mācīšanās prasmju apguvē, jo pēc darbības plānošanas (mērķu izvirzīšana) jāseko darbībai.

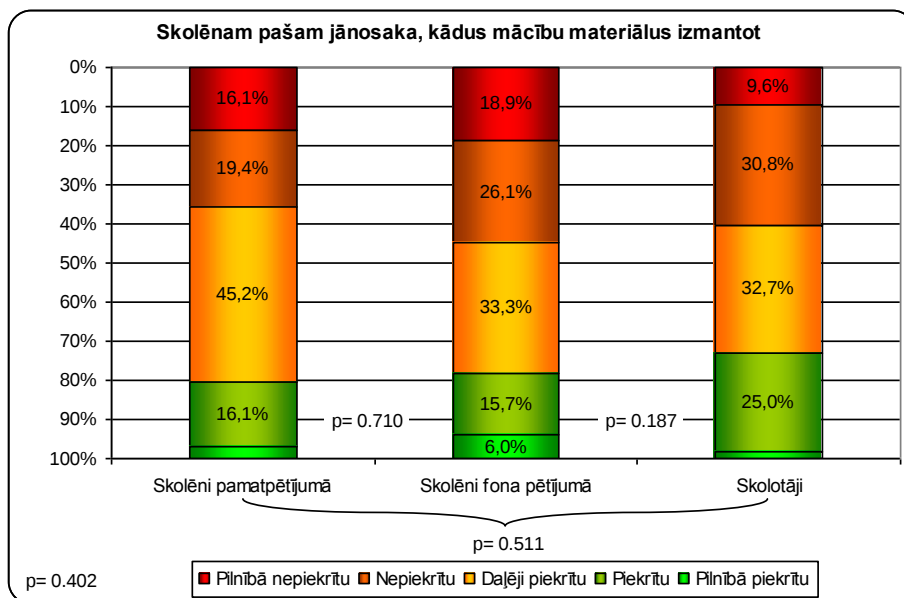
9. Skolotājam jāizvēlas grāmatas, uzdevumi mācībām.



Datu apstrādes rezultātā iegūtā p-vērtība norāda arī uz statistiski nenoīmīgām atšķirībām starp respondentu grupu „Skolēns” fona pētījumā, respondentu grupu „Skolēns” pamatpētījumā un respondentu grupu „Skolotājs” (p=0,269).

Lielākā respondentu daļa visās trīs grupās pilnībā piekrīt vai piekrīt, ka skolotājam jāizvēlas grāmatas, uzdevumi mācībām (skolēni fona pētījumā - 46,2% un 34,3%, skolēni pamatpētījumā - 25,8% un 41,9%, skolotāji - 48,1% un 38,5%).

10. Skolēnam pašam jānosaka, kādus mācību materiālus izmantot.

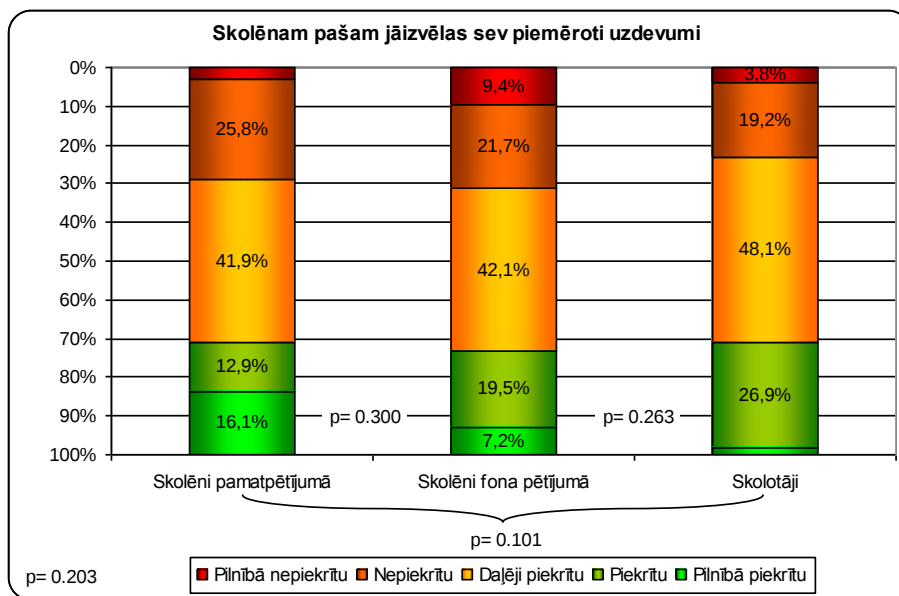


Datu apstrādes rezultātā iegūtā p-vērtība norāda arī uz statistiski nenoīmīgām atšķirībām starp respondentu grupu „Skolēns” fona pētījumā, respondentu grupu „Skolēns” pamatpētījumā un respondentu grupu „Skolotājs” ($p=0,402$), izsakot viedokli par skolēnu tiesībām un atbildību pašiem izvēlēties mācību materiālus.

Lai gan lielākā daļa respondentu piekrīta, ka skolotājam jāizvēlas mācību grāmatas un citi mācību materiāli, tomēr procentiāli neliels skaits skolēnu ir gatavi paši izvēlēties mācību materiālus (fona pētījumā - 15,7% piekrīt un 6% pilnībā piekrīt apgalvojumam, ka skolēnam pašam jāizvēlas mācību materiāli; pamatpētījumā 3,2% pilnībā piekrīt un 16,1% piekrīt šādam apgalvojumam) un 1,9% skolotāju pilnībā piekrīt un 25% piekrīt, ka skolēnam pašam jāizvēlas mācību materiāli.

Iegūtie rezultāti liecina, ka skolēni uzticas skolotājiem mācību materiālu izvēlē vai arī ir pieraduši pie skolotāja centra pozīcijas un nav pārliecināti par savu prasmi izvēlēties atbilstošus mācību materiālus. Tātad, ja skolēni ir nedroši par savu prasmi, skolotāji nav veicinājuši skolēnu patstāvības veidošanos un nav īstenojuši skolēna centrētu pieeju.

11. Skolēnam pašam jāizvēlas sev piemēroti uzdevumi.



Datu apstrādes rezultātā iegūtā p-vērtība norāda arī uz statistiski nenoīmīgām atšķirībām starp respondentu grupu „Skolēns” fona pētījumā, respondentu grupu „Skolēns” pamatpētījumā un respondentu grupu „Skolotājs” ($p=0,203$).

Datu apstrādes rezultāti parāda, ka vispārliecinātākie par to, ka skolēnam pašam jāizvēlas sev piemēroti uzdevumi, ir pamatpētījumā iesaistītie skolēni, jo 16,1% atbildēja, ka ir pilnībā pārliecināti pa to, ka skolēnam pašam jāizvēlas sev piemēroti uzdevumi.

Apkopojot datus, kas iegūti, skolēniem un skolotājiem izsakot savu attieksmi par 9., 10. un 11. apgalvojumu, var secināt, ka **skolās tiek īstenots skolotāja centrēts mācību process, jo skolotāji un skolēni atbalsta skolotāja izvēli attiecībā uz mācību līdzekļu un paņēmieni izvēli**. Lai skolēni varētu apgūt patstāvīgās mācīšanās prasmes, skolotājiem jādod skolēniem iespēja patstāvīgi mācīties, sākot ar mācīšanās mērķu izvirzīšanu un piemērotu mācīšanās līdzekļu un paņēmieni izvēles.

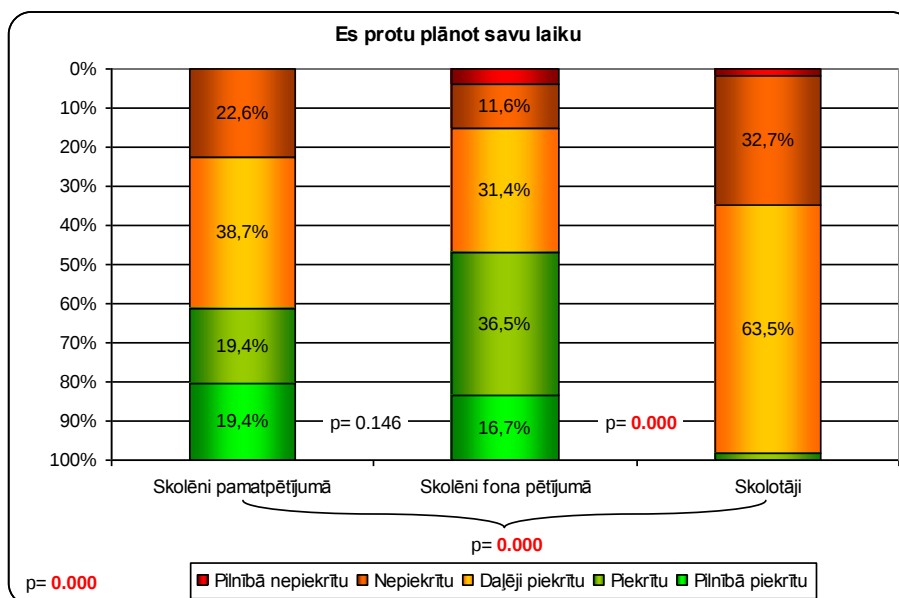
Lai iegūtu datus par skolēnu attieksmi, zināšanām un prasmi **patstāvīgi mācīties (veikt darbību)**, neatkarīgās respondentu grupas „Skolēns” un „Skolotājs” fona pētījumā un respondentu grupa „Skolēns” pamatpētījumā izteica savu attieksmi par apgalvojumiem:

- Es protu plānot savu laiku.
- Es vienmēr nododu mājas darbus noteiktajā termiņā
- Skolēnam pašam sevi jāmotivē, lai turpinātu mācīties.
- Skolotājam jāprot ieinteresēt un noturēt interesi par mācību priekšmetu.
- Skolotājam jāpasaka, kādi uzdevumi jāpilda.

- Skolotājam jānāca, kā jānācās.
- Skolēnam pašam jāattīsta savas mācīšanās stratēģijas.
- Skolotājam jāatbild uz visiem jautājumiem,
- Skolēnam pašam jāmeklē atbildes uz jautājumiem.
- Skolotājam jāuzdod daudz mājas darbu.
- Skolēnam patstāvīgi jānācās ārpus skolas.
- Skolotājam jāliek skolēnam daudz mācīties.
- Skolēnam daudz jānācās patstāvīgi.

Datu apstrādes procesā iegūtie rezultāti tika salīdzināti un tika izdarīti secinājumi.

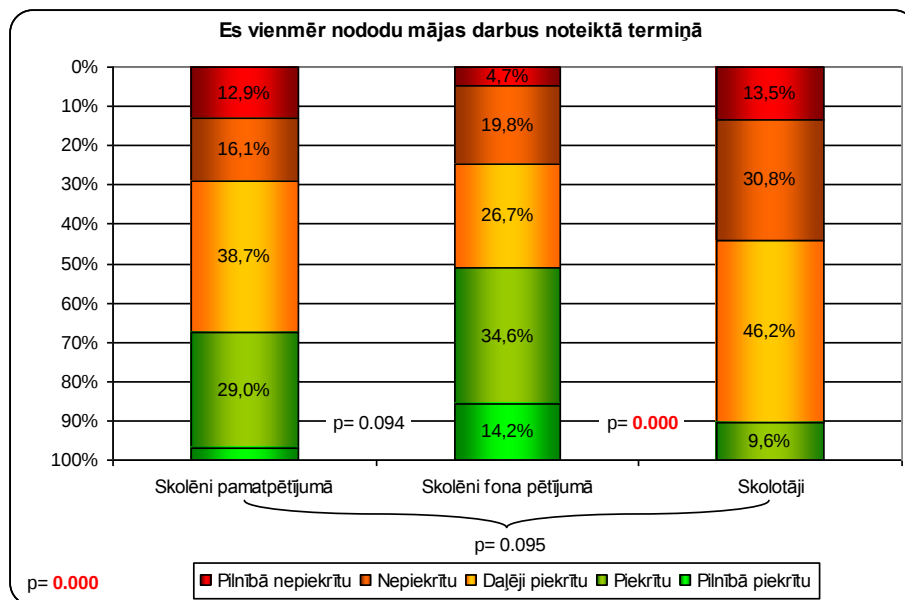
1. Es protu plānot savu laiku.



Datu apstrādes rezultātā iegūtā p-vērtība parāda, ka pastāv statistiski nozīmīga atšķirība starp neatkarīgajām respondentu grupām jautājumā par skolēnu prasmi plānot savu laiku. Nepastāv statistiski nozīmīga atšķirība starp neatkarīgajām respondentu grupām „Skolēns” fona pētījumā un pamatpētījumā ($p=0,146$), taču pastāv statistiski nozīmīga atšķirība starp abām neatkarīgajām respondentu grupām „Skolēns” un respondentu grupu „Skolotājs”, abos gadījumos $p=0.000$. Tikai 1,9% skolotāju piekrīt, ka skolēni prot plānot savu laiku. Atšķirīgu viedokli izsaka skolēni - pamatpētījumā 19,4% skolēnu pilnībā piekrīt un 19,4% skolēnu piekrīt, ka viņi prot plānot savu laiku, fona pētījumā 16,7% skolēnu pilnībā piekrīt un 36,5% skolēnu piekrīt, ka viņi prot plānot savu laiku.

Atšķirība viedokļos, iespējams, vērojama tādēļ, ka skolotāji, domādami par laika plānošanu, ņēma vērā tikai mācību darbu, taču skolēniem ārpus mācībām ir arī daudzi citi pienākumi, ar kuriem viņi sekmīgi tiek galā, pateicoties savai prasmei plānot laiku.

2. Es vienmēr nododu mājas darbus noteiktajā termiņā.

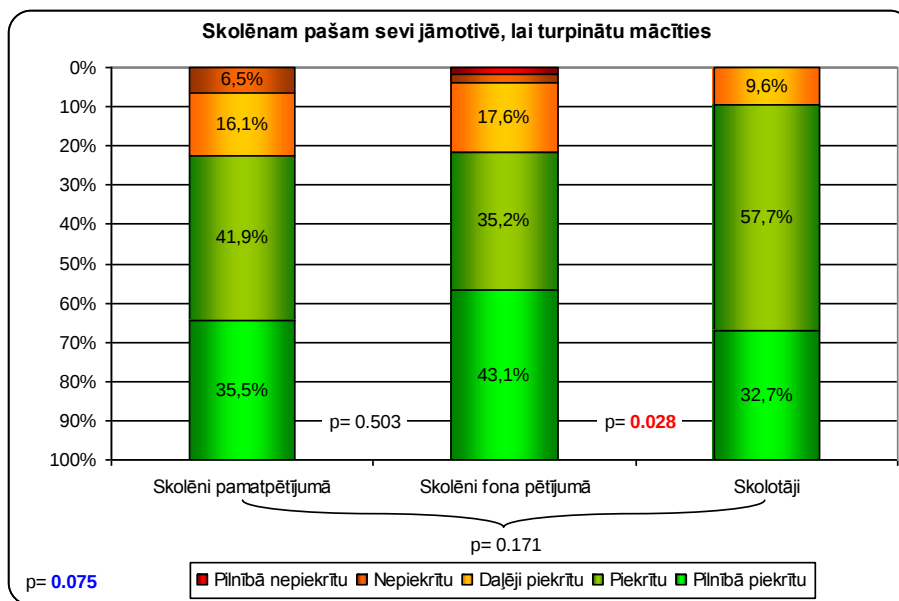


Viens no jautājumiem, kas liecina par skolēnu prasmi plānot savu laiku attiecībā uz mācību darbu, ir mājas darbu nodošana noteiktā termiņā. Datu apstrādes rezultātā iegūtā p-vērtība parāda, ka pastāv statistiski nozīmīga atšķirība starp respondentu grupu „Skolēns” fona pētījumā un respondentu grupu „Skolotājs” ($p=0,000$). Daļa skolēnu fona pētījumā ir pilnībā pārliecināti, ka viņi nodod mājas darbus noteiktajā termiņā (14,2%) un 34,6% par to ir pārliecināti. Skolotāju grupā tikai 9,6% respondentu ir pārliecināti, ka skolēni nodod mājas darbus noteiktajā termiņā, ka ir augstāks rādītājs nekā tas, kas parādīja skolotāju attieksmi pret skolēnu prasmi organizēt savu laiku, jo tikai 1,9% skolotāju piekrita, ka skolēni prot plānot savu laiku.

Apkopojot skolēnu un skolotāju viedokļus par skolēnu prasmi plānot savu laiku, var secināt, ka **patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesā liela uzmanība jāpievērš skolēnu laika plānošanas prasmes pilnveidē.**

Promocijas darba teorētiskajā pētījumā izdarīts secinājums, ka skolēni mijiedarbībā ar skolotāju veido mācīšanos atbalstošu vidi. Tātad tas ir skolotāja un skolēnu kopīgs darbs, un skolēniem svarīga ir ne tikai ārējā motivācija, bet arī iekšējā motivācija, ko ietekmē izziņas interese (Žogla, 2001). Aptaujas turpmākie apgalvojumi sniedz datus par skolēnu un skolotāju attieksmi pret motivācijas veidošanos.

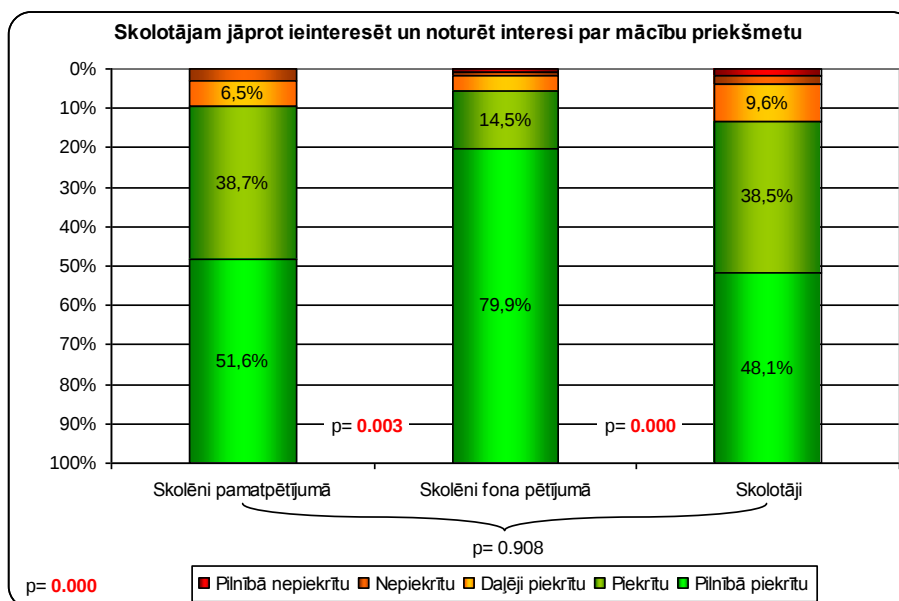
3. Skolēnam pašam sevi jāmotivē, lai turpinātu mācīties.



Datu apstrādes rezultātā iegūtā p-vērtība parāda, ka nepastāv statistiski nozīmīga atšķirība starp neatkarīgajām respondentu grupām ($p=0,075$).

Pastāv statistiski nozīmīga atšķirība starp respondentu grupu „Skolēns” fona pētījumā un respondentu grupu „Skolotājs” ($p=0,028$). Skolotāji uzskata, ka skolēniem jāatrod sava motivācija, taču, iespējams, skolēniem nepieciešama skolotāju palīdzība, lai atrastu savu motivāciju mācīties.

4. Skolotājam jāprot ieinteresēt un noturēt interesi par mācību priekšmetu.



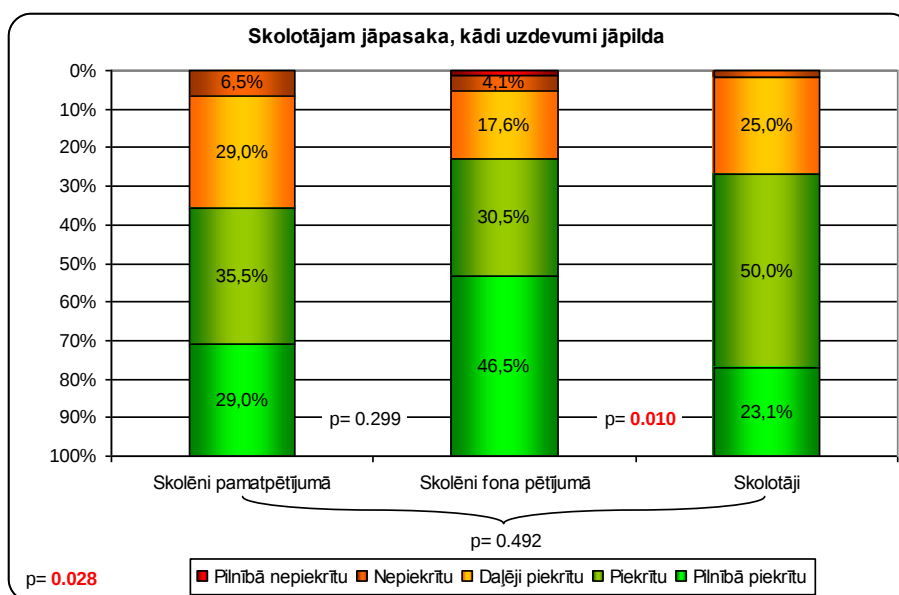
Datu apstrādes rezultātā iegūtā p-vērtība parāda, ka nepastāv statistiski nozīmīga atšķirība starp respondentu grupu „Skolēns” pamatpētījumā un respondentu grupu „Skolotājs”

($p=0,908$), taču pastāv statistiski nozīmīga atšķirība starp respondentu grupu „Skolēns” fona pētījumā un respondentu grupu „Skolotājs” ($p=0,000$) un respondentu grupu „Skolēns” pamatpētījumā ($p=0,003$). Skolēnu skaits fona pētījumā, kuri uzskata, ka skolotājam jāprot ieinteresēt un noturēt interesi par mācību priekšmetu, ir 79,9%. Skolēni pamatpētījumā un skolotāji nav tik kategoriski (attiecīgi 51,6% un 48,1%). Iespējams, ka skolēni pamatpētījumā un skolotāji uzsakta, ka skolēnam būtu jāieņem aktīvāka nostāja mācību procesā un pašam jāuztur interese par mācīšanos. Lai to noskaidrotu, turpmāk tika izmantota kvalitatīvā pētījuma metode - intervija.

Apkopojot skolotāju un skolēnu viedokļus, izteiktus par 3.un 4.apgalvojumu, var secināt, ka **skolotāji un skolēni izprot skolotāja un skolēna lomu mācību procesa motivācijas veidošanā un uzturēšanā skolēnu un skolotāja mijdarbībā, veidojot mācīšanos atbalstošu vidi.**

Viens no patstāvīgās mācīšanās prasmes rādītājiem ir prasme izvēlēties atbilstošus mācību paņēmienus, izmantojot piemērotus mācību materiālus un uzdevumus. Kā jau iepriekš tika secināts, skolotāji nav gatavi uzticēt skolēniem mācīšanās materiālu un piemērotu mācīšanās uzdevumu izvēli. Tādēļ arī skolēni nav gatavi plānošanas procesā izvēlēties sev piemērotus mācīšanās paņēmienus un mācīšanās procesā (t.i., veicot darbību) sagaida, ka skolotājs pateiks, kādi uzdevumi jāpilda. To pierāda skolēnu izteiktie viedokļi par apgalvojumu „Skolotājam jāpasaka, kādi uzdevumi jāpilda”.

5. Skolotājam jāpasaka, kādi uzdevumi jāpilda.

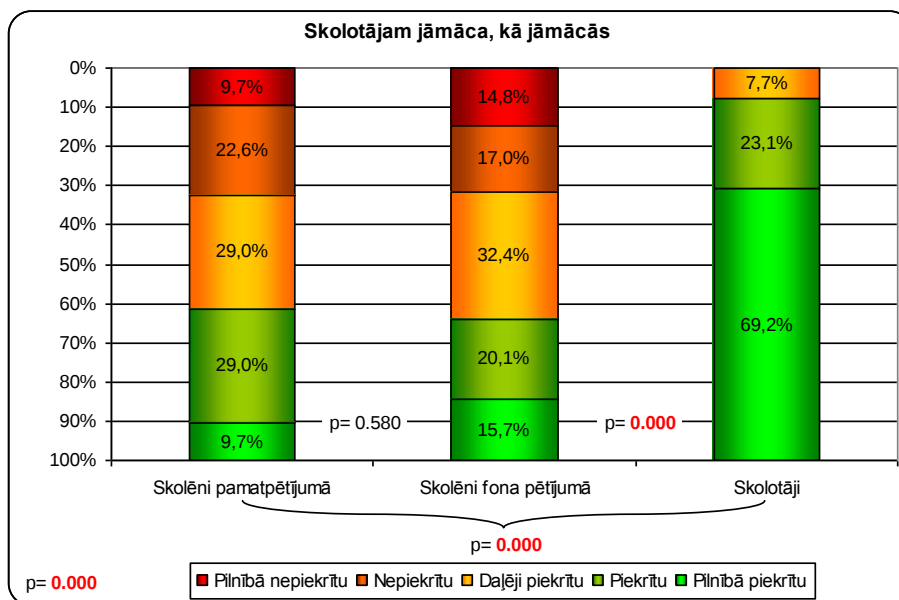


Datu apstrādes rezultātā iegūtā p-vērtība parāda, ka pastāv statistiski nozīmīga atšķirība starp respondentu grupu „Skolēns” fona pētījumā un respondentu grupu „Skolotājs” ($p=0,010$). Tikai 23,1% skolotāju pilnībā piekrīt tam, ka skolotājam jāpasaka, kādi uzdevumi jāpilda. Skolēnu skaits fona pētījumā, kas pilnībā piekrīt šādam apgalvojumam, sastāda 46,5%. Dati liecina, ka skolēni paļaujas uz skolotāja izvēli, un skolēni nedomā par saviem individuāliem mērķiem un līdzekļiem to sasniegšanā. Atšķirība starp respondentu grupu „Skolēns” pamatpētījumā un respondentu grupu „Skolotājs” nav statistiski nozīmīga ($p=0,492$). Iespējams, ka tas liecina par skolēnu iekšējo motivāciju un pašticību.

Teorētiskajā pētījumā tika izdarīts secinājums, ka skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanos ietekmē viņu izpratne par to, kā notiek mācīšanās process. Aptaujā iegūto datu analīze liecina par to, ka skolēni un skolotāji atzst, ka skolēniem nav attīstītas laika plānošanas prasmes un skolēniem nav izveidojusies prasme izvēlēties sev piemērotus mācīšanās līdzekļus un paņēmienus. Tātad skolēni skolotāja vadītā patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesā varētu apgūt patstāvīgās mācīšanās prasmes.

Tādēļ, lai izzinātu skolēnu un skolotāju attieksmi pret skolotāja lomu mācīšanās prasmju apguvē, anketā tika ietverts apgalvojums „Skolotājam jāmaca, kā jāmacās”.

6. Skolotājam jāmaca, kā jāmacās.



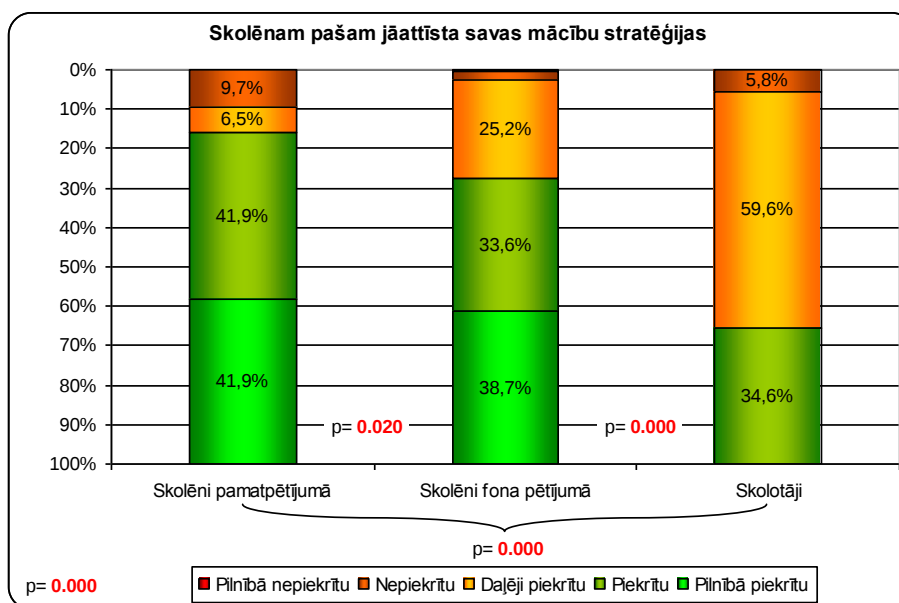
Datu apstrādes rezultātā iegūtā p-vērtība parāda, ka pastāv statistiski nozīmīga atšķirība starp respondentu grupu „Skolēns” fona pētījumā un respondentu grupu „Skolotājs” ($p=0,000$), kā arī starp respondentu grupu „Skolēns” pamatpētījumā un respondentu grupu „Skolotājs” ($p=0,000$).

„Skolotājs” ($p=0,000$), turpretim nepastāv statistiski nozīmīga atšķirība starp respondentu grupu „Skolēns” fona pētījumā un respondentu grupu „Skolēns” pamatpētījumā ($p=0,580$).

Lielākā daļa skolotāju (69,2%) izprot nepieciešamību mācīt skolēniem, kā mācīties, pilnībā piekrītot izteiktajam apgalvojumam. Taču tikai 15,7% skolēnu fona pētījumā un 9,7% pamatpētījumā pilnībā piekrīt šādam apgalvojumam. Iespējams, tas izskaidrojams ar to, ka skolēni vēlas vairāk patstāvības mācību procesā vai arī neuzticas skolotājiem, ka viņi spēs palīdzēt patstāvīgās mācīšanās prasmju apguvē.

Lai iegūtu apstiprinājumu vienam no izteiktajiem pieņēmumiem, tiek analizēti dati, kas iegūti, skolotājiem un skolēniem izsakot viedokli par skolēnu atbildību pašiem meklēt sev piemērotus mācīšanās līdzekļus un paņēmienus.

7. Skolēnam pašam jāattīsta savas mācīšanās stratēģijas.



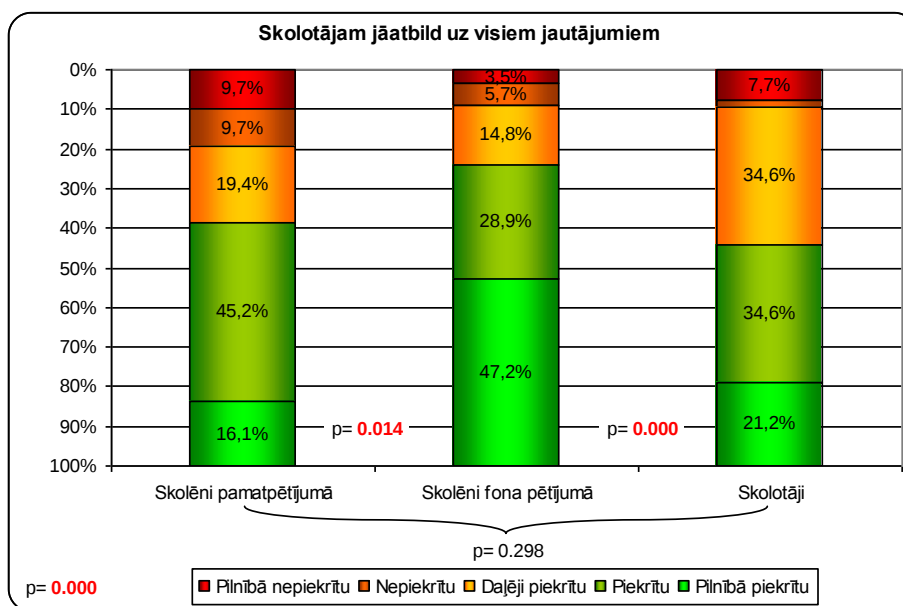
Datu apstrādes rezultāti jautājumā par patstāvīgu mācību stratēģiju attīstīšanu liecina, ka skolēni vēlas lielāku patstāvību mācību procesā, jo datu apstrādes rezultātā iegūtā p-vērtība visām trim respondentu grupām ir 0,000. Statistiski nozīmīgas atšķirības vērojamas starp respondentu grupu „Skolēns” fona pētījumā un respondentu grupu „Skolēns” pamatpētījumā ($p=0,020$), taču lielākas statistiskā atšķirības vērojamas starp respondentu grupu „Skolēns” fona pētījumā un respondentu grupu „Skolotājs” ($p=0,000$), kā arī starp respondentu grupu „Skolēns” pamatpētījumā un respondentu grupu „Skolotājs” ($p=0,000$).

Datu apstrādes rezultāti liecina, ka tikai 34, 6% skolotāju ir pārliecināti, ka skolēniem pašiem jāattīsta savas mācīšanās stratēģijas, turpretim skolēnu skaits fona pētījumā, kuri

pilnībā tam piekrīt un piekrīt attiecīgi veido 38,7% un 33,6%, bet skolēnu skaits pamatpētījumā, kuri pilnībā tam piekrīt un piekrīt attiecīgi veido 41,9% un 41,9%.

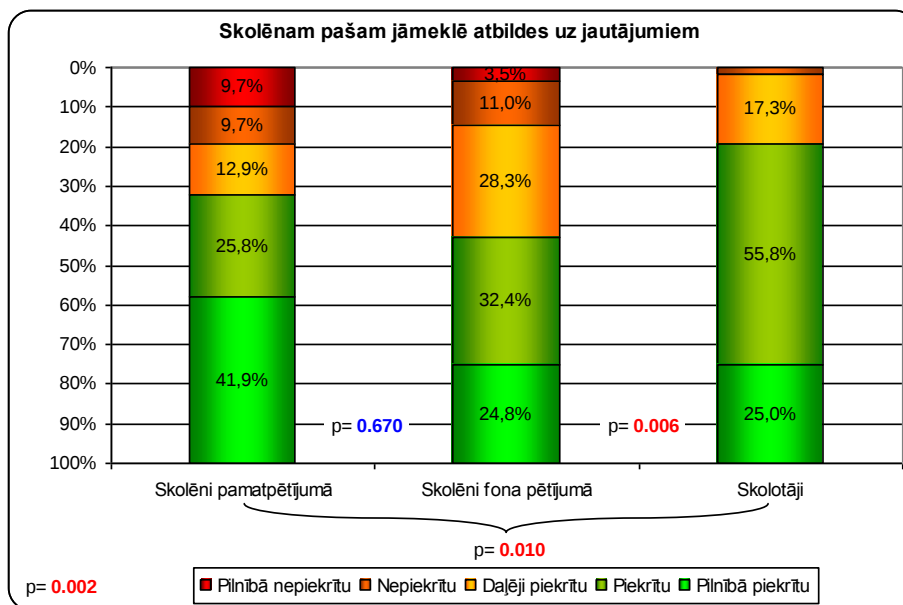
Iegūtie dati (6.un 7.anketas apgalvojums) liecina, ka **skolēni ir gatavi apgūt savus mācīšanās paņēmienus, bet skolotāji vēlas mācīt skolēnus, kā jāmacās**. Iegūtos datus var analizēt no divām pozīcijām. No vienas puses, ja skolotāji apzinās, kā vadīt skolēna patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesu, ļaujot skolēnam kļūt arvien patstāvīgākam mācību procesā, tad skolotāju vēlme vadīt skolēnu patstāvīgās mācīšanās pilnveides procesu, palīdzot skolēnam izvēlēties, kādus mācīšanās paņēmienus un līdzekļus izvēlēties, ir vērtējama pozitīvi, jo mērķis ir skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanās veicināšana. No otras puses, ja skolotāji neuzticas skolēniem un nevēlas nodot daļu atbildības par mācīšanos skolēniem, nedodot iespēju skolēniem pašiem izvēlēties sev piemērotus mācīšanās paņēmienus un līdzekļus, turklāt vēlas vadīt skolēnu mācīšanās procesu, īstenojot skolotāja centrētu pozīciju, tad skolēni nevar pilnveidot savas patstāvīgās mācīšanās prasmes.

8. Skolotājam jāatbild uz visiem jautājumiem.



Datu apstrādes rezultātā iegūtā p-vērtība norāda uz statistiski nozīmīgām atšķirībām starp respondentu grupu „Skolēni” fona pētījumā un respondentu grupu „Skolotājs” ($p=0,000$), pastāv arī statistiski nozīmīga atšķirība starp respondentu grupu „Skolēni” pamatpētījumā un respondentu grupu „Skolēni” fona pētījumā ($p=0,014$). Iegūtie dati liecina, ka fona pētījumā iesaistīto skolēnu viedoklis līdzinās skolotāju viedoklim, pieņemot, ka skolotājam nav jāatbild uz visiem jautājumiem, bet jāmudina skolēniem pašiem meklēt atbildes uz jautājumiem.

9. Skolēnam pašam jāmeklē atbildes uz jautājumiem..

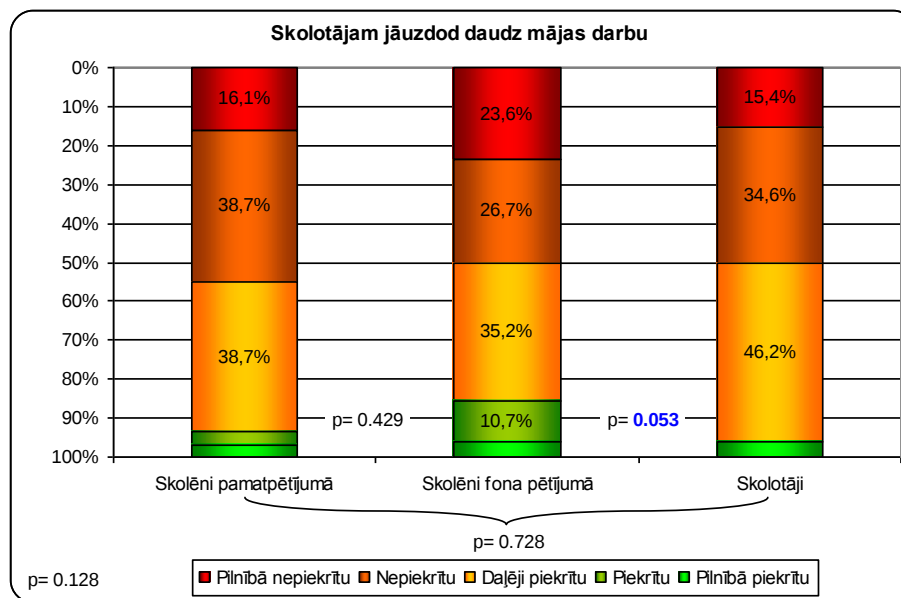


Datu apstrādes rezultātā iegūtā p-vērtība norāda uz statistiski nozīmīgām atšķirībām starp respondentu grupu „Skolēns” fona pētījumā un respondentu grupu „Skolotājs”(p=0,006), kā arī starp respondentu grupu „Skolēns” pamatpētījumā un respondentu grupu „Skolotājs”(p=0,010). Procentuāli vislielākais skolēnu skaits, kas pilnībā piekrīt apgalvojumam, ka skolēnam pašam jāmeklē atbildes uz jautājumiem, ir respondentu grupā „Skolēns”pamatpētījumā (41,9). Tas varētu norādīt uz augstu skolēnu paštīcības līmeni.

Skolotāju attieksme pret skolēnu patstāvību, pašiem meklējot atbildes uz jautājumiem, norāda, ka skolotāji vēlas redzēt savus skolēnus patstāvīgākus. Tikai 21,2% skolotāju ir pilnībā pārliecināti un 34,6% skolotāju ir pārliecināti, ka skolotājam jāatbild uz visiem skolēnu jautājumiem, turklāt 25% skolotāju ir pilnībā pārliecināti un 55,8% skolotāju ir pārliecināti par to, ka skolēniem pašiem jāmeklē atbildes uz jautājumiem. Taču, lai skolēns spētu sameklēt atbildes uz jautājumiem, viņam ir jāapgūst patstāvīgās mācīšanās prasmes.

Skolēns izmanto un pilnveido savas patstāvīgās mācīšanās prasmes, mācoties patstāvīgi ārpus skolas. Tādēļ nepieciešams noskaidrot skolēnu un skolotāju attieksmi pret patstāvīgo mācīšanos ārpus skolas - vai skolēnam ir jāmacās ārpus skolas; cik daudz jāmacās; cik lielā mērā mācīšanās ārpus skolas ir skolotāja vadīta vai patstāvīga.

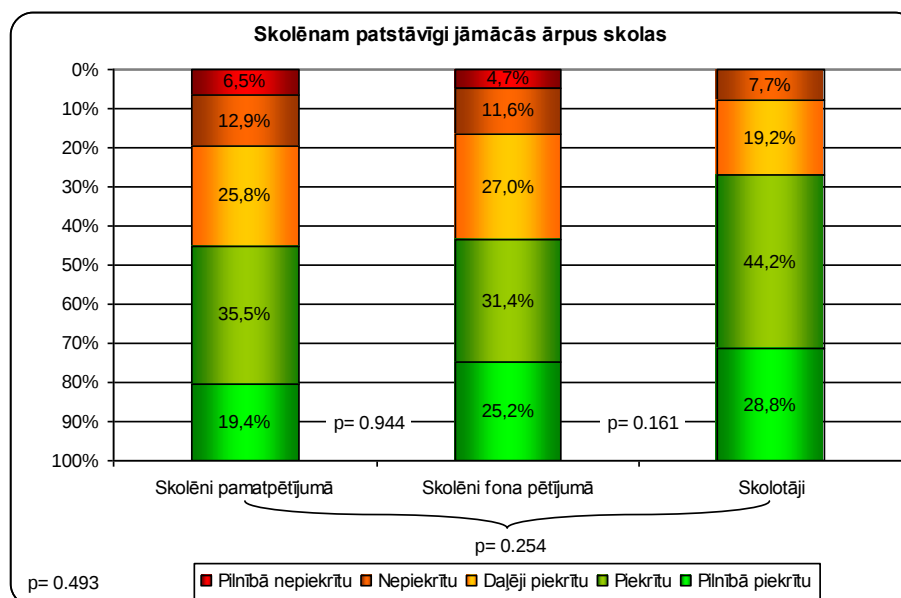
10. Skolotājam jāuzdod daudz mājas darbu.



Datu apstrādes rezultātā iegūtā p-vērtība norāda arī uz statistiski nenoīmīgām atšķirībām starp respondentu grupu „Skolēns” fona pētījumā, respondentu grupu „Skolēns” pamatpētījumā un respondentu grupu „Skolotājs” ($p=0,128$).

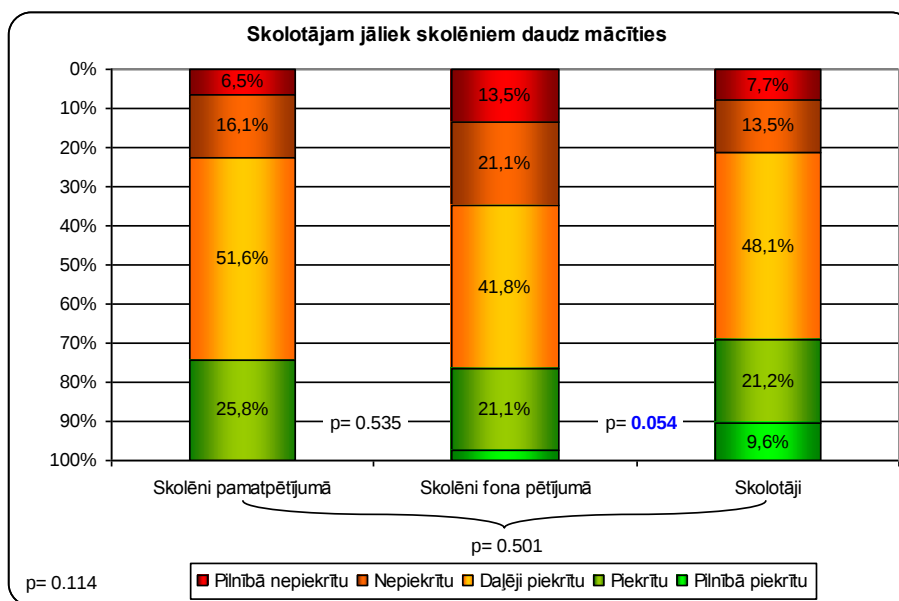
Gan skolotāji, gan skolēni nav pārliecināti par to, ka skolotājam jāuzdod daudz mājas darbu. Pirmkārt, tas varētu būt tāpēc, ka skolotāji un skolēni uzskata, ka jāmācās ir mācību stundas laikā, otrkārt, iespējams, ka skolēni un skolotāji domā, ka skolēniem būtu jāmācās patstāvīgi.

11. Skolēnam patstāvīgi jāmācās ārpus skolas.



Datu apstrādes rezultātā iegūtā p-vērtība norāda arī uz statistiski neno­zīmīgām atšķirībām starp respondentu grupu „Skolēns” fona pētījumā, respondentu grupu „Skolēns” pamatpētījumā un respondentu grupu „Skolotājs” ($p=0,493$). Lielākā respondentu grupas „Skolotājs” daļa ir pārliecināti vai pilnīgi pārliecināti, ka skolēniem patstāvīgi jā­mācās ārpus skolas (44,2% un 28,8%). Līdzīgās domās ir arī grupu „Skolēns” fona pētījumā un pamatpētījumā respondenti - 25,2% un 19,4% ir pilnīgi par to pārliecināti un 31,4% un 35,5% ir par to pārliecināti. Tātad skolotāji un skolēni piekrīt, ka **skolēnam patstāvīgi jā­mācās ārpus skolas un skolotājam nav jā­uzdod daudz mājas darbu.**

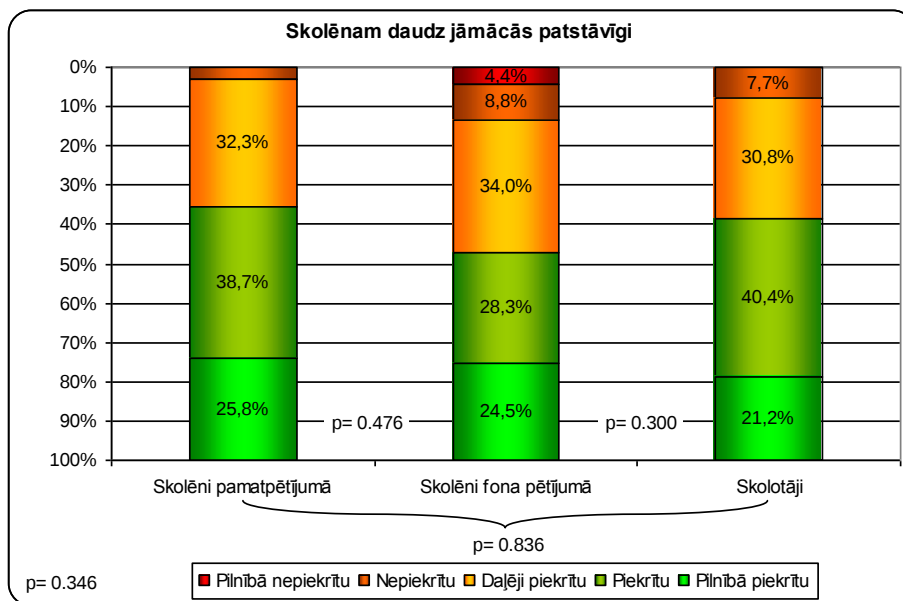
12. Skolotājam jāliek skolēnam daudz mācīties.



Datu apstrādes rezultātā iegūtā p-vērtība norāda arī uz statistiski neno­zīmīgām atšķirībām starp respondentu grupu „Skolēns” fona pētījumā, respondentu grupu „Skolēns” pamatpētījumā un respondentu grupu „Skolotājs” ($p=0,114$).

Lielākā daļa respondentu visās grupās ir atbildējuši, ka viņi daļēji piekrīt apgalvojumam, ka skolotājam jāliek skolēniem daudz mācīties - respondentu grupā „Skolēns” fona pētījumā 41,8%, respondentu grupā „Skolēns” pamatpētījumā 51,6%, respondentu grupā „Skolotājs” 48,1%.

13. Skolēnam daudz jāmacās patstāvīgi.



Datu apstrādes rezultātā iegūtā p-vērtība norāda arī uz statistiski nenoīmīgām atšķirībām starp respondentu grupu „Skolēns” fona pētījumā, respondentu grupu „Skolēns” pamatpētījumā un respondentu grupu „Skolotājs” ($p=0,436$).

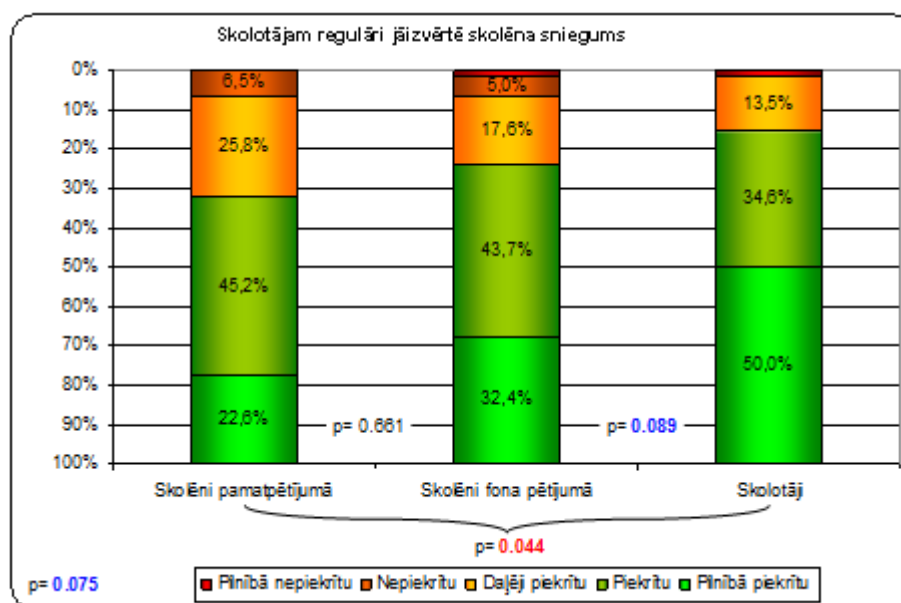
Datu apstrādes rezultāti rāda, ka lielākā daļa visu trīs grupu respondentu uzskata, ka skolēnam daudz jāmacās patstāvīgi. Tas var izskaidrot zemo procentu līmeni piekrītot apgalvojumam, ka skolotājam jāliek skolēnam daudz mācīties. Tātad skolotāji sagaida, ka skolēni mācīsies patstāvīgi un arī skolēni piekrīt, ka daudz jāmacās patstāvīgi.

Lai iegūtu datus par skolēnu attieksmi, zināšanām un prasmi izvērtēt mācīšanās procesu un rezultātu, neatkarīgās respondentu grupas „Skolēns” un „Skolotājs” fona pētījumā un respondentu grupa „Skolēns” pamatpētījumā izteica savu attieksmi par apgalvojumiem:

- Skolotājam regulāri jāizvērtē skolēna sniegums.
- Skolēnam pašam jāizvērtē savs sniegums.
- Es protu izvērtēt savas zināšanas un prasmes.
- Skolotājam jālabo visas skolēnu kļūdas.
- Skolēnam pašam jāmeklē savas kļūdas, analizējot savu darbu.
- Skolotājam jāpastāsta skolēnam, kuras ir viņa stiprās un vājās puses.

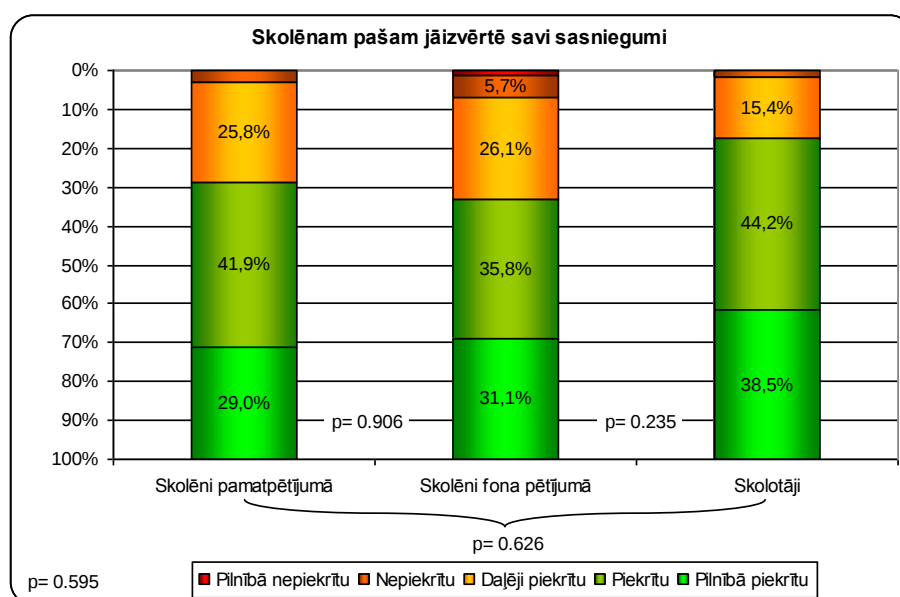
Datu apstrādes procesā iegūtie rezultāti tika salīdzināti un tika izdarīti secinājumi.

1. Skolotājam regulāri jāizvērtē skolēna sniegums.



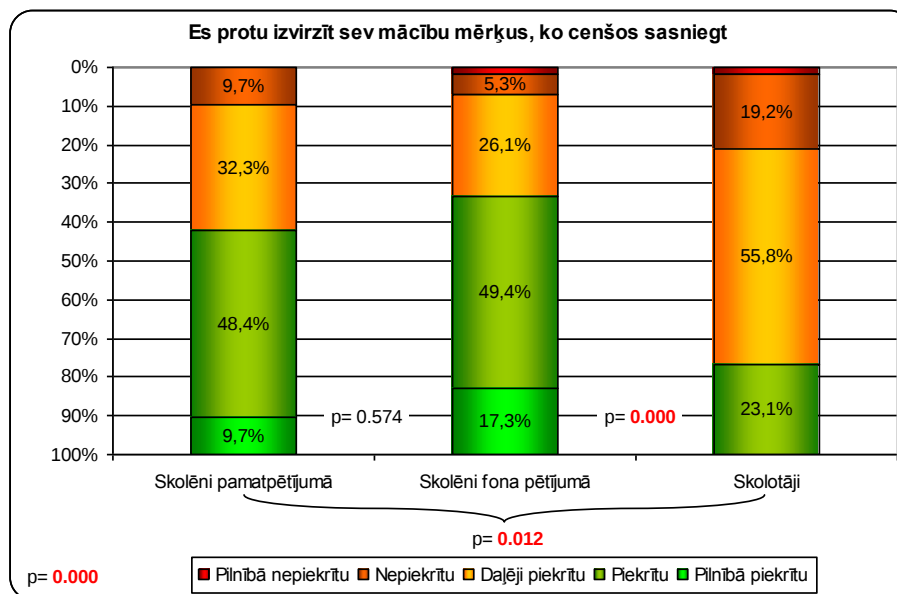
Datu apstrādes rezultātā iegūtā p-vērtība parāda, ka pastāv statistiski nozīmīga atšķirība starp respondentu grupu „Skolēns” pamatpētījumā un respondentu grupu „Skolotājs” (0,044). Respondentu skaits grupā „Skolotājs”, kas ir pilnībā pārliecināti par to, ka skolotājam regulāri jāizvērtē skolēna sasniegumi, ir 50%, bet tikai 22,6% skolēnu pamatpētījumā pilnībā piekrīt šādam apgalvojumam. Tam par iemeslu var būt skolēnu augsti attīstīta iekšējā motivācija. Skolēnu viedokļa pamatojums var tikt noskaidrots, izmantojot kvalitatīvās pētniecības metodi - interviju.

2. Skolēnam pašam jāizvērtē savs sniegums.



Datu apstrādes rezultātā iegūtā p-vērtība norāda arī uz statistiski nenoīmīgām atšķirībām starp respondentu grupu „Skolēns” fona pētījumā, respondentu grupu „Skolēns” pamatpētījumā un respondentu grupu „Skolotājs” ($p=0,595$).

3. Es protu izvērtēt savas zināšanas un prasmes.

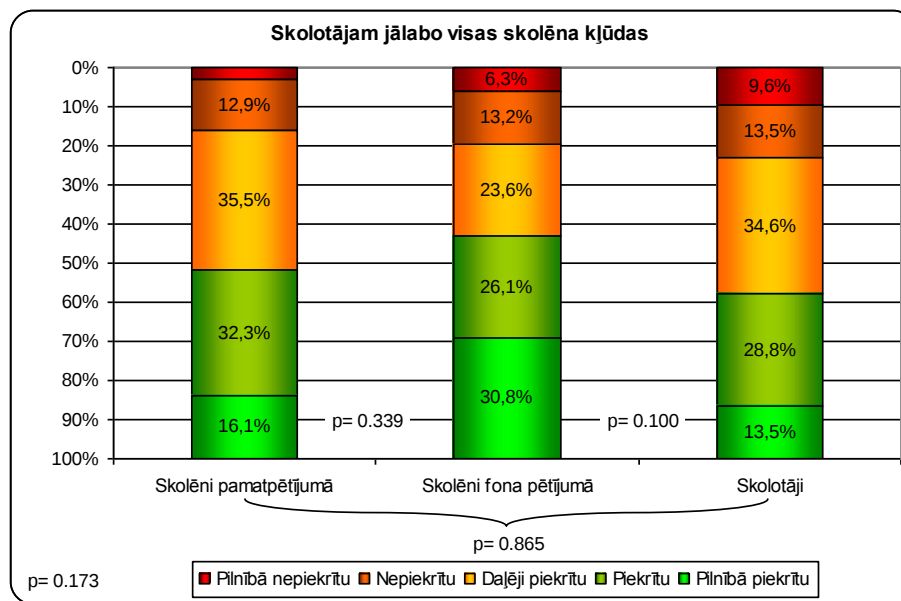


Viena no patstāvīgās mācīšanās prasēm ir prasme veikt pašizvērtējumu. Datu apstrādes rezultātā iegūtā p-vērtība parāda, ka pastāv statistiski noīmīga atšķirība starp respondentu grupām „Skolēns” fona pētījumā un pamatpētījumā un respondentu grupu „Skolotājs” ($p=0,000$ un $p=0,012$).

Atšķirības parāda to, ka skolotāji nav pārliecināti par skolēnu prasmi veikt pašizvērtējumu, jo tikai 23,1% respondentu apgalvoja, ka skolēni prot izvērtēt savas zināšanas un prasmes. Turpretim 17,3% respondentu no grupas „Skolēns” fona pētījumā un 9,7% respondentu no grupas „Skolēns” pamatpētījumā ir pilnīgi piekrīt apgalvojumam, ka viņi prot izvērtēt savas zināšanas un prasmes, turklāt 49,4% respondentu no grupas „Skolēns” fona pētījumā un 48,4% respondentu no grupas „Skolēns” pamatpētījumā piekrīt apgalvojumam, ka viņi prot izvērtēt savas zināšanas un prasmes.

Atšķirības viedokļos iespējamās vairāku iemeslu dēļ. Pirmkārt, skolēni var neizprast objektīva pašizvērtējuma būtību, jo reti to ir veikuši. Otrkārt, skolotājiem var būt maz informācijas par skolēnu prasmi veikt pašizvērtējumu, jo mācību procesa laikā to ir reti darījuši, un tādēļ skolotāji varētu uzskatīt, ka skolēni neprot izvērtēt savas zināšanas un prasmes.

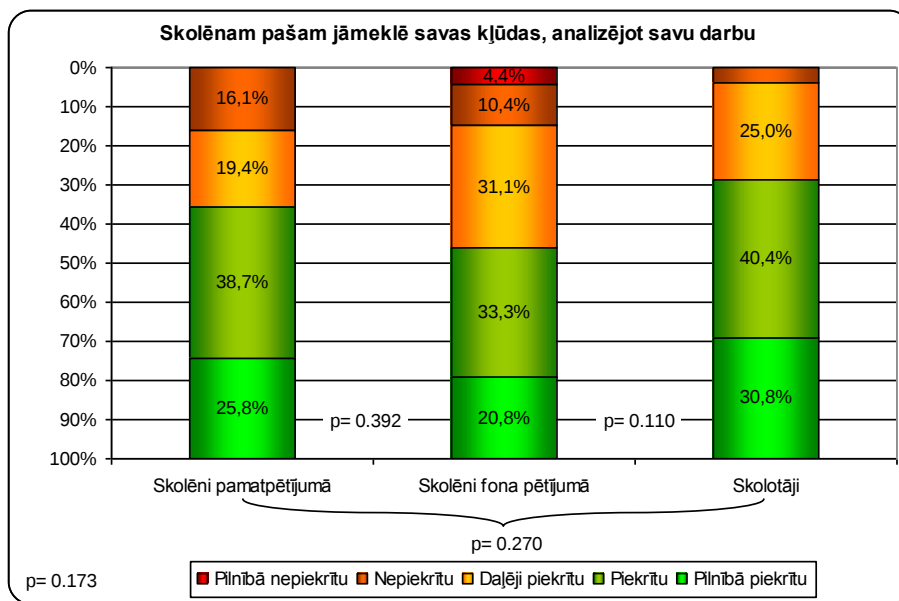
4. Skolotājam jālabo visas skolēnu kļūdas.



Datu apstrādes rezultātā iegūtā p-vērtība norāda uz statistiski nenozīmīgām atšķirībām starp respondentu grupu „Skolēns” fona pētījumā, respondentu grupu „Skolēns” pamatpētījumā un respondentu grupu „Skolotājs” ($p=0,173$). Tātad skolēniem un skolotājiem ir līdzīgi uzskati par to, kā skolotājiem būtu jālabo skolēnu kļūdas. Skolotāji nedomā, ka viņiem būtu jālabo visas skolēnu kļūdas, jo tikai 13,5% skolotāju pilnībā piekrīt un 28,8% piekrīt šādam apgalvojumam. Skolēniem ir līdzīgs viedoklis - fona pētījumā 30,8% pilnībā piekrīt un 26,1% piekrīt, pamatpētījumā tikai 16,1% pilnībā piekrīt izteiktajam apgalvojumam un 32,3% skolēnu piekrīt.

Mācību procesā skolotājs labo skolēnu kļūdas un novērtē skolēna sasniegumu ar atzīmi vai aprakstoši. Ja skolēnam ir svarīgs tikai novērtējums, tad tā ir ārējā motivācija, kam nav tiešas ietekmes uz skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi. Iegūtie dati liecina, ka 48,4% skolēnu pamatpētījumā, 66,9% fona pētījumā un 42,3% skolotāju uzskata, ka skolotājam jālabo visas skolēnu kļūdas. Tātad apmēram puse no visiem respondentiem par to nav pārliecināti. Lai noskaidrotu iemeslus, skolēnu intervijās tiks iegūta informācija, kas palīdzēs izprast skolēnu attieksmi.

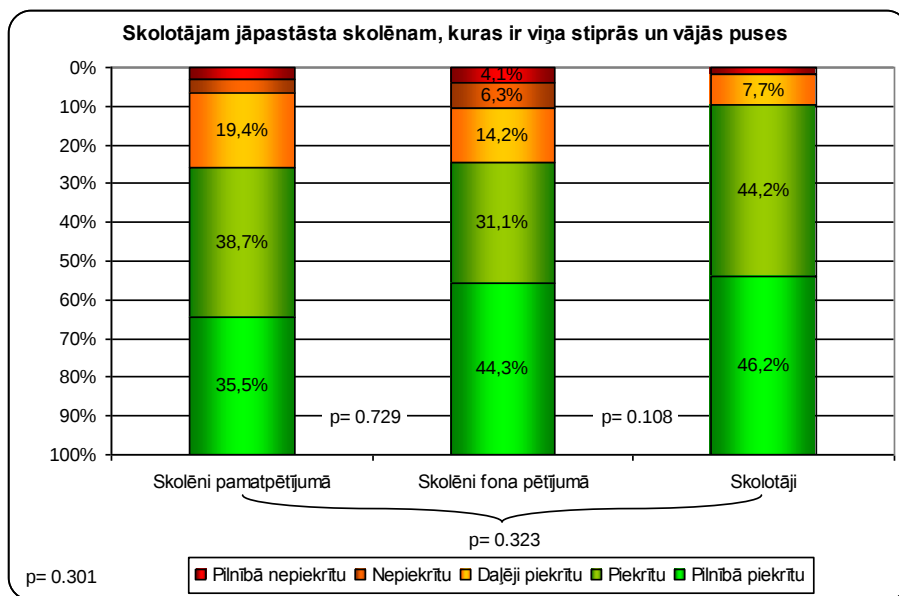
5. Skolēnam pašam jāmeklē savas kļūdas, analizējot savu darbu.



Datu apstrādes rezultātā iegūtā p-vērtība norāda arī uz statistiski nenoīmīgām atšķirībām starp respondentu grupu „Skolēns” fona pētījumā, respondentu grupu „Skolēns” pamatpētījumā un respondentu grupu „Skolotājs” ($p=0,173$). Jāatzīmē, ka skolēni fona pētījumā tomēr vairāk paļaujas uz skolotāju, jo 30,8% skolēnu pilnībā piekrīta, ka skolotājam jālabo visas skolēnu kļūdas. Turklāt tikai 20,8% pilnībā piekrīta, ka skolēnam pašam jāmeklē savas kļūdas, analizējot savu darbu, kas bija viszemākais rādītājs (skolēni pamatpētījumā - 25,8% un skolotāji - 30,8%).

Apkopojot iegūtos datus (1., 2., 4. un 5. apgalvojums), var secināt, ka **skolotāji un skolēni izprot skolotāju un skolēnu dalīto atbildību par mācību procesu, jo uzskata, ka gan skolotājiem, gan skolēniem jāpiedalās skolēnu snieguma izvērtēšanā**. Taču vērojama statistiski noīmīga viedokļu atšķirība ($p=0,000$ un $0,012$), izsakot attieksmi par skolēnu prasmi izvērtēt savas zināšanas un prasmes, jo tikai 23% skolotāju piekrīt, ka skolēni prot izvērtēt savas zināšanas un prasmes. Tātad skolotājiem vajadzētu iegūt precīzāku priekšstatu par skolēnu prasmi veikt pašizvērtējumu, dodot iespēju to veikt, un vadīt skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesu tā, lai skolēni varētu pilnveidot savas pašizvērtējuma prasmes.

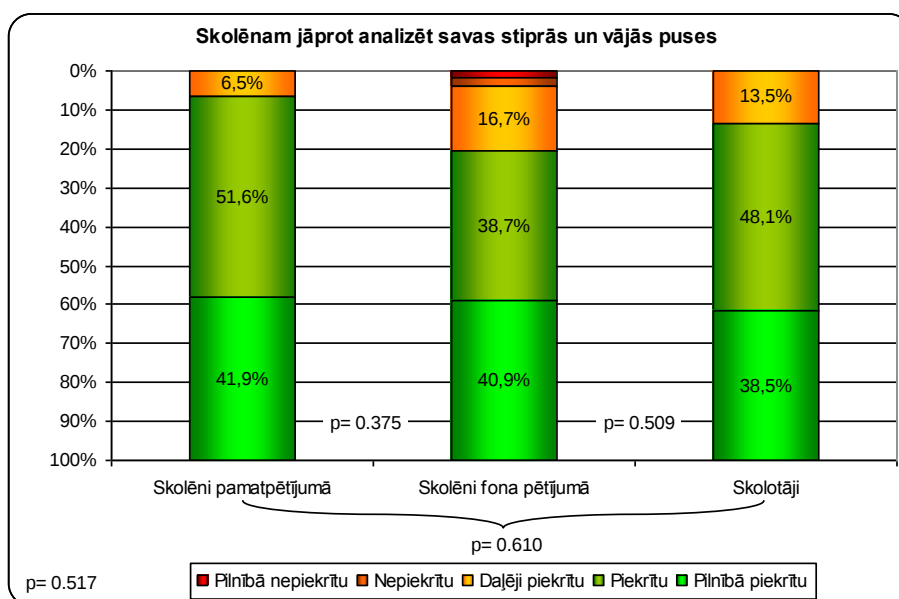
6. Skolotājam jāpastāsta skolēnam, kuras ir viņa stiprās un vājās puses.



Datu apstrādes rezultātā iegūtā p-vērtība norāda arī uz statistiski nenozīmīgām atšķirībām starp respondentu grupu „Skolēns” fona pētījumā, respondentu grupu „Skolēns” pamatpētījumā un respondentu grupu „Skolotājs” ($p=0,301$).

Visās trīs grupās respondenti ir pārliecināti, ka skolotājam ir jāpastāsta, kuras ir skolēna vājās un stiprās puses. Tas nozīmē, ka skolēni uzticas skolotāja vērtējumam un skolotāji ir pārliecināti par savu profesionalitāti.

7. Skolēnam jāprot analizēt savas stiprās un vājās puses.

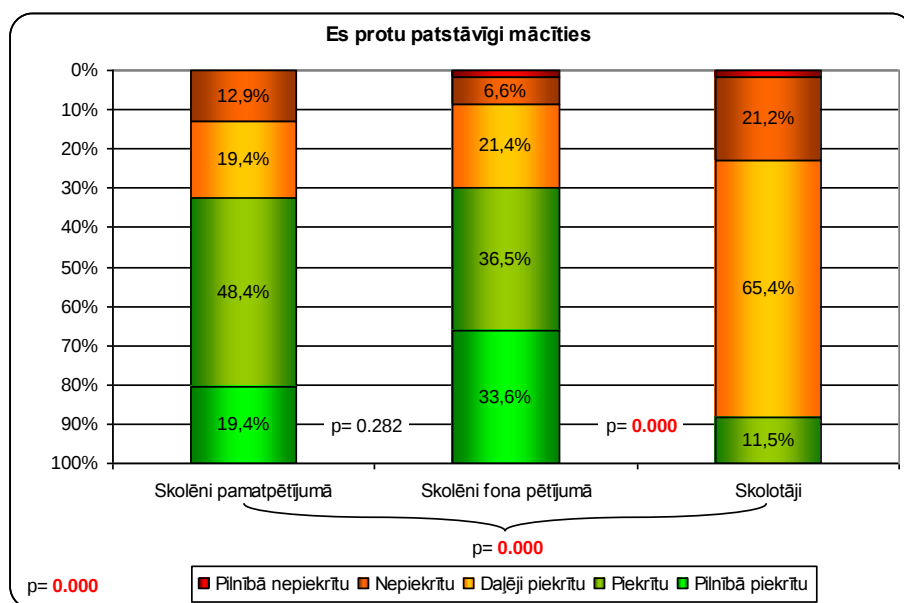


Datu apstrādes rezultātā iegūtā p-vērtība norāda uz statistiski nenozīmīgām atšķirībām starp respondentu grupu „Skolēns” fona pētījumā, respondentu grupu „Skolēns”

pamatpētījumā un respondentu grupu „Skolotājs”. Visās trīs grupās respondenti ir pārliecināti, ka skolēnam jāprot analizēt savas stiprās un vājās puses. Izsakot savus viedokļus par 6.un 7.apgalvojumu, skolēni un skolotāji izprot dalītās atbildības nepieciešamību par skolēnu snieguma izvērtēšanu.

Anketas aptaujā tika ietverts apgalvojums „Es protu patstāvīgi mācīties”, lai analizētu datus, iegūtus no trijām respondentu grupām un kas parāda skolēnu un skolotāju viedokļus par skolēnu prasmi mācīties patstāvīgi.

Es protu patstāvīgi mācīties



Datu apstrādes rezultāti rāda, ka kopumā skolēni uzskata, ka viņi prot mācīties, taču skolotāji tikai daļēji piekrīt tādām viedoklim. Datu apstrādes rezultātā iegūtā p-vērtība norāda uz statistiski nozīmīgām atšķirībām starp respondentu grupu „Skolēns” fona pētījumā, respondentu grupu „Skolēns” pamatpētījumā un respondentu grupu „Skolotājs” ($p=0,000$). Nav statistiski nozīmīgu atšķirību starp grupām „Skolēns” fona pētījumā un pamatpētījumā ($p=0,282$), taču ir statistiski nozīmīgas atšķirības starp grupu „Skolēns” fona pētījumā un respondentu grupu „Skolotājs” ($p=0,000$) un starp grupu „Skolēns” pamatpētījumā un respondentu grupu „Skolotājs” ($p=0,000$).

Respondentu grupā „Skolotājs” tikai 11,5% respondentu piekrīt apgalvojumam, ka skolēni prot patstāvīgi mācīties. Atšķirīgs viedoklis ir skolēniem fona pētījumā - 33,6% skolēnu pilnībā piekrīt izteiktajam viedoklim, 36,5% piekrīt. Pamatpētījumā 19,4% skolēnu pilnībā ir pārliecināti, ka prot patstāvīgi mācīties un 48,4% ir pārliecināti par to.

Atšķirības viedokļos varētu būt skaidrojamas ar to, ka

- skolotājiem un skolēniem ir dažāda izpratne par patstāvīgo mācīšanos,
- skolotāji nezina un neinteresējas par to, kā skolēni mācās.

Izvērtējot aptaujas rezultātus, var secināt, ka pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības un statistiski nenozīmīgas atšķirības viedokļos starp respondentu grupām „Skolēns” fona un pamatpētījumos un respondentu grupu „Skolotājs” (sk. 11.tab.).

11.tabula

Mācīšanās cikla posmi	Skolēnu un skolotāju viedokļos vērojamas statistiski nozīmīgas izmaiņas	Skolēnu un skolotāju viedokļos nav vērojamas statistiski nozīmīgas izmaiņas
Plānošana	Mērķa izvirzīšana ir būtisks faktors mācību prasmju uzlabošanā. Es zinu, kādu zināšanu un prasmju līmeni vēlos sasniegt, beidzot 12.klasi. Es protu izvirzīt sev mācību mērķus, ko cenšos sasniegt. Skolotājam jānosaka mācību mērķi. Skolēnam pašam sev jāizvirza mācību mērķi. Es vēlos uzlabot savas atzīmes angļu valodā.	Es vēlos uzlabot savas atzīmes angļu valodā. Skolēnam pašam jāizvēlas sev piemēroti uzdevumi Skolotājam jāizvēlas grāmatas, uzdevumi mācībām.
Darbība	Skolotājam jāprot ieinteresēt un noturēt interesi par mācību priekšmetu. Skolēnam pašam sevi jāmotivē, lai turpinātu mācīties. Es protu plānot savu laiku. Es vienmēr nododu mājas darbus noteiktajā termiņā.	Skolotājam jāuzdod daudz mājas darbu. Skolēnam patstāvīgi jāmacās ārpus skolas. Skolotājam jāliek skolēniem daudz mācīties. Skolēnam daudz jāmacās patstāvīgi.
Izvērtēšana	Es protu izvērtēt savas zināšanas un prasmes. Skolotājam jāpastāsta, kas jādara, lai sasniegtu labāku rezultātu. Skolotājam regulāri jāizvērtē skolēna sniegums Skolotājam jāpasaka, kādi uzdevumi jāpilda. Skolotājam jāmaca, kā jāmacās. Skolēnam pašam jāattīsta savas mācīšanās stratēģijas. Skolotājam jāatbild uz visiem skolēna jautājumiem. Skolēnam pašam jāmeklē atbildes uz jautājumiem. Es protu patstāvīgi mācīties	Skolotājam jālabo visas skolēna kļūdas. Skolēnam pašam jāmeklē savas kļūdas, analizējot savu darbu. Skolotājam jāpastāsta skolēnam, kuras ir viņa stiprās un vājās puses. Skolēnam jāprot analizēt savas stiprās un vājās puses. Skolēnam pašam jāizvērtē savs sniegums.

Analizējot atšķirības skolēnu un skolotāju viedokļos, var izdarīt secinājumu, ka skolēniem un skolotājiem ir atšķirīga izpratne par patstāvīgās mācīšanās prasmēm un par to, kādas ir skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmes. Iegūtie rezultāti apstiprina teorētiskajā pētījumā izteikto viedokli, ka gan skolotājiem, gan skolēniem jābūt izpratnei par to, kā tiek konstruētas zināšanas, kā notiek mācīšanās un kāda vide veicina patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi.

Datu apstrādes rezultāti liecina, ka kopumā gan skolotāji, gan skolēni apzinās patstāvīgās mācīšanās prasmju nepieciešamību. Taču skolēniem nav izveidojusies izpratne par patstāvīgo mācīšanos, par ko liecina Pīrsona korelācijas analīze, kas norāda, vai starp diviem mainīgajiem pastāv saistība. Ja korelācijas koeficients ir ≤ 0.5 , tad tā ir vāja korelācija. Tika salīdzināti iegūtie dati respondentu grupā „Skolēns” (fona pētījumā un pamatpētījumā), respondentu skaits - 349.

Starp apgalvojumiem „Es zinu, kādu zināšanu un prasmju līmeni vēlos sasniegt, beidzot 12.klasi” un „Es protu sev izvirzīt mācīšanās mērķus, ko cenšos sasniegt” pastāv vāja korelācija, kas liecina, ka skolēni neuzskata konkrēta zināšanu un prasmju līmeņa sasniegšanu 12.klasē par savu mācību mērķi.

Es zinu, kādu zināšanu un prasmju līmeni vēlos sasniegt, beidzot 12.klasi	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,348 0,000 349	Es protu izvirzīt sev mācību mērķus, ko cenšos sasniegt
---	---	-------------------------------------	---

Skolēni neizprot arī pašizvērtējuma nozīmi patstāvīgās mācīšanās procesā. Starp apgalvojumiem „Es protu sev izvirzīt mācību mērķus, ko cenšos sasniegt” un „Es protu izvērtēt savas zināšanas un prasmes” pastāv vāja korelācija, kas norāda uz to, ka skolēni nesaista mērķa izvirzīšanu ar iepriekš veiktu pašizvērtējumu, kas nepieciešams, lai izvirzītu atbilstošu mācīšanās mērķi.

Es protu izvirzīt sev mācību mērķus, ko cenšos sasniegt	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,328 0,000 349	Es protu izvērtēt savas zināšanas un prasmes
---	---	-------------------------------------	--

Starp apgalvojumiem „Es protu sev izvirzīt mācību mērķus, ko cenšos sasniegt” un „Es vienmēr nododu mājas darbus noteiktā termiņā” pastāv vāja korelācija, kas liecina par to, ka skolēni nesaista mājas darbu veikšanu ar saviem mācīšanās mērķiem.

Es vienmēr nododu mājas darbus noteiktā termiņā	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,391 0,000 349	Es protu izvirzīt sev mācību mērķus, ko cenšos sasniegt
---	---	-------------------------------------	---

Starp apgalvojumiem „Es protu plānot savu laiku” un „Es protu patstāvīgi mācīties” pastāv vāja korelācija, kas norāda uz to, ka skolēni neapzinās, cik svarīgi ir prast plānot laiku, lai varētu sekmīgi mācīties patstāvīgi.

Es protu plānot savu laiku	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,324 0,000 349	Es protu patstāvīgi mācīties
----------------------------	---	-------------------------------------	------------------------------

Skolēni neapzinās saistību starp mājas darbu nodošanu noteiktajā termiņā, kas liecina par prasmi plānot savu laiku un prasmi patstāvīgi mācīties, jo starp abiem apgalvojumiem pastāv vāja korelācija.

Es vienmēr nododu mājas darbus noteiktā termiņā	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,342 0,000 349	Es protu patstāvīgi mācīties
---	---	-------------------------------------	------------------------------

Tātad var izdarīt secinājumu, ka skolēniem ir vāja izpratne par patstāvīgās mācīšanās prasmēm. Pētījumā netiek analizēti skolotāju priekšstati par patstāvīgās mācīšanas prasmēm, bet skolotāju viedoklis tiek salīdzināts ar skolēnu viedokli.

Kvantitatīvā pētījuma, kurā piedalījās respondentu grupa „Skolēns” fona pētījumā, respondentu grupa „Skolēns” pamatpētījumā (10.klases skolēni) un respondentu grupa „Skolotājs”, rezultāti sniedza informāciju par skolotāju un skolēnu izpratni par patstāvīgās mācīšanās prasmēm un norādīja uz tendencēm viedokļu atšķirībās:

- Skolotāji un skolēni izprot motivācijas nozīmi mācīšanās procesā un uzskata, ka gan skolotājam, gan skolēnam jāveido motivācija mācīties.
- Skolotāji un skolēni nav pārliecināti, ka skolēnam pašam jāizvēlas mācību materiāli. Tas varētu liecināt par to, ka abu grupu respondenti uzskata, ka mācību materiālus būtu jāizvēlas gan skolotājiem, gan skolēniem.
- Skolotāji un skolēni uzskata, ka skolēniem pašiem jāprot izvērtēt savu sniegumu.
- Skolotāji un skolēni izprot mācību mērķu izvirzīšanas nozīmi, taču skolēni uzskata, ka viņi prot izvirzīt mērķus, ko cenšas sasniegt, bet skolotāji ir pretējās domās.
- Skolēni ir pārliecināti par savām pašregulācijas prasmēm („Es protu plānot savu laiku”, „Es protu izvērtēt savas zināšanas un prasmes”), bet skolotāju viedoklis ir atšķirīgs.
- Skolēni uzskata, ka skolēnam pašam jāmacās mācīties, bet skolotāji uzskata, ka skolotājam jāmaca mācīties.

Respondentu grupu „Skolēns” fona pētījumā un „Skolēns” pamatpētījumā iegūto datu analīze liecina, ka nepastāv statistiski nozīmīgas atšķirības abu respondentu grupu viedokļos. Tādējādi var apgalvot, ka pamatpētījumā fiksētās tendences patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē var attiecināt arī uz citām skolēnu grupām citā laikā un citā vietā.

Kvantitatīvajā pētījumā datu apstrādes rezultātā izdarītie secinājumi deva iespēju plānot kvalitatīvo pētījumu.

2.2.2. Pamatpētījuma datu analīze

Pamatpētījuma pirmais posms

Pamatpētījuma pirmajā posmā notika pedagoģiska darbība mācību procesā, kuras mērķis bija atrast paņēmienus, kas ļautu skolēniem uzlabot savas patstāvīgās mācīšanās prasmes.

Pedagoģiskās darbības pirmais posms:

1. skolēniem tika dota iespēja iepazīties ar dažādiem mācīšanās stiliem, analizēt savu mācīšanās stilu,
2. skolēni mācījās izvirzīt mācību mērķus, apzinoties savas vajadzības,
3. mācību procesā tika izmantots portfolio kā mācīšanās līdzeklis,
4. skolēni veica pašizvērtējumu divreiz mācību gadā - gan pārrunu veidā, gan rakstiski.

Pamatpētījuma pirmajā posmā tika veikta ***pirmā pamatpētījumā iesaistīto skolēnu aptauja***.

Pamatpētījuma pirmajā posmā tika analizēti sasniegumi un trūkumi skolotāja darbībā, kuras mērķis bija patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveide. Skolotāja un skolēna mijdarbība atklāja problēmas, kuras bija jārisina nākamajā darbības pētījuma posmā.

Kvantitatīvie dati tika papildināti ar datiem, kas ievākti, izmantojot kvalitatīvās pētniecības metodes - notika ***daļēji strukturēta grupas videointervija***, kur piedalījās 8 pamatpētījuma respondentu grupas „Skolēns” dalībnieki, kas sniedza detalizētāku informāciju par skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmēm. Astoņu skolēnu grupa bija vienas klases viena angļu valodas grupa, skolā nebija 4 skolēni. Visi grupas dalībnieki bija iepriekš atbildējuši uz aptaujas anketas par patstāvīgām mācīšanās prasmēm jautājumiem. Skolēni tika informēti iepriekš par videoierakstu, viņi atradās sev ierastā vidē - angļu valodas kabinetā, intervētājs centās radīt atmosfēru, kas mudinātu respondentus atklāti un pārdomāti atbildēt uz jautājumiem, tika lietotas sarunvalodas frāzes, jautājumi tika izskaidroti. Visi astoņi intervijas dalībnieki piedalījās sarunā; ja kāds intervijas dalībnieks aktīvi neizteica savu viedokli,

intervētājs aicināja izteikt savas domas par apspriesto jautājumu. Grupu intervijās intervētājam ir jāuzņemas grupas vadītāja loma, lai tiktu ievēroti labas saskarsmes likumi.

Pēc intervijas tika veikta kontentanalīze, lai noteiktu kategorijas un jēdzienus (sk.12.tab.). Skolēnu izteikumos par savām vēlmēm, vajadzībām un orientāciju uz panākumiem vērojama iekšējā un ārējā motivācija. Skolēnu kritiskās domāšanas prasmes izpaužas viņu pašvērtējumā, paškritikā un risinājumu meklēšanā. Skolēni pilnveido prasmi plānot savu laiku, ko apliecina izteikumi, kas norāda uz pozitīvu un elastīgu pieeju laika plānošanā. Skolēnu pašticības līmeni raksturo izteiktie apgalvojumi par gribasspēku. Mācīšanos atbalstošu vidi skolēni saskata uzticēšanās skolotāja profesionalitātei. Skolēniem veidojas izpratne par savu mācīšanās stilu, jo viņi ir analizējuši veidu, kādā labāk mācīties. Skolēnu vēlmi uzņemties atbildību par mācīšanos apliecina viņu izteikumi par patstāvīgu mācīšanās paņēmienu un materiālu izvēli, kā arī par nepieciešamību pašiem meklēt atbildes un uzdot jautājumus skolotājam.

12.tabula

Grupas videointervijā identificētās satura vienības, kategorijas un jēdzieni

Satura vienības	Kategorijas	Jēdzieni
(vēlos) paplašināt vārdu krājumu Es gribētu kontaktēties ar ārzemniekiem Angļu valodā runā gandrīz visās valstīs Visādi komunicējot Es gribētu kontaktēties ar ārzemniekiem Jāzina specifiska valoda Papildus kaut ko paskatītos Runātu ar gudrākiem terminiem Gribētu to labāko Ceru uz A līmeni	Vēlmju izteikšana Vajadzību apzināšanās Orientācija uz panākumiem	<i>Motivācija(iekšējā un ārējā)</i>
Es nākotnē gribētu A, pagaidām B līmenis Eksāmens grūts...domāju B vai C līmenis Sākumā domāju, ka padosies citi priekšmeti Biežāk sakrīt (skolēna viedoklis ar skolotāja), viedokļi no dažādām pusēm (jāsālīdzina) Nezinu, runāšanā sakrīt (viedokļi) Pārsvarā sakrīt (skolotāja un skolēna vērtējums) Es mazliet zemāk sevi novērtēju Viens gads ir nobumbulēts, tas nav	Pašizvērtējums Paškritika	<i>Kritiskā domāšana</i>

labi Tur, kur ir grūtības, eju pie privātskolotāja. Prasu mammai, meklēju internetā	Risinājuma meklēšana	
It kā, ja būtu vajadzība plānot, tad plānotu Ja daudz kas jādara, tad saplānoju Kopumā cenšos saplānot, dažreiz izjūk Gadās, ka plāni jāgroza, ja jāmacās Mainu pēc prioritātes Pierakstu visus uzdevumus, izpildu labi, ja 2-3, bet svarīgākos izpildu Plānotājs pierakstīts no viena gala līdz otram Pats kaut kā mierīgi saliekās kopā	Pozitīva attieksme pret laika plānošanu Elastīga attieksme pret laika plānošanu Notiek laika plānošana Nav īpaša laika plānošana	<i>Prasme plānot mācīšanos</i>
Jāpiespiežas pie tā (kas nepadodas) Ir vērts piespieties	Gribasspēka veidošana	<i>Pašticība</i>
Atzīmes parāda, cik daudz tu zini Skolotāju interesē rezultāts Labi, ja skolotājs pasaka, kas ir labi, kas slikti	Uzticēšanās skolotāja vērtējumam	<i>Mācīšanos atbalstoša vide</i>
Man vajag kladi un grāmatu Ir vajadzīgs sistemātisks pieraksts ...vieglāk orientēties	Pierakstu veidošanas nepieciešamība	<i>Izpratne par mācīšanās stilu</i>
Es mācos bioloģiju no citas grāmatas Vajag vajadzības brīdī pateikt skolotājam - es mācīšos no citas grāmatas Tas ir mazsvarīgi, vai skolēns mācās no tās vai citas grāmatas Skolotājs sevi pārslogotu (ja labotu visus skolēnu darbus) Pieietu pie skolotāja un pajautātu Atkarībā, kā pasniedz; ja kā ieteikumu, tad pilnīgi droši Ja uzstājīgi, tad nē; spītības pēc Dod cilvēkam iespēju pašam apsvērt	Vajadzība pašam izvēlēties mācību materiālus Skolotāja vērtējuma nepieciešamība Mācīšanās paņēmieni izvēle	<i>Atbildība par mācīšanos</i>

Apkopojot kontentanalīzes rezultātus, var secināt, ka

- skolēniem ir gan iekšējā, gan ārējā motivācija (augsts vērtējums eksāmenā),
- skolēniem ir izpratne par savu mācīšanās stilu,
- skolēni izprot mācīšanās plānošanas nozīmi,
- viņi prot izvērtēt savas zināšanas un prasmes un ņem vērā skolotāja vērtējumu,
- skolēni jūtas atbildīgi par mācīšanos un tas paaugstina viņu pašticību.

Grupas intervija apliecināja skolēnu izpratni par savu vajadzību apzināšanos, uz ko pamatojoties, var izvirzīt mācīšanās mērķi, kas var būt gan īstermiņa, gan ilgtermiņa. Skolēni apliecināja, ka viņiem ir vēlme un arī izpratne par atbildības uzņemšanos par savu mācīšanās procesu. Grupas intervijas analīze palīdzēja plānot turpmāko pētījuma gaitu.

Pamatpētījuma otrais posms

Otrais pamatpētījuma posms norisinājās laikā, kad pamatpētījuma respondentu grupa „Skolēns” bija 11.klases skolēni. Mācību gada laikā tika pilnveidota portfolio izmantošana, veicot turpmāk aprakstītās pedagoģiskās darbības, lai veicinātu skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi. ***Pedagoģiskās darbības otrais posms:***

1. skolēni tika iepazīstināti ar dažādiem mācīšanās paņēmieniem,
2. tika atbalstīta viņu vēlme patstāvīgi izvēlēties mācību materiālus,
3. vairāk uzmanības tika pievērsts labas patstāvīgās mācīšanās prakses piemēriem, skolēniem daloties pieredzē savā mācīšanās praksē,
4. skolēni veica pašnovērtējumu katras tēmas noslēgumā,
5. skolēni vērtēja viens otra sniegumu.

Tika novērots, ka skolēni pilnveidoja savu prasmi izvērtēt savu un savu klases biedru sniegumu un apzinājās dažādu mācīšanās paņēmienu izmantošanas iespējas, taču joprojām grūtības sagādāja jauna mērķa izvirzīšana pēc veiktā mācīšanās procesa izvērtējuma.

Pamatpētījuma otrajā posmā ***tika veikta otrā aptauja***, kurā piedalījās 30 grupas „Skolēns” respondenti, tātad notika nobīde ar 1 skolēna atbildēm. Minētais skolēns nepiedalījās aptaujā, jo bija aizbraucis mācīties uz ārzemēm.

Lai labāk izprastu cēloņsakarības un analizētu aptaujas datus, tika organizēta ***daļēji strukturēta intervija*** (sk. 4.pielik.) ar 9 skolēniem, kas palīdzēja plānot turpmāko pētījuma gaitu. Pēc intervijas tika veikta kontentanalīze (sk.13.tab.). Skolēnu motivācija saistīta ar skolēnu ilgtermiņa mērķiem. Skolēnu patstāvīgas mācīšanās prasmes raksturo skolēnu

izteikumi par mācīšanās paņēmieniem, laika plānošanu un skolēnu pašvērtējums. Skolēnu zināšanas par patstāvīgo mācīšanos parāda viņu ieteikumi, kā mācīties.

13.tabula

Intervijā identificētās satura vienības, kategorijas un jēdzieni

Satura vienības	Kategorijas	Jēdzieni
...lai varētu brīvi runāt angļu valodā... runāt bez kļūdām... ...viegli un ērti izteikties.. ...gribētu uzlabot angļu valodas prasmes, jo man nākotnē ļoti noderēs..	Mērķa izvirzīšana	Motivācija
...pašlaik īsti nevaru spriest (par līmeni 12.kl eksāmenā) ...gribētu augstāko, bet zinu, ka līdz tam vēl tālu, ir daudz jāmacās.. ...gribētu A vai B līmeni.. ...varētu dabūt 7, ja ļoti pacenstos, varbūt 8 gada beigās.. gribētu 7 starp 8, bet daudz jāstrādā.. ...es domāju, ka man daudz jāmacās, es nespēju runāt angļiski.. ... saprast es saprotu, runāt es neprotu... nevaru brīvi izteikties... ... es zinu, ko darīt (kā mācīties).. ...cik es esmu redzējusi, kā to citi dara.. ..man vajag individuāli darboties ar sevīm.. ...es jūtu, jo vairāk pielietuju dažādus paņēmienus, jo ir labāk.. ...būt saskarsmē ar cilvēkiem... mācīties internetā.... ...pašai mājās mācīties, jo stundās jau mēs visi vienādi mācamies... lasīt grāmatas, internetā.. ..skatīties filmas.. lielāks darbs mājās.. ir tik daudz ko darīt, ka dažreiz neatliek laika... ...nedēļā angļu valodu mācos kādas 5-6 stundas.. ...nedēļā pēc stundām kādas 3	Pašizvērtējums Mācīšanās paņēmieni Laika plānošana	Prasmes

stundas.. ..nedēļā mājās kādas 3 stundas..		
.. dari vēl kaut ko papildus.. ...dari kaut ko mājās pēc skolas, vairāk interesējies.. ...varāk lasīt pašam..izdomāt, saprast, ko tu īsti nezini..	Patstāvīgā mācīšanās	Zināšanas

Apkopojot kontentanalīzes rezultātus, var secināt, ka darbības pētījuma laikā skolēni pilnveido savu izpratni par patstāvīgo mācīšanos, jo

- skolēni prot izvērtēt savas zināšanas un prasmes,
- skolēni apzinās dažādus mācīšanās paņēmienus,
- skolēni izprot patstāvīgās mācīšanās nozīmi.

Taču skolēni neminēja konkrētus īstermiņa un ilgtermiņa mērķus, kas liecina par to, ka mērķu izvirzīšana ir grūti apgūstama prasme. Iespējams, tas ir saistīts ar skolēnu vāju attīstītu sistēmisku domāšanu, skolēniem neizprotot mācību programmu mērķus kopumā un savu vietu lielākā sistēmā (skolēns-draugi-vecāki-skolotājs-klases biedri-.....) tagad un nākotnē.

Skolotājas un skolēnu darbības un mijdarbības izvērtēšanas nolūkā pamatpētījuma ietvaros notika vienas *angļu valodas stundas videoieraksts*. Angļu valodas stundas videoierakstā tiek izvērtēta klases fiziskā vide, emocionālā vide, skolotāja un skolēnu darbības, skolotāja un skolēnu sadarbība, kā arī skolēnu sadarbība. Klases fizisko vidi raksturo Latvijas skolām raksturīgs klases iekārtojums - soli izkārtoti rindās, skolotāja galds atrodas klases priekšā vienā malā, tāfele klases priekšā. Klasē nav pieejams internets, nav datora un citu moderno tehnoloģiju. Klasē ir skolēniem pieejamas grāmatas un žurnāli angļu valodā, pie klases sienām izvietoti skolēnu pagatavoti izziņas materiāli. Videomateriālā var vērot skolēnu savstarpējās attiecības, sadarbojoties grupā - skolēni papildina viens otru, uzdod jautājumus, prot sadalīt pienākumus grupā. Skolotājas un skolēnu savstarpējās attiecības liecina par to, ka skolotāja uzticas skolēnu prasmei strādāt grupā un veikt uzdevumu un ka skolēni ir pārliecināti, ka var lūgt palīdzību skolotājai tad, kad tā tiešām ir nepieciešama. Klases emocionālo vidi raksturo skolēnu pozitīva attieksme pret mācīšanos, disciplinētība, kā arī skolotājas darbošanās kā padomdevējam - skolotāja uzklausa, aicina kopīgi meklēt atbildes uz skolēnu uzdotajiem jautājumiem, vada skolēnu izziņas procesu un patstāvīgo mācīšanos. Videomateriālā var vērot, ka skolotājas vadība, kas izpaužas kopīgu mācīšanās mērķu formulēšanā, dažādu mācīšanās paņēmienu priekšrocību izskaidrošanā un laika plānošanā,

patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē ir būtiska, jo skolēni uzdod jautājumus, lai labāk apgūtu patstāvīgās mācīšanās plānošanas iemaņas.

Mācību stundas vērošanas mērķis bija identificēt skolēnu un skolotājas darbības, kas balstītas uz pētījuma teorētiskajā daļā analizētajām teorijām - humānpedagoģija, konstruktīvisms, kognitīvā teorija (sk. 14.tab.).

14.tabula

Skolotāja vadīts patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides process angļu valodas stundā

Laiks	Skolotājas darbības	Skolēnu darbības	Pamatojums	Rezultāts
Stundas sākums	Skolotāja rosina skolēnus atsauc atmiņā iepriekš apgūto.	Skolēni domā, nosauc tēmas, ko iepriekš ir mācījušies.	Sociālā konstruktīvisma teorija - apzināties jau apgūto un to, kas netika pietiekami labi apgūts.	Skolēni atsauc atmiņā to, ko ir mācījušies un, klausoties klasesbiedros, apzinās, ko nav labi apguvuši.
	Skolotāja organizē turpmāko darbu, aicinot iepazīties ar tēmu apskatu mācību grāmatā.	Skolēni iepazīstās ar mācību materiālu grāmatā, uzdod jautājumu skolotājai - „Ko nozīmē kultūršoks?”	Konstruktīvisma teorija - katrs skolēns individuāli konstruē savas zināšanas uz jau esošo zināšanu bāzes, sadarbojoties ar grupas biedriem.	Skolēni paši konstruē savas zināšanas, uzdod jautājumu un paši meklē un atrod atbildi.
	Skolotāja aicina visus meklēt atbildi uz jautājumu, pārrunājot ar klases biedriem, izdarot secinājumus no grāmatas materiāliem. Skolotāja vada skolēnu izziņas procesu un patstāvīgo mācīšanos, aicinot domāt par apgūstamajām angļu valodas prasmēm un paņēmieniem, kurus pielietot angļu valodas prasmju apguvē. Skolotāja sniedz papildus informāciju, izskaidro jēdzienus. Skolotāja aicina detalizētāk iepazīties ar	Skolēni izsaka savu viedokli, balstīdamies uz iepriekš iegūtajām zināšanām. Skolēni patstāvīgi veic pierakstus.	Humānpedagoģija - sadarbība grupā, mācīties rosinoša vide, kuru nosaka iespēja brīvi izteikties un nebaidīties no kļūdīšanās.	Skolēni klausās, uztver informāciju, pielāgo savai izpratnei, veic pierakstus.

Stundas beigas	apgūstamajām tēmām, izmantojot mācību grāmatu un daloties savās zināšanās ar grupas biedriem. Skolotāja aicina skolēnu, kurš neiesaistās grupas darbā, veikt pierakstus uz tāfeles. Skolotāja pēc grupu darba un rezultātu atspoguļošanas uz tāfeles aicina izteikt viedokļus par apgūstamajām tēmām.	Skolēni strādā grupās - var vērot, ka skolēni prot to darīt, konsultējas viens ar otru, uzdod jautājumus skolotājam. Var vērot, ka viens skolēns labprātāk strādā individuāli. Grupas darba rezultātus grupas dalībnieks bez aicināšanas uzraksta uz tāfeles. Grupā ir 18 skolēni, savu viedokli izteica 10 skolēni, vēl 2 skolēni strādāja pie tāfeles, rakstiski atspoguļojot grupas darba rezultātus.		
	Stundas nobeigumā skolotāja veic kopsavilkumu, atsaucot atmiņā stundas laikā pārrunāto un norādot skolēniem, kādas ir viņu iespējas tālāk patstāvīgi turpināt mācīšanos.	Skolēni iesaistās kopsavilkuma veidošanā un pieraksta norādījumus patstāvīgā darba veikšanai.	Kognitīvā teorija - informācijas apstrāde, no īstermiņa atmiņas ievadīšana ilgtermiņa atmiņā, veicot pirmo atkārtošanu pēc apmēram 10-15 min.	Skolēni apzinās apgūstamās angļu valodas prasmes, iespējas to pilnveidēt. Skolēni mācās izvirzīt mērķi, izvēlēties sev piemērotus mācīšanās paņēmienus un organizēt savu patstāvīgo mācīšanos.

Angļu valodas stundas vērošana liecina, ka, apgūstot tēmu mācību programmas ietvaros, skolēni vienlaikus apgūst arī patstāvīgās mācīšanās prasmes. Mācību stundas laikā skolotājs vada skolēnu mācīšanās procesu, kurš vēlāk būs patstāvīgi jāturpina skolēniem. Sadarbībā ar skolotāju skolēni veido iemaņas turpmākās patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidei.

Tika veikta 10 *angļu valodas mācību stundu strukturēta novērošana* (sk. 5.pielik.), kuras mērķis bija mācību stundas vides novērošana, pievēršot uzmanību sekojošiem indikatoriem:

- skolotājas pārvietošanās klases telpā, mijdarbojoties ar skolēniem;
- skolēnu izvietojums klases telpā, mijiedarbojoties ar pārējiem skolēniem un skolotāju;
- skolotājas valoda (balss tonis, izmantotās leksikas vienības) un izturēšanās, mijdarbojoties ar skolēniem;
- skolēnu valoda (balss tonis, izmantotās leksikas vienības) un izturēšanās, mijdarbojoties ar citiem skolēniem un skolotāju;
- skolotājas veiktās darbības mācību procesā;
- skolēnu veiktās darbības mācīšanās procesā.

Angļu valodas mācību stundu strukturētu novērošanu veica skolas direktora vietniece mācību darbā, kas, no vienas puses, novērsa draudus, ka novērotājs varētu būt personiski ieinteresēts pētījuma veikšanā un rezultātu interpretācijā un, no otras puses, novērotājs nebija skolēniem sveša persona, kas ar savu klātbūtni varētu ietekmēt novērojamos objektus, liekot skolēniem uzvesties parastai mācību stundai netipiski. Novērojumu drošība un validitāte tika nodrošināta, balstoties uz novērotāja pieredzi un profesionalitāti, neatklājot novērotājam un novērojamajiem pētījuma mērķus un hipotēzi, kā arī novērotājam dabiski iekļaujoties klases vidē (mācību stundu hospitācijas un kolēģu klātbūtne mācību stundās skolā ir regulāra).

Novērojumu rezultātā varēja secināt, ka stundā tika ievērota skolēna centrēta pieeja, jo skolotājs darbojās kā padomdevējs, par ko liecina novērotāja lietotie vārdi „konsultē, vēro, klausās”. Skolotājs mācību procesa laikā pārvietojās pa klasi, kas skolēnus motivēja darbam, jo bija iespēja konsultēties un nezuda izzīņas interese. Skolēni novēroto mācību stundu laikā pilnveidoja patstāvīgās mācīšanās prasmes - izvirzīt mērķi, izvēlēties atbilstošas mācīšanās paņēmienus, plānot laiku, uzņemties un dalīties atbildībā par veicamo uzdevumu, sadarboties, radot pozitīvu mācīties atbalstošu vidi (sk. 6.pielikumu).

Mācību stundās tika ievēroti

- humānpedagoģijas pamatprincipi - mācīšanos atbalstošas vides veidošana, skolotājs darbojas kā padomdevējs un vada skolēnu mācīšanos;
- sociālā konstruktīvisma teorijas atzinumi - skolēni uzdod jautājumus, papildina pierakstus pēc nepieciešamības, ir aktīvi klausītāji, tādējādi konstruējot paši savas zināšanas;
- un sociāli kognitīvās teorijas atzinumi - skolēni demonstrē labas sadarbības prasmes, skolēniem ir skaidra mērķa izpratne, izvēlās metodes, kā nonākt pie rezultāta, skolēniem ir priekšstats, kā vērtēt padarīto pēc noteiktiem kritērijiem.

Pētījuma gaitā tika veikta pedagoģiska darbība, kuras mērķis bija skolēnu pašizvērtējuma prasmes, kas ir viena no patstāvīgās mācīšanās prasmju sastāvdaļām, pilnveide. Regulāri tika apspriestas skolēnu stiprās un vājās puses gan skolēnu grupās, gan individuālās skolotāja un skolēna sarunās. Skolēni regulāri veica rakstisku pašnovērtējumu tēmas noslēgumā, novērtējot savas klausīšanās, rakstīšanas, lasīšanas, runāšanas, valodas lietojuma un patstāvīgās mācīšanās prasmes.

Mācību gada noslēgumā **skolēni veica tēmas apguves pašnovērtējumu 10 baļļu sistēmā**, izvērtējot savas runāšanas, lasīšanas, klausīšanās, rakstīšanas un patstāvīgās mācīšanās prasmes, ko vēlāk salīdzināja ar skolotāja doto vērtējumu. Skolēniem tika dota iespēja analizēt savu prasmi veikt pašnovērtējumu atbilstoši iepriekš pārrunātiem kritērijiem (sk. 7., 9., 10., 11. pielik.).

Pēc skolēnu veiktā pašnovērtējuma skolotāja ierakstīja savu novērtējumu, un skolēniem bija iespēja salīdzināt abus novērtējumus un noskaidrot atšķirīgo novērtējumu iemeslus. Pamatpētījuma otrajā posmā piedalījās 30 skolēni, pēc pētījuma trešās aptaujas par patstāvīgās mācīšanās prasmēm veikšanas 8 skolēni (27%) tika izraudzīti, lai salīdzinātu viņu pašnovērtējumu ar skolotāja novērtējumu. Skolēnu izlase tika veidota, pamatojoties uz testa par patstāvīgās mācīšanās prasmēm rezultātiem. Izlasē tika iekļauti skolēni, kuri parādīja labas zināšanas par patstāvīgās mācīšanās prasmēm. Mērķis bija analizēt sakarības starp zināšanām par patstāvīgās mācīšanās prasmēm un prasmi veikt pašnovērtējumu.

Tabulā (sk.15.tab.) redzami skolēnu angļu valodas prasmju un patstāvīgās mācīšanās prasmju novērtējums par divām tēmām - „Kultūru daudzveidība” un „Personība un vide”. Skolēnu novērtējums (vidējais aritmētiskais) tiek salīdzināts ar skolotāja novērtējumu (vidējais aritmētiskais).

Skolēnu pašnovērtējums un skolotāja novērtējums

Skolēni	Skolēna izvērtējums		Skolotāja izvērtējums		Atšķirības izvērtējumā	
	<i>Cultural diversity</i>	<i>Personality places</i>	<i>Cultural diversity</i>	<i>Personality places</i>	<i>Cultural diversity</i>	<i>Personality places</i>
Skolēns A	7,7	7,6	7,9	7,4	+0,2	-0,2
Skolēns B	8,5	7,7	7,9	7,4	-0,6	-0,3
Skolēns C	7,9	7,9	7,7	7,6	-0,2	-0,3
Skolēns E	9,2	9,1	9,0	9,0	-0,2	-0,1
Skolēns H	7,8	7,6	7,4	7,7	-0,4	+0,1
Skolēns I	8,9	8,0	8,1	7,4	-0,8	-0,6
Skolēns J	8,8		9,0		+0,2	
Skolēns K	8,1	8,2	8,2	8,4	+0,1	+0,2

Atšķirība starp skolēna novērtējumu un skolotāja novērtējumu bija robežās no 0,1 līdz 0,8. Skolēni novērtēja savu sniegumu pēc skolā izmantotās 1-10 ballju sistēmas.

Iemesli pārāk zēmam vai augstam skolēnu pašnovērtējumam varētu būt:

- zēma skolēnu paēticība;
- vērtēšanas kritēriju nepārzināšana;
- vēlme redzēt labāku sniegumu;
- laba parauga neesamība.

Pamatpētījuma otrajā posmā skolēni rakēstija *eseju par skolēnu patēstāvīgās mācīšanās prasmēm*. Esejas rakēstīšanas mērēķis pamatpētījumā bija gūt dziļāku ieskatu respondentu viedokļos par patēstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides nepiecieēamību, to būtību, personīgo pieredzi. Skolēni esējās pamatoja savu viedokli par patēstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides nepiecieēamību, minot tādus argumentus kā patēstāvīgās mācīšanās prasmju nozīmīgumu turpmākajā dzīvē un mācību procesā skolā.

- Skolēni atzina, ka patēstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveide saistīta ar atbildības izējūtas veidoēanos, jo augēstāka atbildības izējūta veicina patēstāvīgās mācīšanās prasmju veidoēanos un otrādi - labas patēstāvīgās mācīšanās prasmes nostiprina atbildības izējūtu par mācīēanos.
- Skolēni atzina, ka patēstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveide veicina citu prasmju attīēstību;
- Skolēni ieteica, kādus mācīēšanās paēņemienus izmantot, lai pilnveidotu patēstāvīgās mācīēšanās prasmes.

Pamatpētījuma otrajā posmā piedalījās 30 vienas klases skolēni, eseju rakēstija 27 skolēni. Tika veikta eseju kontēntanalīze (skat. 8.pielikumu), kuras galvenie atēzinumi ir:

1. Patēstāvīgās mācīēšanās prasmes tiek izprastas kā prasmes kaut ko veikt un risināt problēmas.

2. Skolēni izskaidro patstāvīgās mācīšanās prasmju nepieciešamību ar gatavošanos pieaugušo dzīvei, jo „patstāvība ir viens no nosacījumiem, lai kļūtu par pieaugušo”.
3. Skolēni uzskata, ka atbildības sajūta var veidoties tad, ja tiek dota iespēja uzņemties atbildību un patstāvīgā mācīšanās ir viena no iespējām.
4. Patstāvīgās mācīšanās prasmes nepieciešamas skolā, jo skola var dot tikai pamatzināšanas, un, ja skolēns vēlas gūt izcilus panākumus, jāmācās patstāvīgi. Bez tam patstāvīgās mācīšanās prasmes ir noderīgas gadījumos, ja skolēnam ir bijis jākavē skolu ilgāku laiku. Skolēni atzīst, ka skolotājs nevar pievērst pietiekamu uzmanību visiem skolēniem. Skolēni saprot, ka skolotājs nevar iemācīt skolēnu, ja viņš pats nemācās.
5. Patstāvīgās mācīšanās prasmes uzlabo skolēna sniegumu, jo vieglāk ir atcerēties tad, ja skolēns pats darbojas. Turklāt skolēns mācās plānot savu laiku un izvēlēties piemērotākos mācīšanās paņēmienus.
6. Skolēni izprot, kā pilnveidot patstāvīgās mācīšanās prasmes - domāt, veikt secinājumus, pildīt mājas darbus, analizēt savas stiprās un vājās puses, veikt pašvērtējumu, mācīties kopā ar citiem skolēniem, uzdot jautājumus skolotājam, kad kaut kas nav saprotams.

Viens skolēns izteicās negatīvi par patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides nepieciešamību vidusskolas vecākajās klasēs, jo patstāvīgā mācīšanās prasot no skolēna daudz papildus laika pēc skolas.

Pamatpētījuma trešais posms

Pamatpētījuma trešā posma laikā respondenti bija 12.klases skolēni, tādēļ uzmanība tika pievērsta to skolēnu prasmju pilnveidei, kuras nepieciešamas sekmīgai eksāmena kārtīšanai. Patstāvīgās mācīšanās prasmes nepieciešamas, gatavojoties angļu valodas eksāmenam un arī citiem eksāmeniem.

Pedagoģiskās darbības trešais posms:

1. Pamatpētījuma trešā posma sākumā skolēni tika iepazīstināti ar angļu valodas prasmju vērtēšanas kritērijiem eksāmenā.
2. Skolēni patstāvīgi strādāja pie vienas eksāmena tēmas, ar ko noteiktajā laikā iepazīstināja pārējos klases biedrus.
3. Skolēni sistematizēja savus portfolio materiālus, lai izvērtētu, kas būtu jāmācās, gatavojoties eksāmenam.

Trešajā pamatpētījuma posmā pamatpētījuma respondentu grupa „Skolēns” bija 12.klases 29 skolēni. Tātad salīdzinājumā ar pirmo aptauju, notikusi nobīde par 2 respondentiem. Mācību gada pirmajā semestrī *tika veikta trešā aptauja* un iegūto kvantitatīvo un kvalitatīvo datu triangulācija. Pamatpētījuma trešajā posmā skolēni veica *diagnosticējošo pārbaudes darbu*, kas palīdzēja noteikt angļu valodas prasmju apguves līmeni. Rezultāti tika salīdzināti ar līdzīga pārbaudes darba rezultātiem 10. un 11.klasē, kā arī snieguma dinamika pamatpētījuma respondentu klasē tika salīdzināta ar snieguma dinamiku paralēlklasēs.

Pamatpētījumā tika iesaistīti vieni un tie paši skolēni, kas darbības pētījuma pirmajā posmā bija 10.klases skolēni, otrajā posmā - 11.klases skolēni un trešajā posmā - 12.klases skolēni. Pētījuma laikā notika nelielas skolēnu skaita izmaiņas: 10.klasē bija 31 skolēns, 11.klasē - 30, 12.klasē - 29 skolēni. Tabulā (sk.16.tab.) redzami četru 10.klašu skolēnu diagnosticējošā pārbaudes darba rezultāti, tumšā drukā iezīmēti pamatpētījumā iesaistīto skolēnu rezultāti.

16.tabula

Diagnosticējošā pārbaudes darba rezultāti 10.kl. 2009./2010.m.g.

	10.a	10.b	10.c	10.d
Lasīšana 1.uzd.	47%	47%	50%	49%
Lasīšana 2.uzd.	42%	46%	53%	59%
Val. liet.1.uzd	65%	71%	75%	72%
Val. liet.2.uzd.	14%	28%	35%	27%
Klausīšanās	42%	55%	60%	54%
Vidējā atzīme	4,609	4,871	5,423	5,379

Tabulā redzamie dati parāda, ka pamatpētījumā iesaistīto skolēnu diagnosticējošā darba rezultāti 10.klasē ir bijuši otrie zemākie.

Nākošais diagnosticējošais pārbaudes darbs tika veikts 11.klases sākumā. Tabulā (sk.17.tab.) redzami četru 11.klašu skolēnu diagnosticējošā pārbaudes darba rezultāti, tumšā drukā iezīmēti pamatpētījumā iesaistīto skolēnu rezultāti.

17.tabula

Diagnosticējošā pārbaudes darba rezultāti 11.kl. 2010./2011.m.g.

	11a	11.b	11.c	11.d
Lasīšana 1.uzd.	33%	41%	46%	46%
Lasīšana 2.uzd.	47%	74%	65%	54%
Val. liet.1.uzd	65%	80%	83%	74%
Val. liet.2.uzd.	25%	41%	51%	42%
Vidējā atzīme	4,37	5,6	6,037	5,484

Tabulā redzamie dati parāda, ka pamatpētījumā iesaistīto skolēnu diagnosticējošā darba rezultāti 11.klasē ir bijuši otrie labākie, kas ir ievērojams skolēnu snieguma uzlabojums, ņemot vērā klašu skolēnu sastāvu.

Tika veikts diagnosticējošais pārbaudes darbs 12.klasē, kuru rezultātus parādīti tabulā (sk. 18.tab.).

18.tabula

Diagnosticējošā pārbaudes darba rezultāti 12.kl. 2011./2012.m.g.

	12a	12.b	12.c	12.d
Lasīšana 1.uzd.	38%	62%	76%	66%
Lasīšana 2.uzd.	38%	68%	62%	66%
Lasīšana 3.uzd.	76%	91%	87%	89%
Val. liet.1.uzd.	64%	73%	84%	76%
Val. liet.2.uzd.	53%	63%	60%	65%
Val. liet.3.uzd.	15%	38%	35%	29%
Val. liet.4.uzd.	32%	51%	53%	48%
Vidējā atzīme	4,86	6,33	6,48	6,15

Tabulā redzamie dati parāda, ka pamatpētījumā iesaistīto skolēnu diagnosticējošā darba rezultāti 12.klasē ir bijuši otrie labākie, tāpat kā 11.klasē. Taču atšķirība starp labāko rezultātu un pamatpētījumā iesaistītās klases skolēnu rezultātu ir samazinājusies, kas ir ievērojams sasniegums.

Skolēnu sniegumu diagnosticējošos darbos var salīdzināt atzīmju veidā, kas saistītas ar apguves koeficientiem (sk. 19.tab.).

19.tabula

Diagnosticējošo pārbaudes darbu vidējās atzīmes

	A klase	B klase	C klase	D klase
Vidējā atzīme 10.kl.	4,609	4,871	5,423	5,379
Vidējā atzīme 11.kl.	4,37	5,6	6,037	5,484
Vidējā atzīme 12.kl.	4,86	6,33	6,48	6,15

Skolēnu snieguma dinamika parādīta tabulā (sk.20.tab.). Skolēnu snieguma dinamika diagnosticējošajos pārbaudes darbos 10., 11.un 12.klasē parāda, ka vislielākā izaugsme vērojama 12.b klasē, t.i., klasē, kur tika veikts darbības pētījums par patstāvīgās mācīšanās prasmēm un tika izmantots patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides modelis. Atsevišķi metodiskie paņēmieni patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē tika izmantoti arī mācību procesā 12.c klasē, strādājot ar vienu skolēnu grupu. 12.d klasē skolotāja strādāja ar vienu

skolēnu grupu, taču mācību procesā tika izmantoti tikai daži patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides metodiskie paņēmieni. Skolotāja nestrādāja 12.a klasē.

Salīdzinot diagnosticējošo pārbaudes darbu atzīmes, ir vērojama stabila izaugsme B klasē: salīdzinot diagnosticējošos pārbaudes darbus 10.un 11.klasē, vērojama atzīmes paaugstināšanās par 0,72 un, salīdzinot diagnosticējošos pārbaudes darbus 11.un 12.klasē, vērojama atzīmes paaugstināšanās par 0,73. Stabils, taču mazāks pieaugums vērojams C klasē: salīdzinot diagnosticējošos pārbaudes darbus 10.un 11.klasē, vērojama atzīmes paaugstināšanās par 0,514 un, salīdzinot diagnosticējošos pārbaudes darbus 11.un 12.klasē, vērojama atzīmes paaugstināšanās par 0,443. Vismazākā izaugsme vērojama D klasē, kā rezultātā D klase, kura uzrādīja otro labāko rezultātu 10.klasē, 12.klasē ir noslīdējusi uz trešo vietu no četrām paralēlklasēm.

20.tabula

Skolēnu snieguma dinamika diagnosticējošajos pārbaudes darbos, salīdzinot vidējās atzīmes

	A klase	B klase	C klase	D klase
Dinamika 10.-11.kl.	0,39	+ 0,72	+ 0,514	+0,105
Dinamika 11.-12.kl.	+ 0,49	+0,73	+0,443	+0,666
Dinamika 10.-12.kl.	+ 0,251	+1,459	+1,057	+0,771

Visas klases tika dalītas divās angļu valodas grupās (vidēji 16-18 skolēni grupā), C klases vienā grupā epizodiski tika izmantoti patstāvīgās mācīšanās metodiskie paņēmieni. Tabulā (sk. 21.tab.) salīdzināti diagnosticējošo pārbaudes darbu rezultāti abās grupās 10.C, 11. C, 12.C klasē. Tumšā drukā iezīmēti rezultāti 2.grupā, kur daļēji tika izmantota sistēmiska pieeja patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē.

21.tabula

Diagnosticējošo pārbaudes darbu vidējās atzīmes C klasē

Klase	1.grupa	2.grupa
10.c	5,385	5,462
11.c	5,5	6,429
12.c	6,19	6,59

Tabulā (sk. 22.tab.) parādīta 10.C, 11.C un 12.C klases snieguma dinamika trīs gadu laikā. Diagnosticējošo pārbaudes darbu rezultāti liecina, ka 2.grupā vērojama lielāka angļu valodas prasmju izaugsmes dinamika, kas ir īpaši strauja, salīdzinot 2.grupas rezultātus 10.klasē ar 2.grupas rezultātiem 11.klasē. Taču, pamatojoties uz šiem rezultātiem, nevar

izdarīt vispārīgus secinājumus, jo skolēnu skaits grupās ir neliels (15-18 skolēni), un rezultātus varēja ietekmēt arī citi apstākļi.

22.tabula

Skolēnu snieguma dinamika diagnosticējošajos pārbaudes darbos C klasē, salīdzinot vidējās atzīmes

	1.grupa	2.grupa
Dinamika 10.-11.kl.	+0,115	+0,967
Dinamika 11.-12.kl.	+0,69	+0,161
Dinamika 10.-12.kl.	+0,805	+1,128

Apkopojot un analizējot diagnosticējošo pārbaudes darbu rezultātus četrās paralēlklasēs trīs gadu laikā, var secināt, ka

- vismazākā izaugsme (+0,251) vērojama A klasē, kur skolotāja nestrādāja un netika izmantota sistēmiska pieeja skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē;
- un otrā vismazākā izaugsme (+0,771) vērojama D klasē (skolotāja strādāja ar vienu grupu, bet neizmantoja sistēmisku pieeju skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē), kura uzrādīja otro labāko rezultātu 10.klasē, bet 12.klasē bija trešā no četrām paralēlklasēm;
- izaugsme vērojama C klasē (+1,057), kur vienā grupā daļēji tika izmantota sistēmiska pieeja patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē;
- vislielākā izaugsme (+1, 458) vērojama B klasē, kur tika izmantota sistēmiska pieeja patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē, pielietojot patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides modeli angļu valodas mācību procesā.

Diagnosticējošo pārbaudes darbu datu apstrādes rezultāti iezīmē pozitīvu tendenci skolēnu angļu valodas prasmju pilnveidē, ja skolotājs izmanto sistēmisku pieeju patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē un vada skolēnu patstāvīgo mācīšanos. Darbības pētījums, kas ir kvalitatīvs pētījums, notiek dabīgā vidē. Tādēļ nav izslēgta arī citu faktoru, ne tikai konkrētās pedagoģiskās darbības ietekme. Taču, lai stiprinātu rezultātu ticamību un drošumu, dati tika ievākti no vairākiem avotiem:

- aptauja,
- intervijas,
- esejas,
- mācību stundu vērošana,

- pašnovērtējums,
- tests par patstāvīgās mācīšanās prasmēm.

Ar kvalitatīvajām un kvantitatīvajām metodēm iegūtie dati tiek izmantoti vienā pētījumā, lai sasniegtu vienu mērķi - praktiski izpētīt vidusskolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanos un iespējas to pilnveidēt.

Pamatpētījuma aptaujas datu analīze

Lai analizētu izmaiņas skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē, tika veikts kvantitatīvais pētījums, kurā tika izmantota aptaujas anketa ar 33 pozitīviem apgalvojumiem (sk. 1.pielik.), par kuriem pamatpētījumā iesaistītie respondenti (B klases skolēni) izteica savu attieksmi trīs reizes - 10., 11., un 12.klasē. Iegūtie dati tika apstrādāti, izmantojot datorprogrammas SPSS v.15.0 un Microsoft Office Excel v.11. Kvantitatīvie dati var norādīt uz tieši saskatāmām tendencēm, ko padziļināti var analizēt un apstiprināt ar kvalitatīvajos pētījumos iegūtajiem rezultātiem.

Respondentu raksturošanai tika izmantotas vispārpieņemtās aprakstošās statistikas metodes – kopsavilkuma tabulas kopā ar joslu grafikiem. Respondentu grupu kvalitatīvo atšķirību izvērtēšanai starp atkarīgajām grupām tika pielietots neparametriskais *Wilksona tests*. Rādītāju atšķirības nozīme ir izvērtēta ar 5% statistiskās kļūdas varbūtību, tādējādi, ja testu rezultātos p-vērtība bija mazāka vai vienāda ar 0,05, atšķirības starp pētījuma grupām tika atzītas par statistiski nozīmīgajām. Kvantitatīvais pētījums nenorāda uz nozīmīgām atšķirībām pamatpētījuma respondentu grupas „Skolēns” viedokļos darbības pētījuma trijos posmos. Tas var tikt izskaidrots ar nelielo respondentu skaitu, kad viena atbilde ir nozīmīga kopainā. Pamatpētījumā piedalījās vienas un tās pašas klases skolēni (respondentu skaits 10.klasē - 31, 11.klasē - 30, 12.klasē - 29). Datu statistiskās apstrādes rezultāti doti 13.pielikumā.

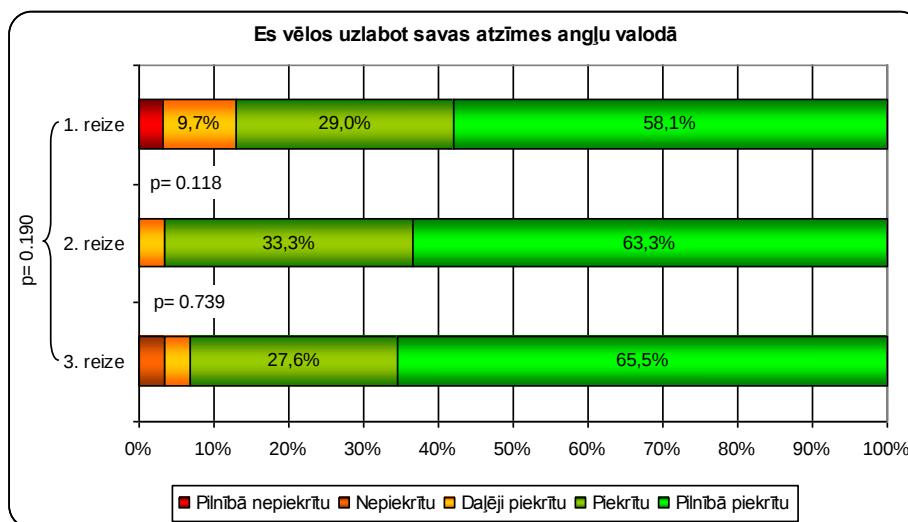
Lai iegūtu datus par skolēnu attieksmi, zināšanām un prasmi **plānot savu mācīšanās procesu**, respondentu grupa „Skolēns” pamatpētījuma trijos posmos trīs gadu laikā izteica savu attieksmi par apgalvojumiem:

- Es vēlos uzlabot savas atzīmes angļu valodā.
- Es zinu, kā uzlabot savas angļu valodas prasmes.
- Es zinu, kādu zināšanu un prasmju līmeni vēlos sasniegt, beidzot 12.klasi.
- Mērķa izvirzīšana ir būtisks faktors mācīšanās prasmju uzlabošanā.
- Skolotājam jāizvirza mācību mērķi.

- Skolēnam pašam sev jāizvirza mācīšanās mērķi.
- Es protu izvirzīt sev mācību mērķus, ko cenšos sasniegt.
- Skolotājam jāpastāsta, kas jādara, lai sasniegtu labāku rezultātu;
- Skolotājam jāizvēlas grāmatas, uzdevumi mācībām.
- Skolēnam pašam jānosaka, kādus mācību materiālus izmantot.
- Skolēnam pašam jāizvēlas sev piemēroti uzdevumi.

Patstāvīgās mācīšanās process sākas ar vēlmi mācīties, un mācīšanās rezultātā notiek izmaiņas. Tādēļ bija svarīgi uzzināt, vai skolēniem ir vēlme mācīties un kā tā mainās pētījuma gaitā.

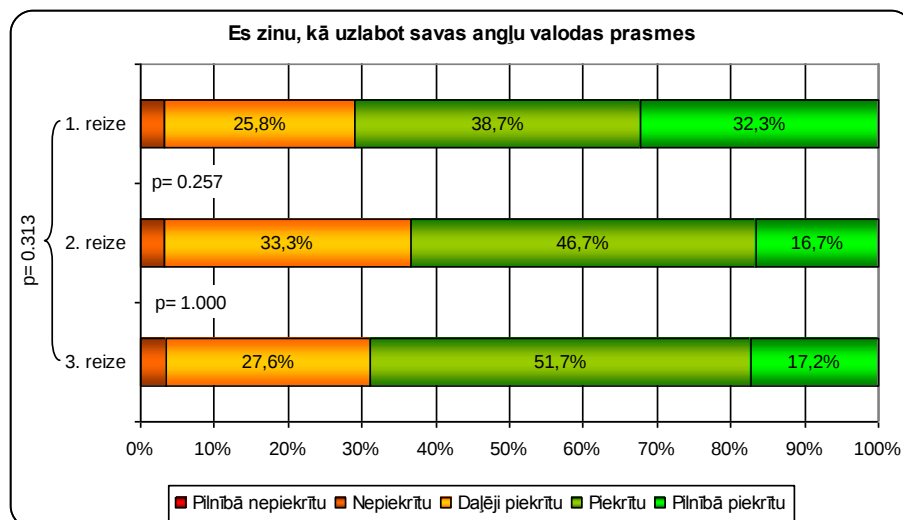
1. Es vēlos uzlabot savas atzīmes angļu valodā.



Datu apstrādes rezultātā nav vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības starp trim skolēnu grupām, izsakot attiecināmi pret apgalvojumu „Es vēlos uzlabot savas atzīmes angļu valodā”. Jau 10.klasē lielākā daļa skolēnu pilnībā piekrita vai piekrita šādam apgalvojumam - 58,1% un 29%; 11.klasē - 63,3% un 33,3%; 12.klasē - 65,5% un 27,6%. Tātad var izdarīt secinājumu, ka skolēniem visos trīs pētījuma posmos ir līdzīga vēlme mācīties

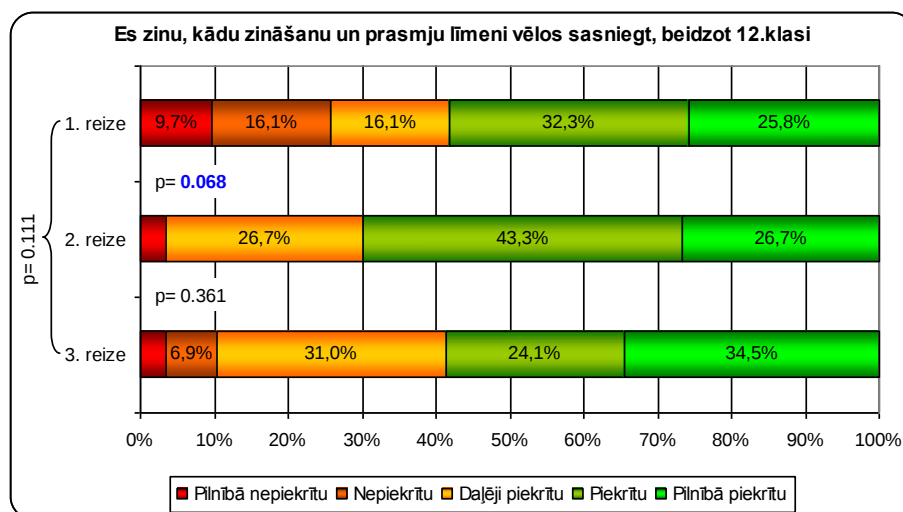
Lai gūtu sekmes mācīšanās procesā, nepieciešamas mācīšanās prasmes. Turpmāk tiek analizēti dati par skolēnu zināšanām un prasmēm mācīšanās cikla plānošanas posmā.

2. Es zinu, kā uzlabot savas angļu valodas prasmes.



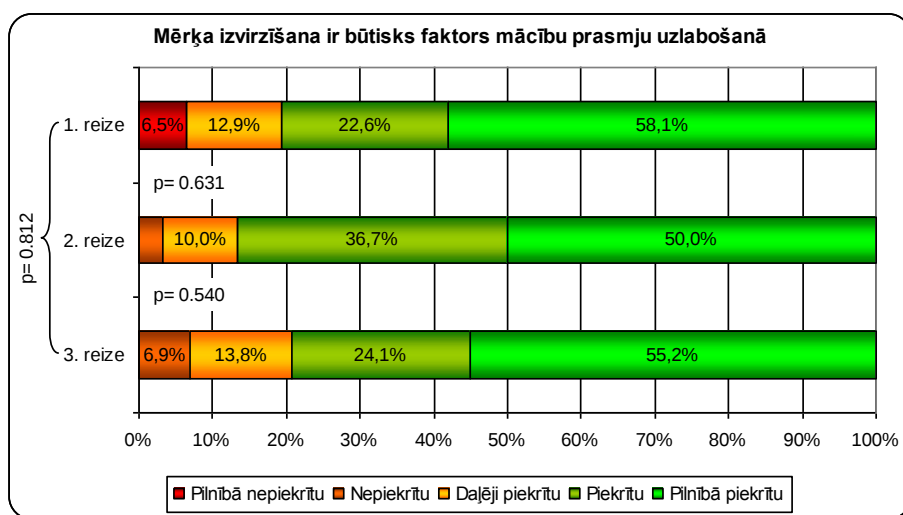
Datu apstrādes rezultātā nav vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības starp trim skolēnu grupām, izsakot attiecamā pret apgalvojumu „Es zinu, kā uzlabot savas angļu valodas prasmes”, taču vērojama interesanta attieksmes maiņa. 11.klasē samazinājās to skolēnu skaits, kuri bija pilnībā pārliecināti par to, ka zina, kā uzlabot savas angļu valodas prasmes (10.kl. - 32,3% un 11.klasē - 16,7%). Taču 12.klasē ticība savām zināšanām bija līdzīga kā 10.klasē, kad 32,3% skolēnu pilnībā piekrita šādam apgalvojumam un 38,7% piekrita. 12.klasē - 17,2% skolēnu pilnībā piekrita un 51,7% piekrita. Attieksmes maiņa varētu būt izskaidrojama ar to, ka 11.klasē skolēni daudz strādāja, mācoties veikt pašizvērtējumu, vērtējot savu klases biedru sniegumu un mācoties izmantot dažādus mācīšanās paņēmienus. Iespējams, ka tas lika kritiskāk izvērtēt savas zināšanas un prasmes. Taču, turpinot mācīties patstāvīgi, nostiprinājās skolēnu pašticība, pārliecība par savām zināšanām par patstāvīgās mācīšanās paņēmieniem.

3. Es zinu, kādu zināšanu un prasmju līmeni vēlos sasniegt, beidzot 12.klasi.



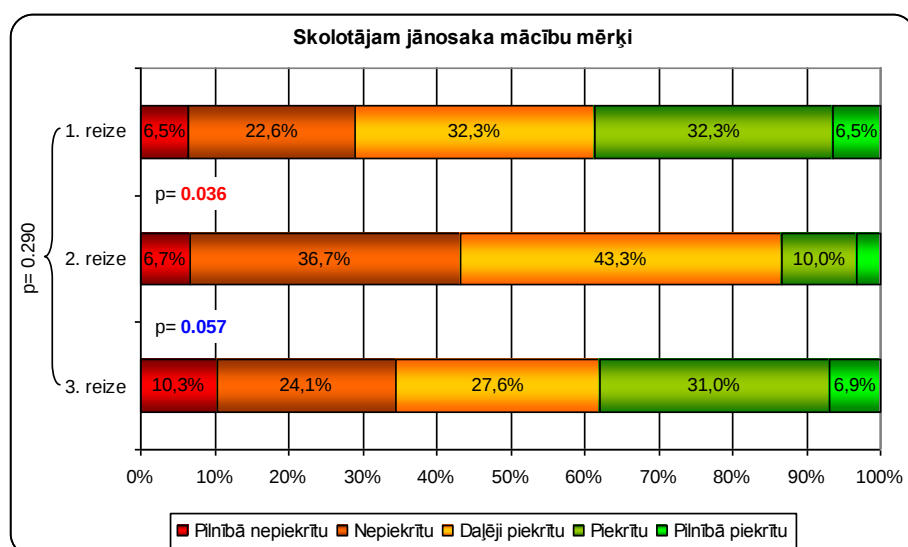
Lai gan nav vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības starp trim atkarīgajām respondentu grupām „Skolēns”, uzmanību var pievērst atšķirībai starp pirmo un otro respondentu grupu ($p=0,068$), bet atšķirība starp pirmo un trešo grupu ir mazinājusies ($p=0,111$). Iespējams, ka, aizpildot anketu trešo reizi kā 12.klases skolēni mācību gada sākumā, respondenti jutās apjukusi tādēļ, ka mainījās eksāmena rezultātu vērtēšanas sistēma un skolēni nebija pārliecināti par to, kā viņu prasmes tiks vērtētas.

4. Mērķa izvirzīšana ir būtisks faktors mācīšanās prasmju uzlabošanā.



Patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē svarīgs nosacījums ir prasme izvirzīt mērķi. Pamatpētījumā iesaistītie skolēni jau pētījuma sākumā bija pārliecināti par mērķa izvirzīšanas nozīmību. Tādēļ nav vērojama statistiski nozīmīgas atšķirības darbības pētījuma trīs posmos.

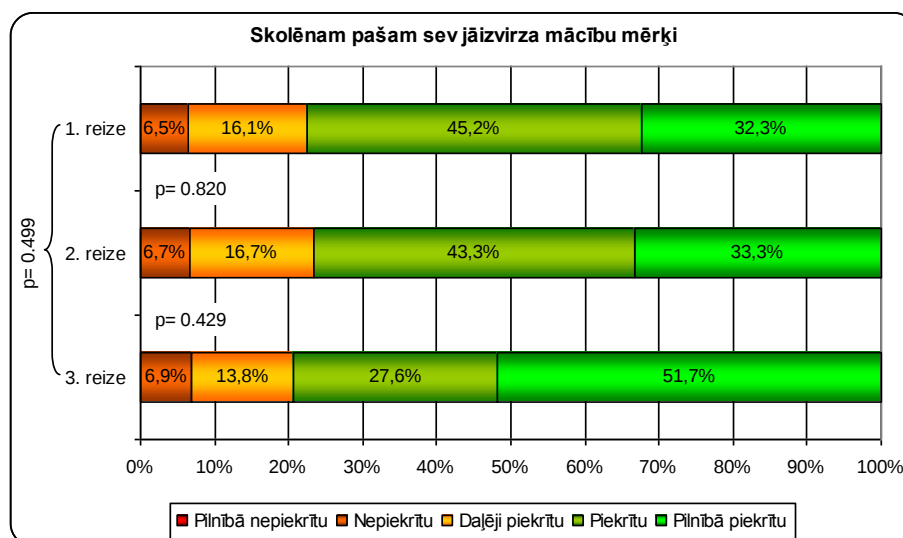
5. Skolotājam jānosaka mācīšanās mērķi.



Datu apstrādes rezultātā ir vērojama statistiski nozīmīga atšķirība starp pirmo un otro skolēnu grupu ($p=0,036$), kā arī ir vērojama atšķirība starp otro un trešo grupu ($0,057$), izsakot attieksmi pret apgalvojumu „Skolotājam jānosaka mācību mērķi”.

Iespējams, ka atšķirība starp pirmo un otro reizi radusies tādēļ, ka 10.klasē pedagoģiskā darbība bija vērsta uz skolēnu izpratni par mērķu izvirzīšanu. Tādēļ skolēni varēja būt noraidoši pret izteikto apgalvojumu. Turpretim datu rezultātu analīze par pirmo un trešo reizi parāda, ka skolēnu viedokļi ir maz mainījušies. Taču skolēnu izpratne par mācīšanos var būt mainījusies, un viņi uzticas skolotājam, saprazdami, ka skolotājs vada mācīšanās procesu, palīdzot skolēniem apgūt patstāvīgās mācīšanās prasmes, arī prasmi izvirzīt savu individuālo mērķi.

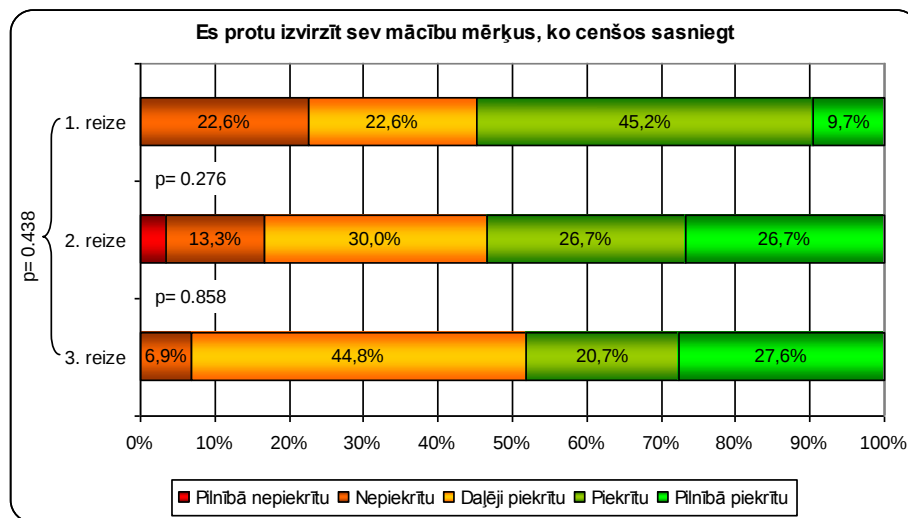
6. Skolēnam pašam jāizvirza sev mācīšanās mērķi.



Attieksme pret apgalvojumu „Skolēnam pašam sev jāizvirza mācību mērķi” apstiprina iepriekš izteikto pieņēmumu, jo lielākā daļa skolēnu pilnībā piekrīt (12.klasē 51,7%) vai piekrīt (12.klasē 27,6%) izteiktajam apgalvojumam. Datu apstrādes rezultātā nav vērojama statistiski nozīmīga atšķirība trim skolēnu grupām. Tikai 6,5% 10.klasē, 6,7% 11.klasē un 6,9% 12.klasē nepiekrīt apgalvojumam, ka skolēnam pašam jāizvirza mācīšanās mērķi.

Tātad skolēni izprot mērķa izvirzīšanas nepieciešamību, taču skolēniem nepieciešama arī prasme izvirzīt mērķus.

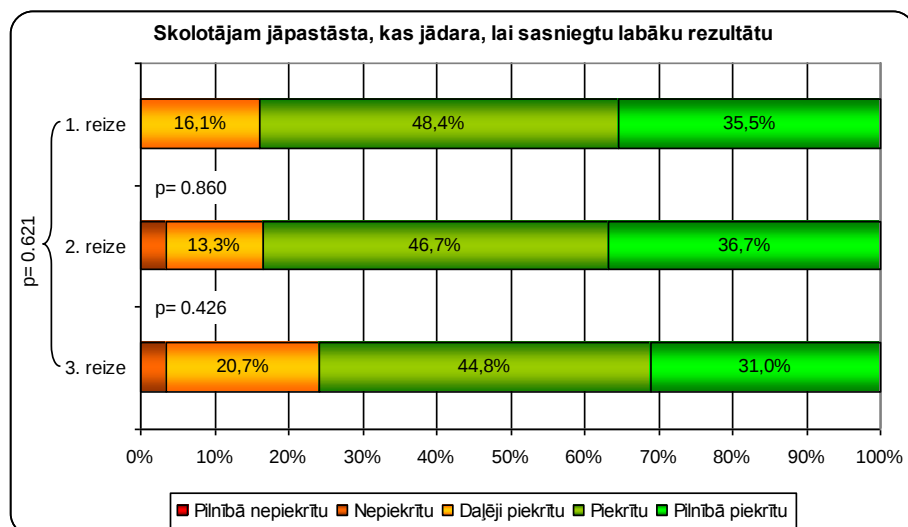
7. Es protu izvirzīt sev mācību mērķus, ko cenšos sasniegt.



Datu apstrādes rezultātā nav vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības starp trim skolēnu grupām, izsakot attiecamu pret apgalvojumu „Es protu izvirzīt sev mācību mērķus, ko cenšos arī sasniegt”. Tajā pašā laikā ir vērojama tendence samazināties to skolēnu skaitam, kuri pilnībā nepiekrīt vai nepiekrīt šādam apgalvojumam - 10.klasē tie bija 22,6%, 11.klasē 16,6%, bet 12.klasē tikai 6,9%. Turklāt ir palielinājies to skolēnu skaits, kuri pilnībā piekrīt šādam apgalvojumam - 10.klasē 9,7%, 11.klasē 26,7%, 12.klasē - 27,6%. Iegūtie dati liecina, ka skolēni jūtas pārliecinātāki par savu spēju izvirzīt mērķus un izmantot paņēmienus šo mērķu sasniegšanā.

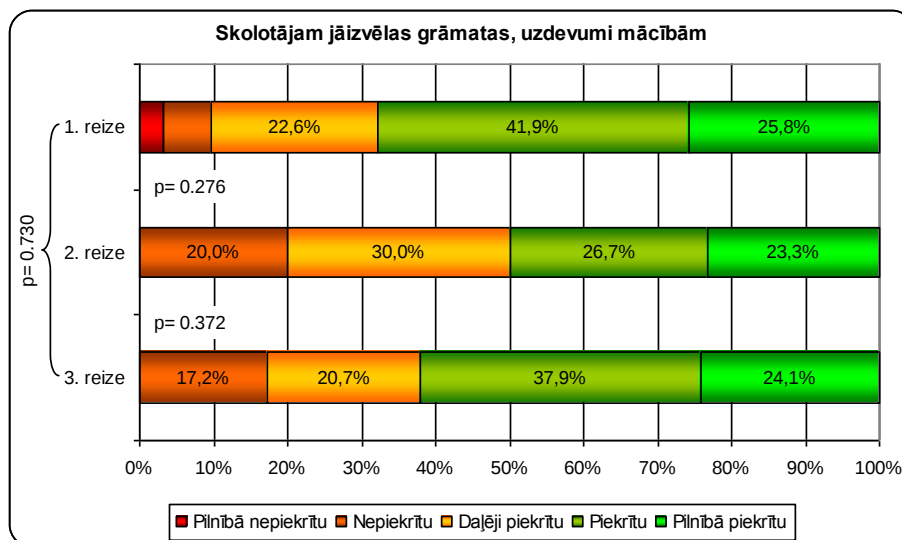
Aptaujā tika noskaidrots, vai un kā skolēni izprot skolotāja lomu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesā.

8. Skolotājam jāpastāsta, kas jādara, lai sasniegtu labākus rezultātus.



Datu apstrādes rezultātā nav vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības starp trim skolēnu grupām, izsakot attieksmi pret apgalvojumu „Skolotājam jāpastāsta, kas jādara, lai sasniegtu labāku rezultātu”.

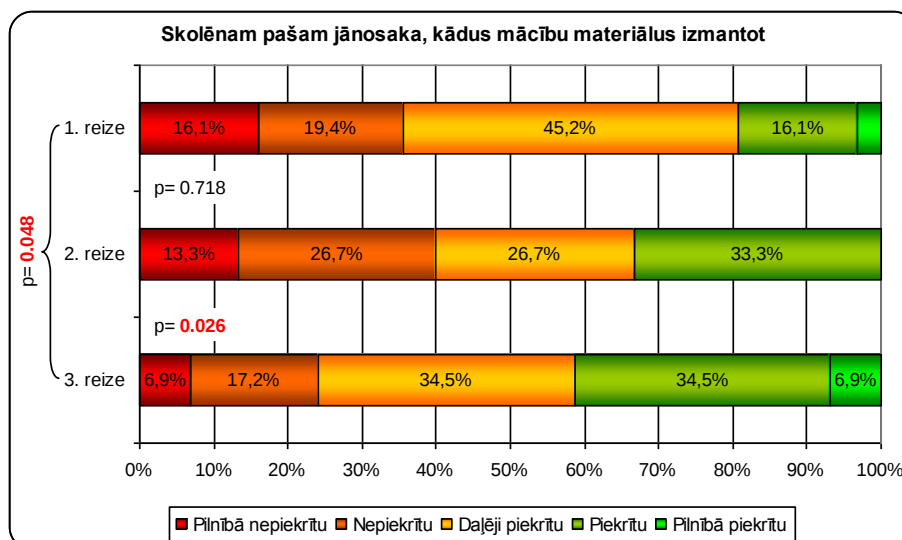
9. Skolotājam jāizvēlas grāmatas, uzdevumi mācībām.



Datu apstrādes rezultātā nav vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības starp skolēnu grupām, izsakot attieksmi pret apgalvojumu „Skolotājam jāizvēlas grāmatas, uzdevumi mācībām”. Neliela daļa skolēnu nepiekrīt šādam apgalvojumam - 10.klasē 3,2% pilnībā nepiekrīt un 6,5% nepiekrīt, 11.klasē 20% nepiekrīt, 12.klasē 17,2% nepiekrīt.

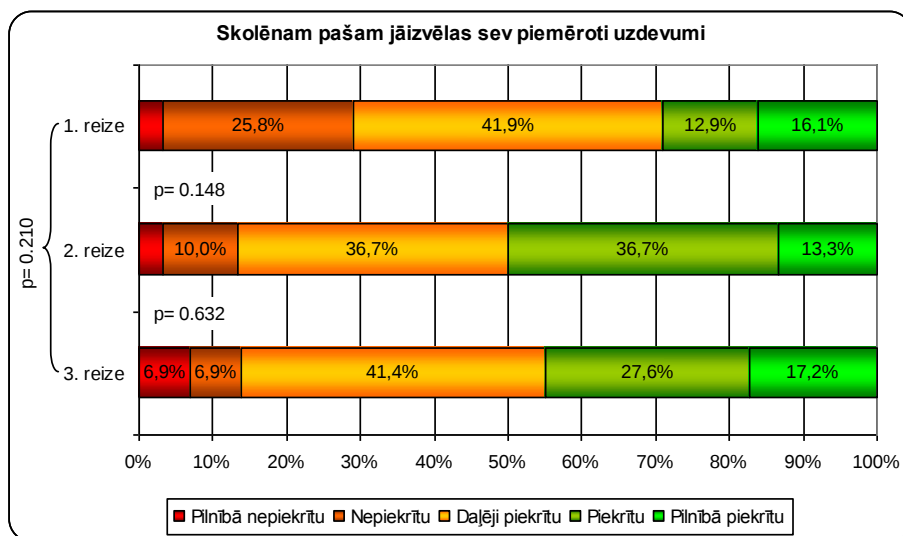
Tas varētu būt izskaidrojams ar to, ka skolēni ir apzinājušies savu mācīšanās stilu, kas nesakrīt ar skolotāja mācīšanas stilu, un viņi vēlas paši izvēlēties mācību līdzekļus.

10. Skolēnam pašam jānosaka, kādus materiālus izmantot.



Darbības pētījuma laikā skolēni kļuvi patstāvīgāki, ko pierāda skolēnu attieksme pret mācību materiālu izvēli. Datu apstrādes rezultātā ir vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības starp pirmo un trešo skolēnu grupu (0,048), kā arī starp otro un trešo skolēnu grupu ($p=0,026$), izsakot attieksmi pret apgalvojumu „Skolēnam pašam jānosaka, kādus mācību materiālus izmantot”. 12.klasē skolēni kļuvi pārliecinātāki par savu patstāvīgās mācīšanās prasmi, jo 6,9% pilnībā piekrīt izteiktajam apgalvojumam (10.klasē - 3,2%), 34,5% piekrīt (10.klasē - 16,1%), 6,9% pilnībā nepiekrīt (10.klasē - 16,1%).

11. Skolēnam pašam jāizvēlas sev piemēroti uzdevumi.



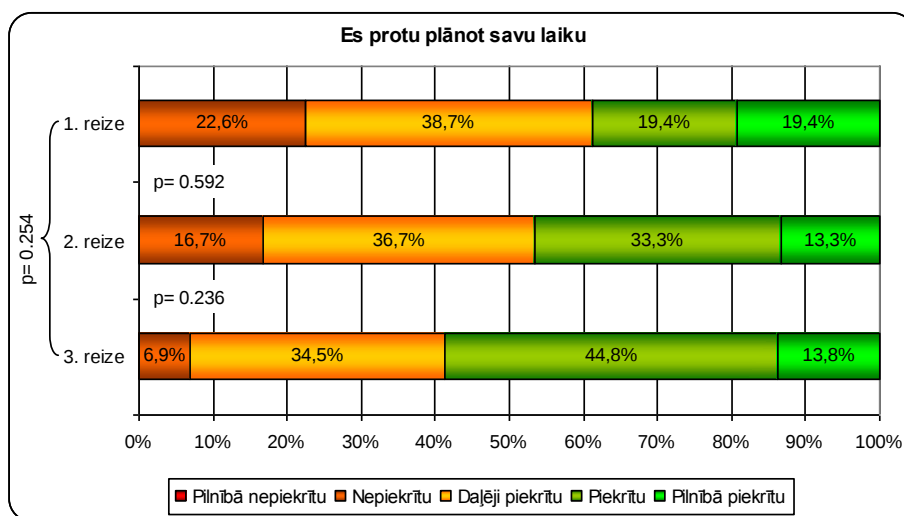
Lai gan datu apstrādes rezultātā nav vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības starp trim skolēnu grupām, izsakot attieksmi pret apgalvojumu „Skolēnam pašam jāizvēlas sev piemēroti uzdevumi”, ievāktie dati rāda, ka ir samazinājies to skolēnu skaits, kuri nepiekrīt izteiktajam apgalvojumam, un palielinājies to skolēnu skaits, kuri piekrīt.

Lai iegūtu datus par skolēnu attieksmi, zināšanām un prasmi **patstāvīgi mācīties (veikt darbību)**, respondentu grupa „Skolēns” pamatpētījuma trijos posmos trīs gadu laikā izteica savu attieksmi par apgalvojumiem:

- Es protu plānot savu laiku.
- Es vienmēr nododu mājas darbus noteiktajā termiņā
- Skolēnam pašam sevi jāmotivē, lai turpinātu mācīties.
- Skolotājam jāprot ieinteresēt un noturēt interesi par mācību priekšmetu.
- Skolotājam jāpasaka, kādi uzdevumi jāpilda.
- Skolotājam jāmaca, kā jāmacās.
- Skolēnam pašam jāattīsta savas mācīšanās stratēģijas.

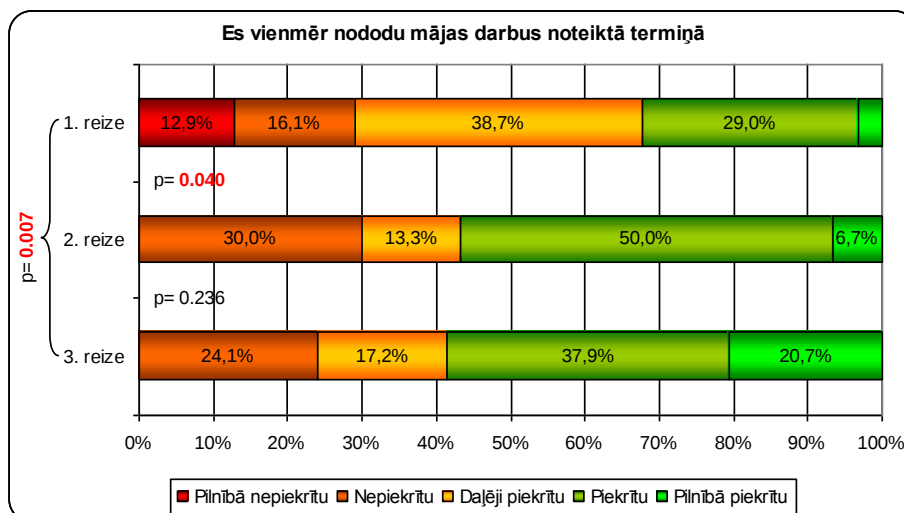
- Skolotājam jāatbild uz visiem jautājumiem.
- Skolēnam pašam jāmeklē atbildes uz jautājumiem.
- Skolotājam jāuzdod daudz mājas darbu.
- Skolēnam patstāvīgi jāmacās ārpus skolas.
- Skolotājam jāliek skolēnam daudz mācīties.
- Skolēnam daudz jāmacās patstāvīgi.

1. Es protu plānot savu laiku.



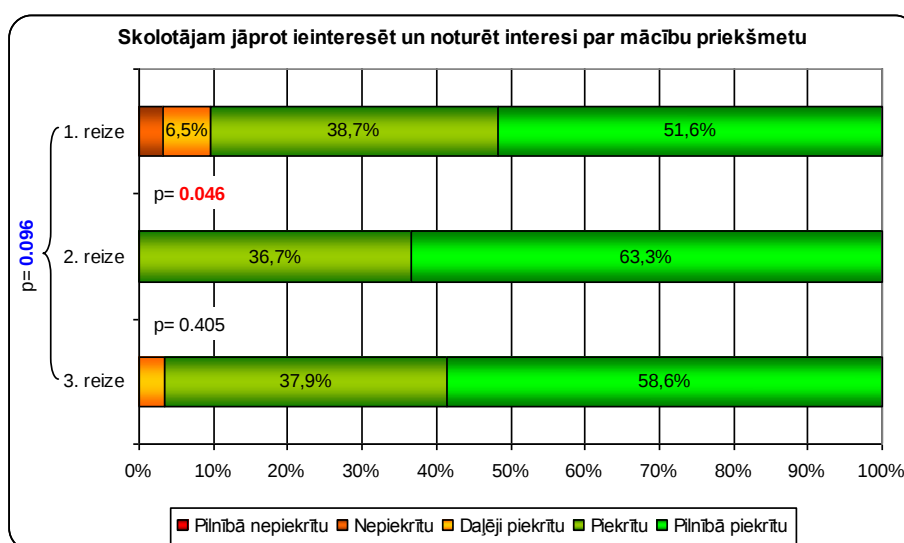
Viena no patstāvīgās mācīšanās prasmēm ir prasme plānot savu laiku. Lai gan nav vērojama statistiski nozīmīgas atšķirības starp trim grupām, tomēr, izvērtējot skolēnu atbildes procentuāli, vērojama tendence samazināties skolēnu skaitam, kuri atzīst, ka neprot plānot savu laiku. Pirmajā aptaujas reizē 10.klasē tie bija 22,6%, otrajā reizē - 16,7% un trešajā reizē - tikai 6,9%. Turklāt palielinās to skolēnu skaits, kuri uzskata, ka viņi prot plānot savu laiku.

2. Es vienmēr nododu mājas darbus noteiktajā termiņā.



Viens no pierādījumiem tam, ka skolēns prot plānot savu laiku, ir mājas darbu nodošana noteiktajā termiņā. Šajā gadījumā p-vērtība starp grupām (1. un 2. reize) ir mazāka par 0.05, tādējādi var teikt, ka atšķirības tiešām pastāv. Ievērojama attieksmes maiņa vērojama starp pirmo un otro grupu, t.i., starp 10.un 11.klasi ($p=0,040$). Nav vērojama nozīmīga attieksmes maiņa starp otro un trešo grupu ($p=0,236$), taču 12.klasē ir vismazākais skolēnu skaits, kuri nepiekrīt apgalvojumam, ka vienmēr nodod mājas darbus noteiktā termiņā. Skolēnu skaits, kuri pilnībā piekrīt un piekrīt minētajam apgalvojumam ir vislielākais, salīdzinot ar 11.un 10.klasi (20,7% un 37,9%)

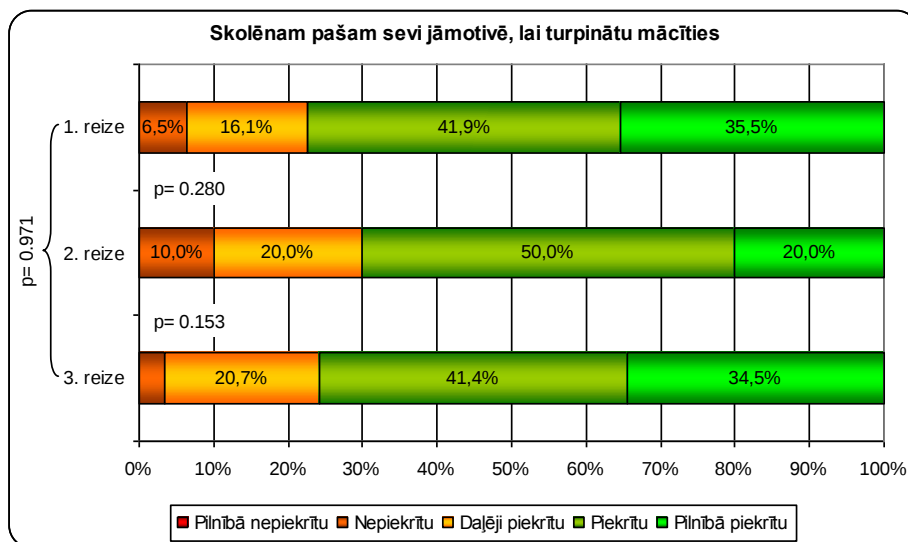
3. Skolotājam jāprot ieinteresēt un noturēt interesi par mācību priekšmetu.



Datu apstrādes rezultātā ir vērojama statistiski nozīmīga atšķirība starp pirmo un otro skolēnu grupu ($p=0,046$), kā arī vērojama atšķirība starp pirmo un trešo skolēnu grupu ($p=0,096$). Lielākā daļa skolēnu ir pārliecināti un pilnībā pārliecināti par to, ka skolotājam jāprot ieinteresēt un noturēt interesi par mācību priekšmetu. Pirmajā aptaujas reizē 3,2% nepiekrīta izteiktajam apgalvojumam, bet otrajā reizē vairs nebija skolēnu, kuri nepiekrīta vai daļēji piekrīta izteiktajam apgalvojumam.

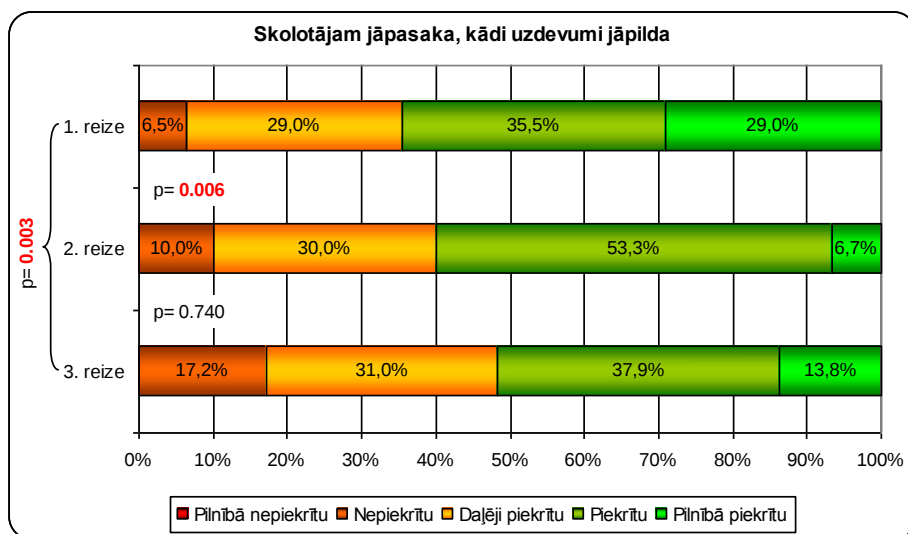
Turpmāk aptaujā tika noskaidrots, kāds ir skolēnu viedoklis par viņu pašu atbildību mācību procesā. Skolēni piekrīt apgalvojumam, ka skolēnam paši sevi jāmotivē, lai turpinātu mācīties. Tas norāda uz skolēnu atbildības izjūtu par savu mācīšanās procesu

4. Skolēnam pašam sevi jāmotivē, lai turpinātu mācīties.



Datu apstrādes rezultātā nav vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības starp skolēnu grupām. Trijos pētījuma posmos skolēnu skaits, kas piekrīt, ka skolēnam pašam sevi jāmotivē, ir līdzīgs (10.kl. - 77,4%, 11.kl. - 70%, 12.kl. - 75,9%).

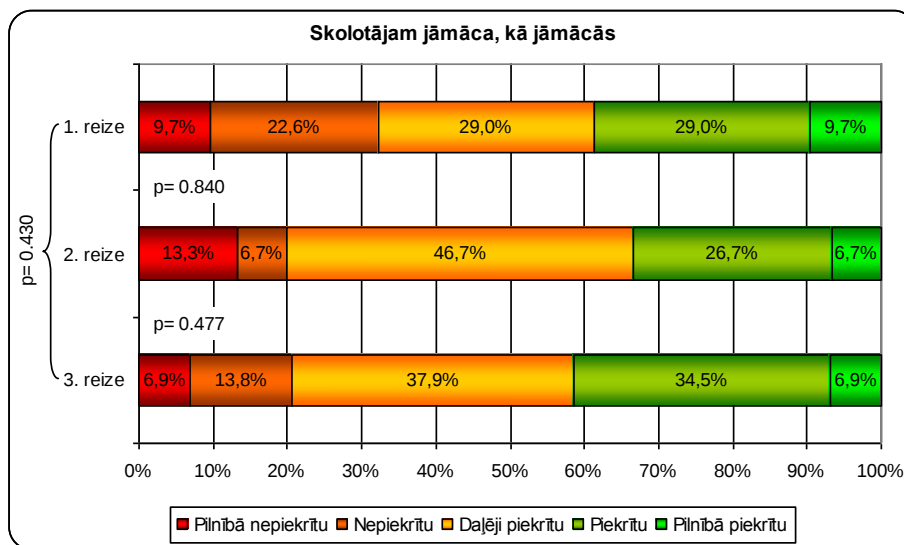
5. Skolotājam jāpasaka, kādi uzdevumi jāpilda.



Skolēna prasme izmantot sev piemērotus mācīšanās paņēmienus, tai skaitā izvēloties atbilstošus uzdevumus, raksturo patstāvīgās mācīšanās prasmi.

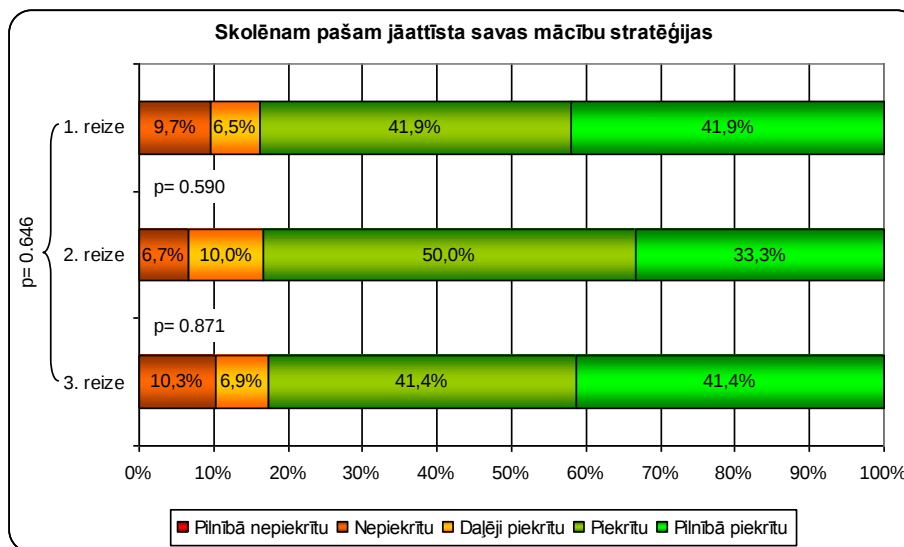
Datu apstrādes rezultātā ir vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības starp trim skolēnu grupām, izsakot attieksmi pret apgalvojumu „Skolotājam jāpasaka, kādi uzdevumi jāpilda”. Vērojama statistiski nozīmīga atšķirība starp pirmo un otro reizi ($p=0,006$), kā arī starp pirmo un trešo reizi ($p=0,003$). Rezultāti rāda, ka 12.klasē skolēni ir vairāk gatavi uzņemties atbildību par savu mācīšanos.

6. Skolotājam jā māca, kā jā mācās.



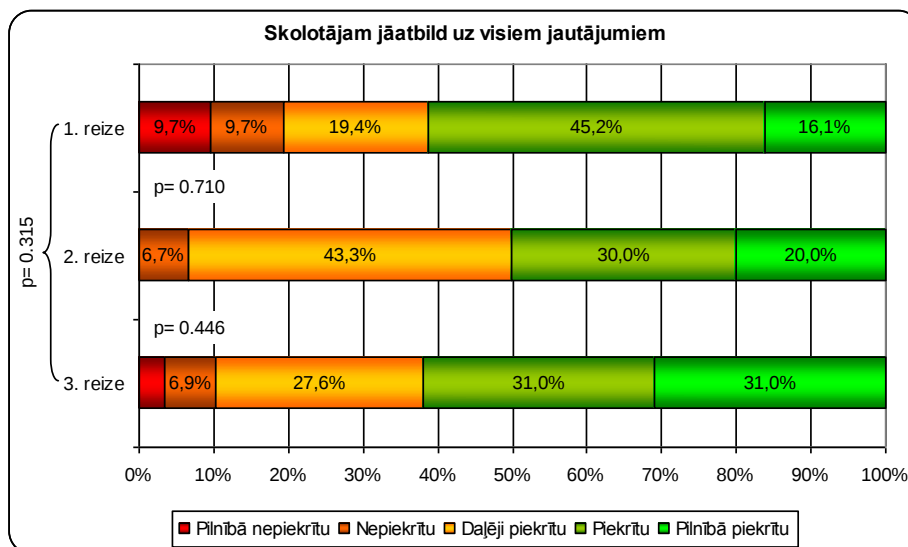
Datu apstrādes rezultātā nav vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības starp trim skolēnu grupām attieksmē pret apgalvojumu „Skolotājam jā māca, kā jā mācās”, lai gan nedaudz ir samazinājies to skolēnu skaits, kuri 10. klasē uzskatīja, ka skolotājam nav jā māca, kā jā mācās.

7. Skolēnam pašam jā attīsta savas mācīšanās stratēģijas.



Lielākā daļa skolēnu uzskata, ka skolēnam pašam jā attīsta savas mācīšanās stratēģijas. Pilnībā izteiktajam apgalvojumam 10.klasē piekrīt 41,9%, piekrīt 41, 9%, 11.klasē pilnībā piekrīt 33,3%, piekrīt 50%, 12.klasē pilnībā piekrīt 41,4%, piekrīt 41,4%. Datu apstrādes rezultātā nav vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības starp trim skolēnu grupām.

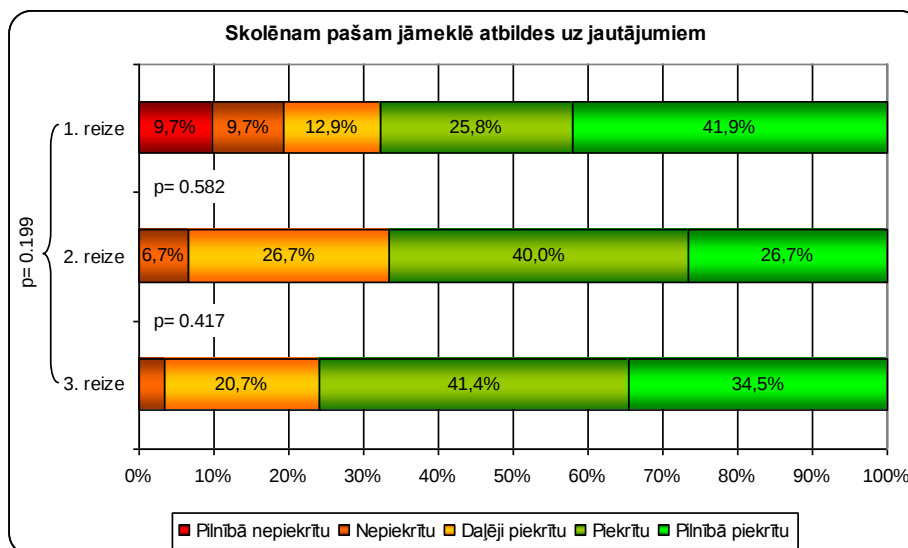
8. Skolotājam jāatbild uz visiem jautājumiem.



Datu apstrādes rezultātā nav vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības starp trim skolēnu grupām, izsakot attieksmi pret apgalvojumu „Skolotājam jāatbild uz visiem jautājumiem”. Lielākā daļa skolēnu uzskata, ka skolotājam ir jāatbild uz visiem jautājumiem (12.klasē 31% skolēnu pilnībā piekrīt un 31% piekrīt).

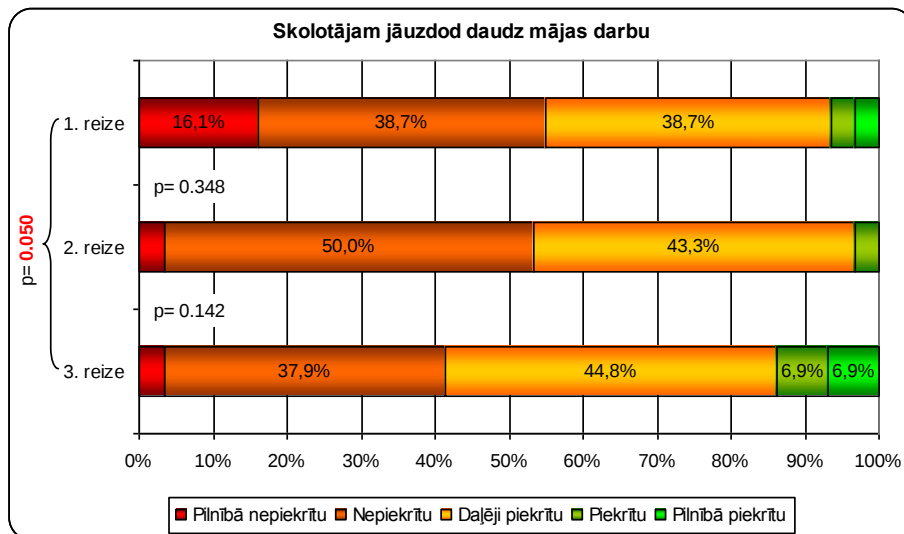
Turpmāk aptaujā tika noskaidrots, vai skolēni apzinās savu lomu mācīšanās procesā.

9. Skolēnam pašam jāmeklē atbildes uz jautājumiem.



Tajā pašā laikā skolēni nav pasīvi mācību procesa dalībnieki, jo, izsakot attieksmi pret apgalvojumu „Skolēnam pašam jāmeklē atbildes uz jautājumiem”, 12.klasē 34,5% pilnībā piekrīt un 41,4% piekrīt izteiktajam apgalvojumam. Tas nozīmē, ka mācīšanās tiek uztverta kā sadarbība starp skolotāju un skolēnu, kur skolēns ir aktīvs mācību procesa dalībnieks.

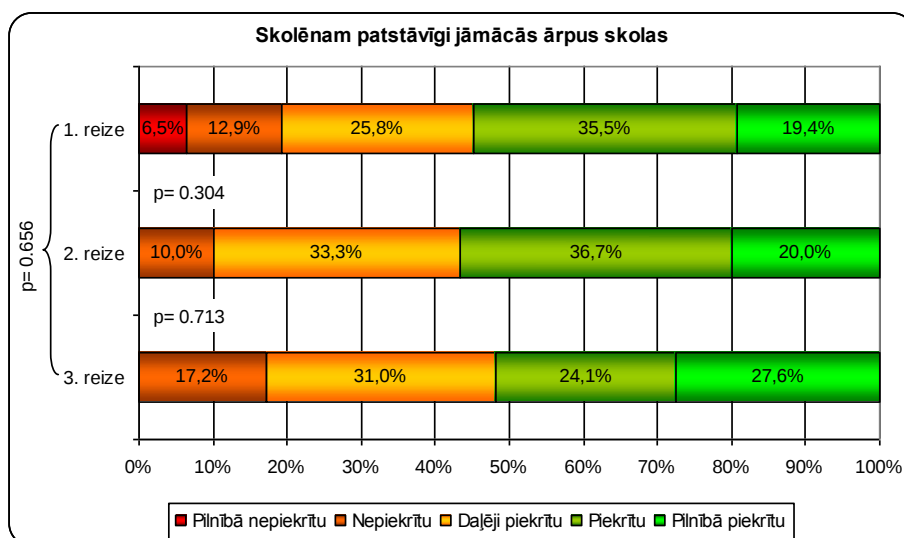
10. Skolotājam jāuzdod daudz mājas darbu.



Datu apstrādes rezultātā ir vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības starp divām skolēnu grupām, izsakot attieksmi pret apgalvojumu „Skolotājam jāuzdod daudz mājas darbu” - p-vērtība ir 0,050 jautājuma novērtējumam pirmajā un trešajā reizē (10.un 12.klase). Palielinājies to skolēnu skaits, kuri pilnībā piekrīt, piekrīt un daļēji piekrīt tam, ka skolotājam jāuzdod daudz mājas darbu. Iespējams, ka iemesls ir skolēnu atbildības sajūtas palielināšanās par mācīšanos, kā arī izpratne par patstāvīgās mācīšanās nepieciešamību ārpus skolas.

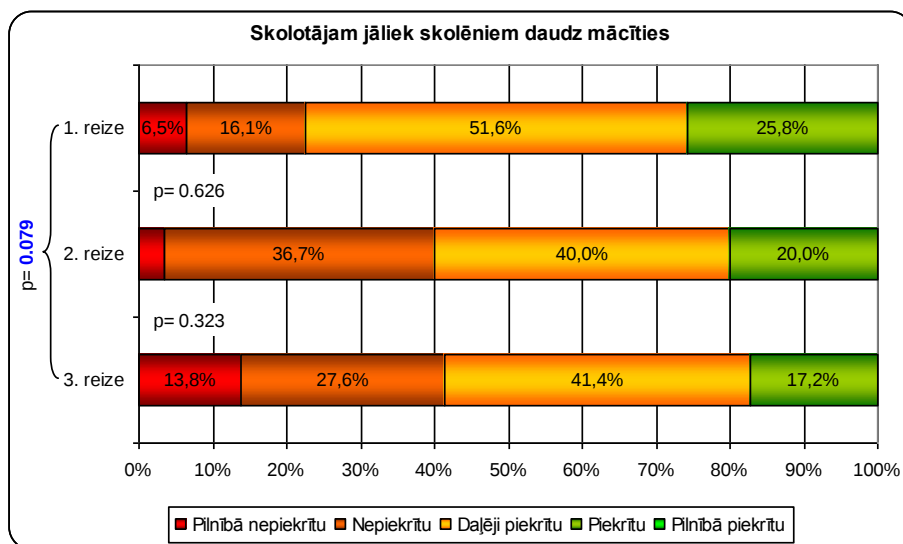
Skolotāja vadītā patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesā vidusskolēni mācību stundā pilnveido savas patstāvīgās mācīšanās prasmes, kuras nepieciešams izmēģināt patstāvīgās mācīšanās procesā ārpus mācību stundas. Tādēļ aptaujā tiek noskaidrota skolēnu attieksme pret mācīšanos ārpus mācību stundas.

11. Skolēnam patstāvīgi jāmacās ārpus skolas.



Apliecinājums tam, ka skolēni izprot patstāvīgās mācīšanās nepieciešamību ārpus skolas, ir viņu attieksme pret apgalvojumu „Skolēnam patstāvīgi jāmacās ārpus skolas”. Nav vērojamas atstatistiski nozīmīgas atšķirības starp trim grupām, jo jau 10.klasē tikai 6,5% pilnībā nepiekrīt izteiktajam apgalvojumam un 10% nepiekrīta.

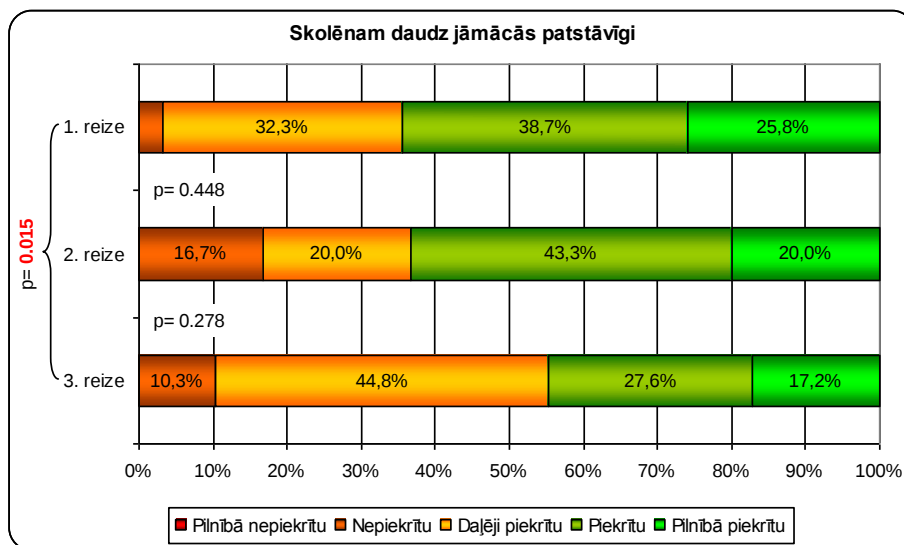
12. Skolotājam jāliek skolēnam daudz mācīties.



Datu apstrādes rezultātā vērojama atšķirība starp pirmo un trešo skolēnu grupu, izsakot attieksmi pret apgalvojumu „Skolotājam jāliek skolēnam daudz mācīties” ($p=0,079$). Pirmajā aptaujas reizē, kad respondenti bija 10.klases skolēni, 25,8% piekrīta apgalvojumam, bet trešajā aptaujas reizē skolēnu skaits, kas piekrīta apgalvojumam, veidoja 17,2%. Tajā pašā laikā palielinājās skolēnu skaits, kas nepiekrīta apgalvojumam - 10.klasē 6,5% skolēnu pilnībā nepiekrīta un 16,1% nepiekrīta, bet 12.klasē 13,8% pilnībā nepiekrīta un 27,6% nepiekrīta izteiktajam apgalvojumam.

Iespējams, ka skolēni izteikto apgalvojumu izpratuši divējādi - uzsvāru var likt uz vārdiem „skolotājam jāliek” un uzvaru var likt uz vārdiem „daudz mācīties”. Pirmajā gadījumā skolēni teikto var izprast kā skolotāja autoritātes uzsvēršanu, skolēnu patstāvības ierobežošanu un tādēļ atbildēt noraidoši. Otrajā gadījumā, nepiekrītot izteiktajam apgalvojumam, skolēni izsaka vēlmi mācīties mazāk.

13. Skolēnam daudz jāmacās patstāvīgi.



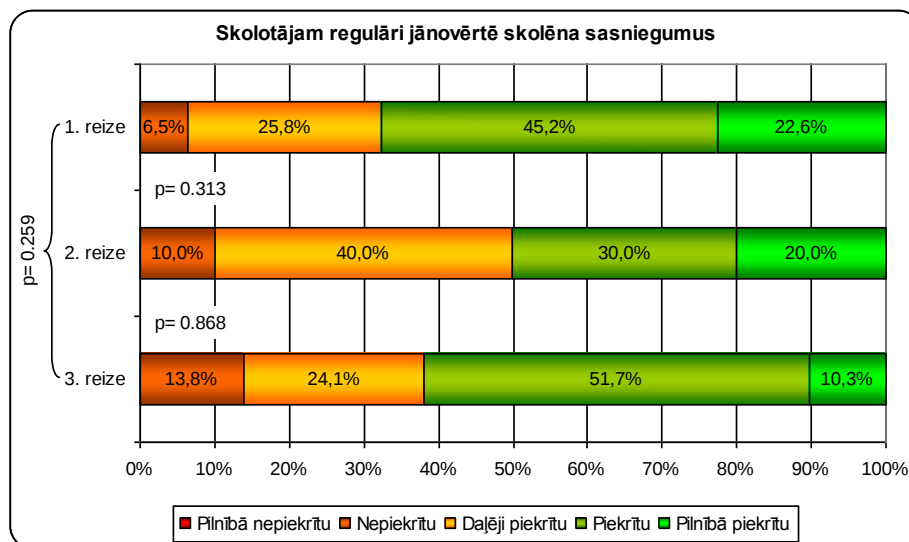
Datu apstrādes rezultātā vērojama statistiski nozīmīga atšķirība starp pirmo un trešo skolēnu grupu, izsakot attieksmi pret apgalvojumu „Skolēnam daudz jāmacās patstāvīgi” ($p=0,015$). Skolēnu skaits, kuri 10.klasē piekrita apgalvojumam, ka skolēnam daudz jāmacās patstāvīgi, ir lielāks nekā 12. klasē. Iespējams, ka skolēni, nepiekrītot izteiktajam apgalvojumam, ņēma vērā vārdu „daudz” un gribēja teikt, ka ir jāmacās patstāvīgi, bet ne „daudz”.

Lai iegūtu datus par skolēnu attieksmi, zināšanām un prasmi **izvērtēt mācīšanās procesu un rezultātu**, respondentu grupa „Skolēns” pamatpētījuma trijos posmos trīs gadu laikā izteica savu attieksmi par apgalvojumiem:

- Skolotājam regulāri jāizvērtē skolēna sniegums.
- Skolēnam pašam jāizvērtē savs sniegums.
- Es protu izvērtēt savas zināšanas un prasmes.
- Skolotājam jālabo visas skolēnu kļūdas.
- Skolēnam pašam jāmeklē savas kļūdas, analizējot savu darbu.
- Skolotājam jāpastāsta skolēnam, kuras ir viņa stiprās un vājās puses.
- Skolēnam jāprot analizēt savas stiprās un vājās puses.

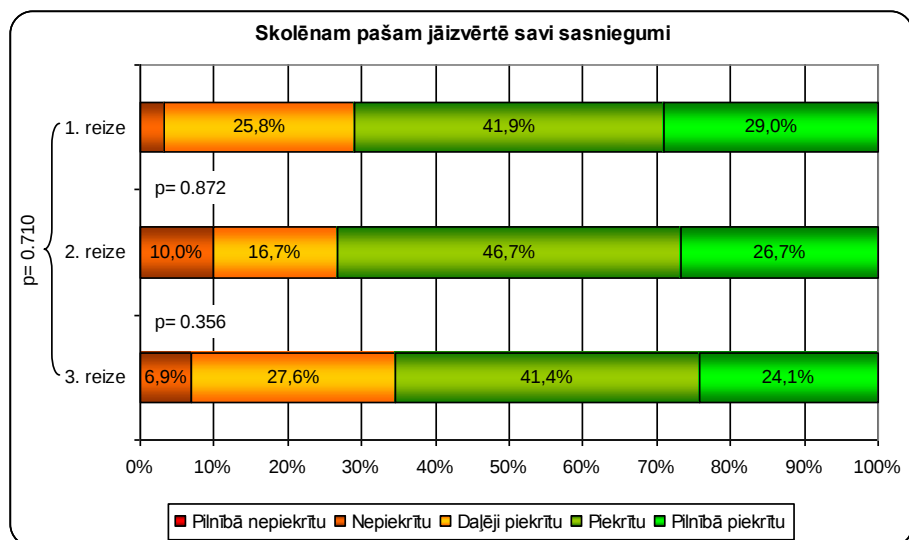
Patstāvīgās mācīšanās ciklā svidusskolēni plāno savu mācīšanās procesu, veic darbību, patstāvīgi mācoties ārpus mācību stundas un izvērtē savu mācīšanās procesu un rezultātus. Turpmākie anketas jautājumi palīdz iegūt datus par skolēnu izpratni attiecībā uz savu un skolotāja lomu izvērtēšanas procesā.

1. Skolotājam regulāri jāizvērtē skolēna sniegums.



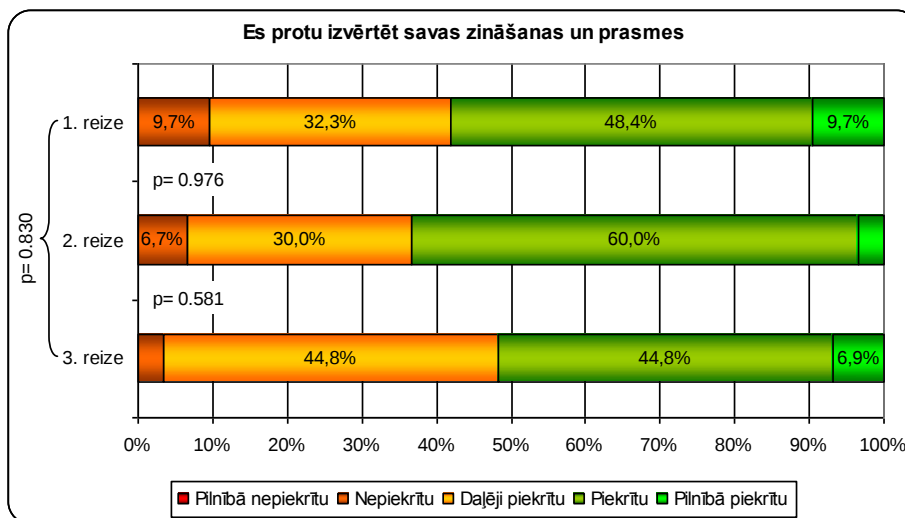
Datu apstrādes rezultātā nav vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības starp skolēnu grupām, izsakot attieksmi par apgalvojumu „Skolotājam regulāri jāizvērtē skolēna sasniegumi”. Tikai neliela skolēnu daļa nepiekrīt izteiktajam apgalvojumam - 10.klasē 6,5%, 11.klasē 10%, 12.klasē 13, 8%.

2. Skolēnam pašam jāizvērtē savs sniegums.



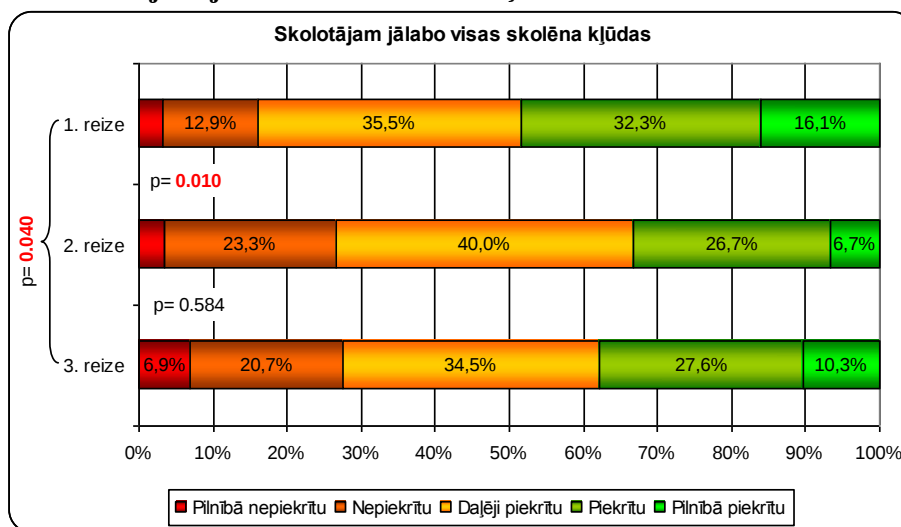
Skolēniem ir atbildīga attieksme pret mācīšanos, ko apliecina tas, ka skolēni piekrīt apgalvojumam, ka skolēnam pašam jāizvērtē savi sasniegumi. Datu apstrādes rezultātā nav vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības starp skolēnu grupām. Skolēnu skaits, kuri nepiekrīt izteiktajam apgalvojumam, ir neliels - 10.klasē 3,2%, 11.klasē 10%, 12.klasē - 6,9%.

3. Es protu izvērtēt savas zināšanas un prasmes.



Datu apstrādes rezultātā nav vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības starp trim skolēnu grupām, izsakot attieksmi pret apgalvojumu „Es protu izvērtēt savas zināšanas un prasmes”. Vērojama tendence samazināties to skolēnu skaitam, kuri pilnībā nepiekrīt šādam apgalvojumam - 10.klasē tie bija 9,7%, 11.klasē 6,7%, bet 12.klasē tikai 3,4%. Lai gan skaitliski atšķirība ir tikai par vienu gadījumu - 10.klasē 3 skolēni, 11.klasē 2 skolēni, 12.klasē 1 skolēns.

4. Skolotājam jālabo visas skolēna kļūdas.

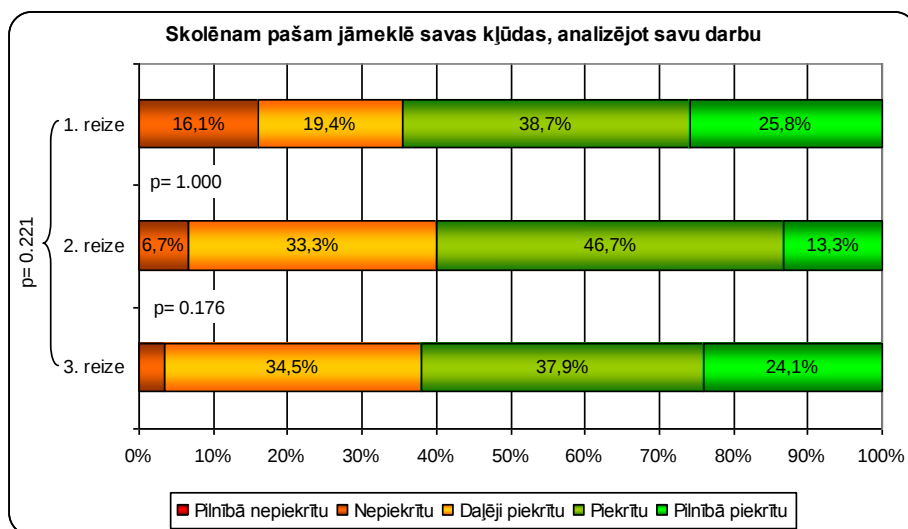


Apgūstot patstāvīgās mācīšanās paņēmienus, skolēni vairāk paļaujas paši uz sevi, un mainās arī viņu attieksme pret skolotāju kā zināšanu sniedzēju.

Datu apstrādes rezultātā ir vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības starp trim skolēnu grupām, izsakot attieksmi pret apgalvojumu „Skolotājam jālabo visas skolēna kļūdas”. Attieksmes maiņu starp pirmo un otro reizi raksturo p-vērtība, kas ir 0,010, jo ir ievērojami

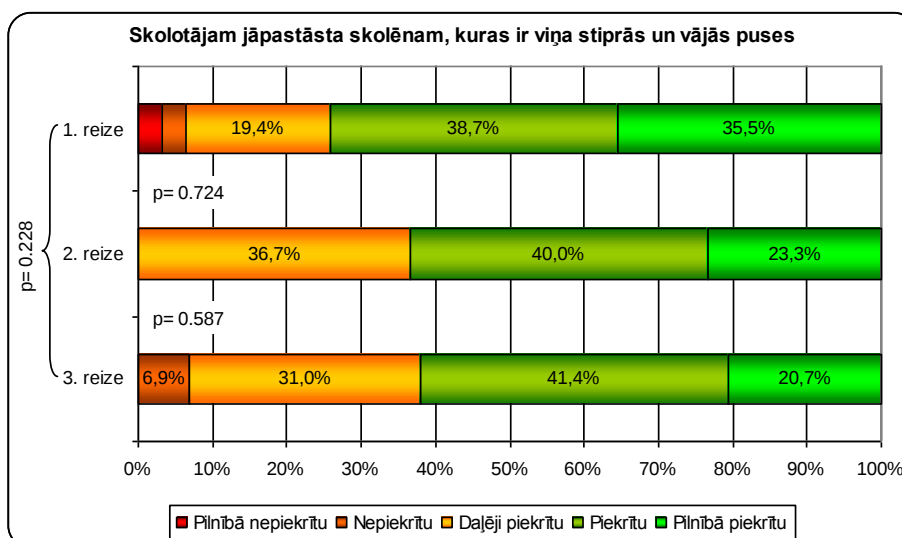
samazinājies to skolēnu skaits, kuri uzskata, ka skolotājam jālabo visas skolēna kļūdas. Skolēnu skaits, kuri pilnībā piekrīt, ka skolotājam jālabo visas kļūdas, 10.klasē sastāda 16,1%, bet 11.klasē - 6,7%; skolēnu skaits, kuri piekrīt, ka skolotājam jālabo visas kļūdas - 10.klasē ir 32,3% bet 11.klasē - 26,7%. Nav statistiski nozīmīga atšķirība starp otro un trešo reizi ($p=0,584$). Statistiski nozīmīga atšķirība ir arī starp pirmo un trešo reizi, t.i., 10.un 12.klasi ($p=0,040$).

5. Skolēnam pašam jāmeklē savas kļūdas, analizējot savu darbu.



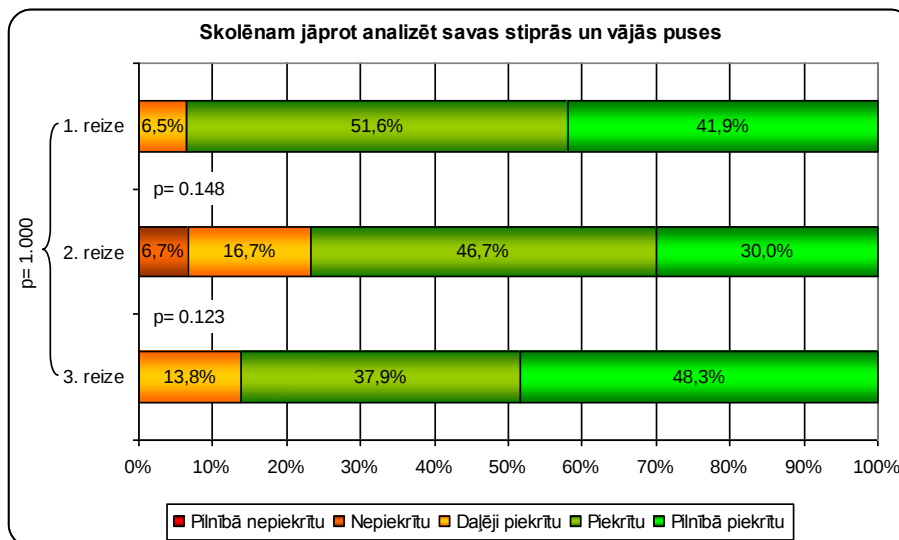
Datu apstrādes rezultātā nav vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības starp trim skolēnu grupām, izsakot attieksmi pret apgalvojumu „Skolēnam pašam jāmeklē savas kļūdas, analizējot savu darbu”, taču ir vērojama tendence samazināties to skolēnu skaitam, kuri nepiekrīt, ka skolēnam pašam jāmeklē kļūdas-10.klasē 16,1% skolēnu nepiekrīta apgalvojumam, 11.klasē - 6,7% un 12.klasē - 3,4%.

6. Skolotājam jāpastāsta skolēnam, kuras ir viņa stiprās un vājās puses.



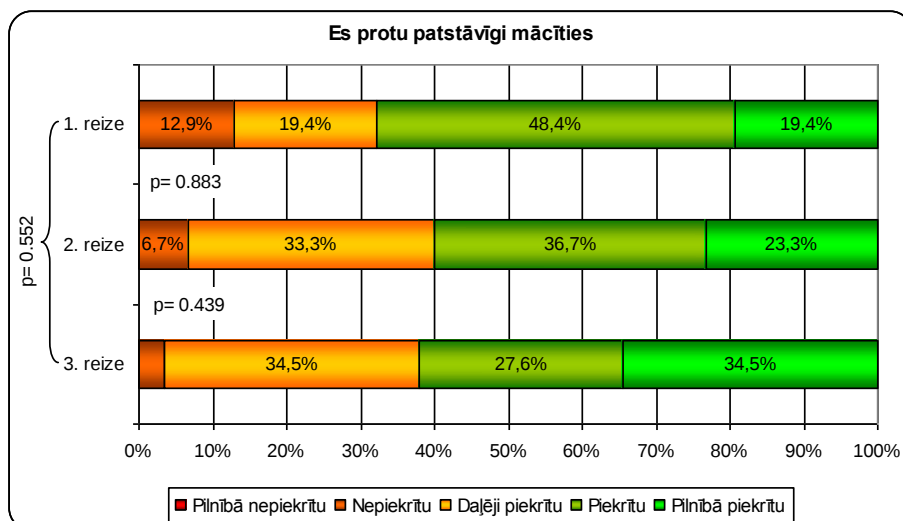
Datu apstrādes rezultātā nav vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības starp divām skolēnu grupām, izsakot attieksmi pret apgalvojumu „Skolotājam jāpastāsta skolēnam, kuras ir viņa vājās un stiprās puses”. Tikai neliela daļa skolēnu nepiekrīt izteiktajam apgalvojumam, 12.klasē skolēnu skaits, kuri nepiekrīt apgalvojumam, veido 6,9% no respondentu skaita.

7. Skolēnam jāprot analizēt savas stiprās un vājās puses.



Līdzīgi rezultāti vērojami, skolēniem izsakot attieksmi pret apgalvojumu „Skolēnam jāprot analizēt savas stiprās un vājās puses”, jo datu apstrādes rezultātā nav vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības starp trijām skolēnu grupām. Turklāt 12.klasē nav skolēnu, kuri nepiekrīt izteiktajam apgalvojumam.

Es protu patstāvīgi mācīties



Datu apstrādes rezultātā nav vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības starp trim skolēnu grupām, izsakot attieksmi pret apgalvojumu „Es protu patstāvīgi mācīties”. Taču ir

vērojama tendence samazināties to skolēnu skaitam, kuri uzskata, ka viņi neprot patstāvīgi mācīties. Skolēnu skaits 10.klasē, kuri apgalvoja, ka neprot patstāvīgi mācīties, veidoja 12,9% no respondentu skaita, 11.klasē tie bija 6,7%, bet 12.klasē - 3,4%. Tajā pašā laikā palielinājās to skolēnu skaits, kuri pilnībā piekrīt apgalvojumam, ka prot patstāvīgi mācīties - 10.klasē - 19,4%, 11.klasē - 23,3%, 12.klasē - 34,5%.

Pamatpētījuma pirmajā posmā piedalījās 32 skolēni, otrajā posmā 30 skolēni un trešajā posmā - 29 skolēni, kas ir neliels respondentu skaits. Tādēļ datu apstrādes rezultātā var arī neparādīties nozīmīgas tendences. Aptaujas rezultāti tiek analizēti kopsakarībā ar kvalitatīvā pētījumā iegūtajiem datiem.

Tests par patstāvīgās mācīšanās prasmēm

Darbības pētījuma noslēguma posmā tika izveidota **anketa** (sk. 3.pielik.) **ar 14 apgalvojumiem par patstāvīgās mācīšanās prasmēm testa veidā** (Atbilžu varianti - Jā, Nē, Nezinu). Testa mērķis bija noskaidrot skolēnu izpratni par patstāvīgās mācīšanās prasmēm pētījuma noslēgumā (sk.7.pielikumu). Testu izpildīja visi pamatpētījumā iesaistītie vienas klases skolēni, t.i., 29 respondenti. Tabulā (sk. 23.tab.) apkopoti testa par patstāvīgās mācīšanās prasmēm rezultāti.

23.tabula

Testa par patstāvīgās mācīšanās prasmēm rezultāti

Apgalvojums	Jā (skolēnu skaits)	Nē (skolēnu skaits)	Nezinu (skolēnu skaits)
Lai mācītos patstāvīgi, skolēns izvirza mērķi	27	0	2
Lai mācītos patstāvīgi, skolēns izprot vērtēšanas kritērijus	26	2	1
Lai mācītos patstāvīgi, klasē jābūt pilnīgam klusumam	18	8	3
Ja skolēns mācās patstāvīgi, viņš uzdod jautājumus skolotājam	20	3	6
Lai pilnveidotu savas patstāvīgās mācīšanās prasmes, skolēns palīdz mācīties saviem klases biedriem	14	10	5
Lai mācītos patstāvīgi, skolēns iesaistās grupu darbā	11	12	6
Lai apgūtu patstāvīgās mācīšanās prasmes, skolēns vēro, kā mācās citi skolēni	11	14	4
Skolēns, kas prot mācīties patstāvīgi, prot izvērtēt savas iepriekš iegūtās zināšanas	28	0	1
Skolēns, kas prot mācīties patstāvīgi, var iztēloties, ko vēl varētu uzzināt	25	0	4
Mācīties patstāvīgi nozīmē domāt par to, ko mācies	28	1	0
Skolēns mācās patstāvīgi tikai pēc stundām	1	27	1
Skolotājs var palīdzēt mācīties patstāvīgi	25	3	1
Skolotājam jāmača, lai skolēns visu saprastu. Tad skolēns var mācīties patstāvīgi	11	13	5
Skolēns, kurš mācās patstāvīgi, mācās arī pēc stundām	26	2	1

Testa datu apstrādes rezultāti liecina, ka pamatpētījumā iesaistītie skolēni izprot patstāvīgās mācīšanās prasmes pilnveides procesu, jo uzskata, ka:

- Lai mācītos patstāvīgi, skolēns izvirza mērķi.
- Lai mācītos patstāvīgi, skolēns izprot vērtēšanas kritērijus.
- Ja skolēns mācās patstāvīgi, viņš uzdod jautājumus skolotājam.
- Skolēns, kas prot mācīties patstāvīgi, prot izvērtēt savas iepriekš iegūtās zināšanas.
- Skolēns, kas prot mācīties patstāvīgi, var iztēloties, ko vēl varētu uzzināt.
- Mācīties patstāvīgi nozīmē domāt par to, ko mācies.
- Skolotājs var palīdzēt mācīties patstāvīgi.
- Skolēns, kurš mācās patstāvīgi, mācās arī pēc stundām.

Skolēniem ir atšķirīgi viedokļi par jautājumiem:

- Lai mācītos patstāvīgi, klasē jābūt pilnīgam klusumam.
- Lai pilnveidotu savas patstāvīgās mācīšanās prasmes, skolēns palīdz mācīties saviem klases biedriem.
- Lai mācītos patstāvīgi, skolēns iesaistās grupu darbā.
- Lai apgūtu patstāvīgās mācīšanās prasmes, skolēns vēro, kā mācās citi skolēni.
- Skolotājam jā māca, lai skolēns visu saprastu. Tad skolēns var mācīties patstāvīgi.

Skolēni patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi saista ar mācīšanos vienatnē un pilnībā nenovērtē apkārtējās sabiedrības (šajā gadījumā - klasesbiedru) ietekmi uz katra indivīda zināšanu konstruēšanas procesu. Skolēnu sniegtā atbilde uz apgalvojumu „Skolēns mācās patstāvīgi tikai pēc stundām” - 27 skolēni atbildēja noliedzoši, 1 - piekrita un viens atbildēja „Nezinu”, liecina par to, ka skolēni tomēr izjūt patstāvīgo mācīšanos kā daļu no mācību procesa, kas notiek mācību stundā. Tātad skolēni patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi saprot kā mācīšanos stundā kopā ar klasesbiedriem skolotāja vadītā mācīšanās procesā, kas ir saistīts ar patstāvīgo mācīšanos ārpus skolas.

Korelācija starp angļu valodas prasmju dinamiku un patstāvīgās mācīšanās prasmēm

Tika veikta mazākas skolēnu grupas (8 skolēni) dziļāka analīze, pamatojoties uz iegūtajiem kvantitatīvajiem datiem (aptauja, angļu valodas diagnosticējošā pārbaudes darba rezultāti, patstāvīgās mācīšanās prasmes testa rezultāti) un kvalitatīvajiem datiem, kas iegūti, analizējot interviju, eseju, portfolio, skolēna darbību novērošanas procesā. Tika analizēta

korelācija starp angļu valodas prasmju veidošanās dinamiku un patstāvīgās angļu valodas mācīšanās prasmju izpratni, ko noteica pēc patstāvīgās mācīšanās prasmju testa rezultātiem.

Tabulā (sk. 24.tab.) redzama to 8 pamatpētījumā iesaistītās grupas „Skolēns” respondentu diagnosticējošo pārbaudes darbu dinamika, salīdzinot rezultātus 10. un 11. klasē, kuru rezultāti uzlabojušies par vairāk kā 14%.

24.tabula

Skolēni, kuru diagnosticējošo pārbaudes darbu rezultāti 10. un 11.klasē ievērojami (>14%) atšķiras

Skolēni	10.kl.diagn.pārb. darba rez.	11.kl.diagn.pārb. darba rez.	Izmaiņas diagn.pārb. darbu rez.
Skolēns A	26%	51%	+25%
Skolēns B	39%	55%	+16%
Skolēns C	43%	63%	+20%
Skolēns E	53%	68%	+15%
Skolēns H	53%	71%	+18%
Skolēns I	58%	80%	+22%
Skolēns J	66%	92%	+26%
Skolēns K	69%	84%	+15%

Lai gūtu apstiprinājumu tam, ka skolēniem, kuriem ir uzlabojušās angļu valodas prasmes, ir vai nav izpratne par patstāvīgās mācīšanās prasmēm, tika ievākti dati no testa par patstāvīgās mācīšanās prasmēm. Tabulā (sk. 24.tab.) redzami patstāvīgās mācīšanās prasmju svarīgākie kritēriji pēc to skolēnu domām, kuriem ir būtiski uzlabojušies rezultāti diagnosticējošajos pārbaudes darbos (10. - 11.kl.).

25.tabula

Patstāvīgās mācīšanās prasmju kritēriji (skolēnu viedoklis)

Npk	Skolēns A	Skolēns B	Skolēns C	Skolēns E	Skolēns H	Skolēns I	Skolēns J	Skolēns K
1.	Izvirza mērķi	Izvirza mērķi	Izvirza mērķi	Izvirza mērķi	Izvirza mērķi	Izvirza mērķi	Izvirza mērķi	Izvirza mērķi
2.	Izprot vērtēšanas kritērijus	Izprot vērtēšanas kritērijus	Izprot vērtēšanas kritērijus	Izprot vērtēšanas kritērijus	Izprot vērtēšanas kritērijus	Izprot vērtēšanas kritērijus	Izprot vērtēšanas kritērijus	Izprot vērtēšanas kritērijus
3.	Prot izvērtēt savas iepriekš iegūtās zināšanas	Prot izvērtēt savas iepriekš iegūtās zināšanas	Prot izvērtēt savas iepriekš iegūtās zināšanas	Prot izvērtēt savas iepriekš iegūtās zināšanas	Prot izvērtēt savas iepriekš iegūtās zināšanas	Prot izvērtēt savas iepriekš iegūtās zināšanas	Prot izvērtēt savas iepriekš iegūtās zināšanas	Prot izvērtēt savas iepriekš iegūtās zināšanas
4.	Mācās arī pēc stundām	Mācās arī pēc stundām	Mācās arī pēc stundām	Mācās arī pēc stundām	Mācās arī pēc stundām	Mācās arī pēc stundām	Mācās arī pēc stundām	Mācās arī pēc stundām
5.	Domā par to, ko	Domā par to, ko	Domā par to, ko	Domā par to, ko	Domā par to, ko	Domā par to, ko	Domā par to, ko	Domā par to, ko

	mācās	mācās	mācās	mācās	mācās	mācās	mācās	mācās
6.	Arī skolotājs var palīdzēt mācīties patstāvīgi		Arī skolotājs var palīdzēt mācīties patstāvīgi	Arī skolotājs var palīdzēt mācīties patstāvīgi	Arī skolotājs var palīdzēt mācīties patstāvīgi	Arī skolotājs var palīdzēt mācīties patstāvīgi	Arī skolotājs var palīdzēt mācīties patstāvīgi	Arī skolotājs var palīdzēt mācīties patstāvīgi
7.	Prot iztēloties, ko vēl varētu uzzināt	Prot iztēloties, ko vēl varētu uzzināt				Prot iztēloties, ko vēl varētu uzzināt	Prot iztēloties, ko vēl varētu uzzināt	Prot iztēloties, ko vēl varētu uzzināt
8.		Uzdod jautājumus skolotājam	Uzdod jautājumus skolotājam					
9.		Palīdz mācīties saviem klases biedriem			Palīdz mācīties saviem klases biedriem		Palīdz mācīties saviem klases biedriem	
10.			Iesaistās grupu darbā					
11.							Vēro, kā mācās citi skolēni	

Salīdzinot astoņu respondentu atbildes, var secināt, ka

- skolēni ir apguvuši patstāvīgās angļu valodas mācīšanās prasmes, jo darbības pētījuma laikā ir ievērojami uzlabojušās pamatpētījumā iesaistīto skolēnu angļu valodas prasmes, par ko liecina skolas diagnosticējošo darbu rezultāti (sk. 23.tab.);
- skolēni, atbildot uz jautājumiem par patstāvīgās mācīšanās prasmēm, ir precīzi formulējuši patstāvīgās mācīšanās svarīgākos kritērijus - mērķa izvirzīšana, vērtēšanas kritēriju izpratne, spēja izvērtēt savu sniegumu, lai varētu konstruēt jaunās zināšanas, un mācīšanās ne tikai mācību stundā, bet arī patstāvīgi pēc mācību stundas.

Datu analīze liecina, ka skolēniem, kuriem ir izpratne par patstāvīgās mācīšanās prasmēm, uzlabojās angļu valodas zināšanas un prasmes. Lai gan respondentu skaits, kuru atbildes tiek analizētas, ir neliels (8 respondenti), tas veido 27% no respondentu grupas „Skolēns” pamatpētījumā, turklāt pētījumā tika izraudzītas to 8 respondentu atbildes, kuru angļu valodas lietošanas prasmes pētījuma laikā ievērojami uzlabojās (vairāk nekā par 14%), kā to liecina diagnosticējošo pārbaudes darbu rezultāti.

Testā par patstāvīgās mācīšanās prasmēm iegūtie dati liecina, ka skolēni, kuri uzlabojuši rezultātus diagnosticējošā pārbaudes darbā, izprot arī dažādu mācīšanās paņēmienu izmantošanu, jo, lai mācītos patstāvīgi, skolēns domā par to, ko mācās un mēģina iztēloties, ko vēl varētu uzzināt. Skolēns var uzdot jautājumus skolotājam, kā arī vērot, kā mācās viņa klases biedri (modelēšana). Septiņi skolēniem no astoņiem atzina, ka skolotājs var palīdzēt mācīties patstāvīgi, bet viens skolēns atbildēja, ka nezina, vai skolotājs var palīdzēt mācīties patstāvīgi. Četri skolēni atzina, ka mācīties patstāvīgi nozīmē arī palīdzēt saviem klases biedriem mācībās, un viens skolēns no astoņiem piekrita, ka iesaistīšanās grupu darbā arī nozīmē pilnveidot patstāvīgās mācīšanās prasmes. Tātad skolēns saprot, ka, skaidrojot citiem, viņi paši dziļāk izprot jau apgūto, bet, iesaistoties grupu darbā, skolēni turpina konstruēt savas zināšanas.

2.3. Patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides modeļa izveide

Pamatojoties uz teorētiskās literatūras analīzi, pētījuma gaitā tika izstrādāta sistēmiska pieeja patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidei, kas balstās uz mikrosistēmas elementu - Skolotāja un Skolēnu darbību un mijdarbību. Sistēmiska pieeja patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesam nozīmē, ka skolotājs un skolēns izprot mācīšanas un mācīšanās procesu un savu atbildību par sistēmas Skolotājs - Skolēns funkcionēšanu mācību procesā. Darbības pētījuma gaitā notika pedagoģiskā darbība un pedagoģiskās ietekmes rezultātu izvērtēšana, kuras mērķis bija izveidot patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides modeli ar praktiskas pielietošanas iespējām.

Sistēmiskā angļu valodas patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides modeļa izveide sākās ar skolēnu vajadzību apzināšanu. Tālāk, pamatojoties uz teorētiskās literatūras analīzi un vajadzību izpēti, tika izveidots angļu valodas patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides modelis pirmajam mācību gadam, kur galvenā uzmanība tika pievērsta skolēnu izpratnes veidošanās procesam par sava mācīšanās stila noteikšanu, par zināšanu un prasmju veidošanos un mācīšanās mērķu izvirzīšanu. Mācību gada beigās tika veikta patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides analīze, kā rezultātā tika izveidots angļu valodas patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides modelis otrajam mācību gadam, kur galvenā uzmanība tika pievērsta skolēnu prasmei izvēlēties sev piemērotus mācīšanās metodiskos paņēmienus un piemērotus mācību materiālus un skolēnu prasmei veikt pašvērtējumu un klases biedru darba vērtējumu. Pēc darbības pētījuma otrā posma, kura laikā notika pedagoģiskā ietekme, tika izveidots angļu valodas patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides modelis trešajam mācību

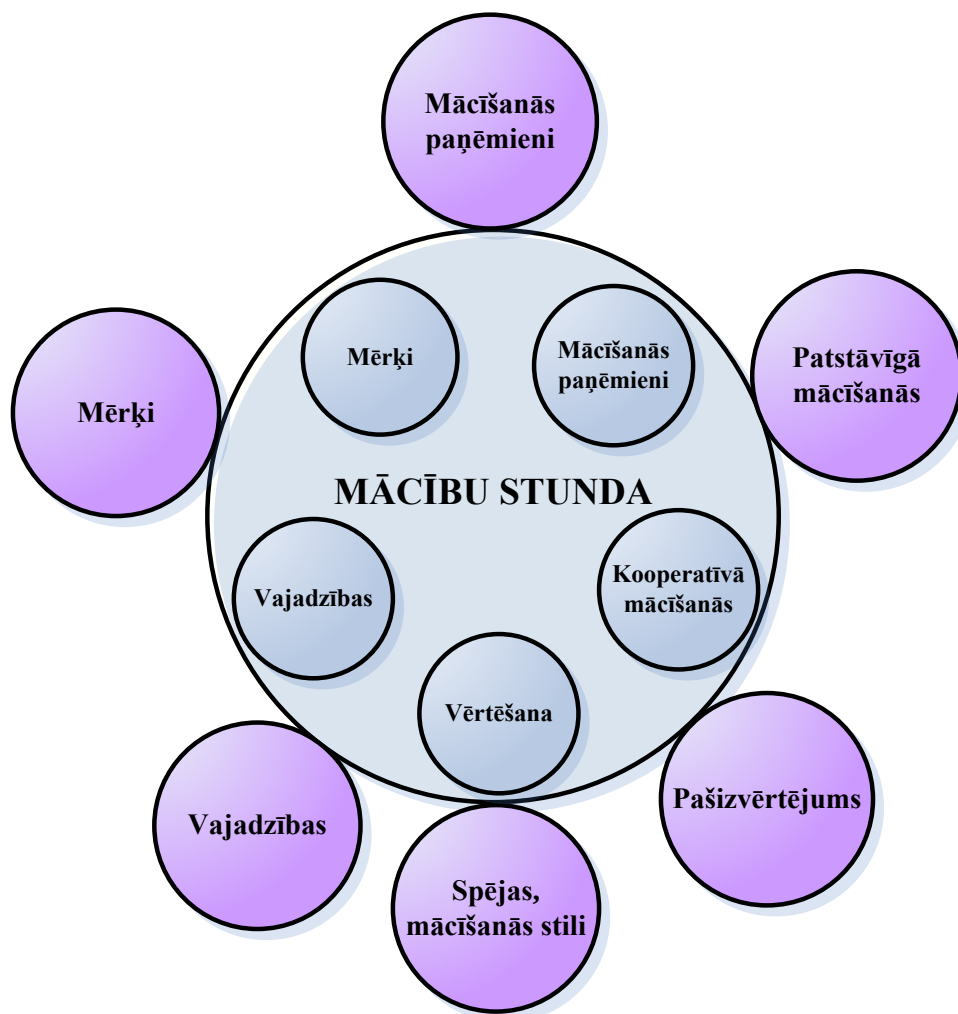
gadam ar mērķi ļaut skolēniem uzņemties atbildību par savu mācīšanos, gatavojoties vidusskolas beigšanas angļu valodas eksāmenam. Angļu valodas patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides modelis tika aprobēts trīs mācību gados, kuru laikā skolēniem tika dota iespēja virzīties no lielākas skolotāja ietekmes uz arvien mazāku, lai sagatavotos patstāvīgām studijām pēc vidusskolas beigšanas.

Angļu valodas standartā ietvertās tēmas tika apgūtas cikliski, ievērojot atmiņas darbības principus - notiek iepriekšējās pieredzes un zināšanu apzināšanās, jaunu zināšanu apguve, tad atkārtošana mācību stundas laikā, kam seko atkārtošana pēc dienas, veicot mājas darbu, tad atkārtošana pēc nedēļas un tēmas noslēgumā pēc mēneša skolēni veic pārbaudes darbu. Nākamajā mācību gadā tika atkārtota jau zināmā tēma, pievienojot jaunas zināšanas un pilnveidojot prasmes līdzīgā veidā. Angļu valodas patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides modelis balstās uz pastāvīgu skolēnu un skolotāja mijdarbību, izvirzot mācīšanās mērķus, izvēloties piemērotus mācīšanās metodisko paņēmienus un veicot pašvērtējumu. Pēdējā mācību gada noslēgumā angļu valodas patstāvīgās mācīšanās pilnveides modelis tika izvērtēts, analizējot pamatpētījumā iesaistīto skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju un angļu valodas prasmju pilnveidi. Vidusskolas vecākajās klasēs (10.-12.kl.) skolēniem ir izveidojušās angļu valodas prasmes un patstāvīgās mācīšanās prasmes dažādos līmeņos. Tādēļ var notikt šo prasmju pilnveide, balstoties uz sociālā konstruktīvisma teorijas atzinuma, ka katrs pats konstruē savas zināšanas un konstruēšanas procesu ietekmē apkārtējā sociālā vide, t.i., mācību stundas vide.

Patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides modeļa veidošanā ievēroti trīs pamatprincipi:

- Tiek ievērots mācīšanās cikls, kas ietver pašizvērtējumu, vajadzību apzināšanos, mācīšanās mērķu izvirzīšanu, atbilstošu mācīšanās paņēmieni izvēli, patstāvīgo mācīšanos, pašizvērtējumu.
- Patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveide notiek skolotāja vadītā mācīšanās procesā.
- Patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides process notiek mācību stundā un ārpus mācību stundas.

Attēlā (sk.16.att.) parādīta patstāvīgās angļu valodas mācīšanās prasmju pilnveides modeļa vidusskolas vecākajās klasēs darbība:



16.att. Patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides modelis vidusskolas vecākajās klasēs

Patstāvīgās angļu valodas mācīšanās prasmju pilnveide sākas ar skolēnu pašizvērtējumu (angļu valodas prasmes un patstāvīgās mācīšanās prasmes), ko veic *mācību stundā* skolotāja vadībā, kur skolotājs izskaidro vērtēšanas kritērijus un palīdz izvērtēšanas procesā. Skolēni *ārpus skolas* iegūst papildus informāciju par mācīšanās stiliem un mācīšanās procesu pēc skolotāja ieteikumiem. Skolēni veic pašizvērtējumu.

Skolēni *mācību stundā* uzdod precizējošus jautājumus skolotājam, dalās iegūtajās zināšanās ar saviem klases biedriem; stundā notiek modelēšana - skolēni veic pašizvērtēšanu, stāstot par to klasesbiedriem un skolotājam. Patstāvīgi *ārpus skolas* skolēni pārdomā savas vajadzības angļu valodas apguvē.

Skolēni *mācību stundā* dalās pārdomās par savām vajadzībām ar klases biedriem, var notikt identificēto vajadzību koriģēšana. Skolēni patstāvīgi *ārpus skolas* izvirza sev mērķus - gan tuvākus, gan tālākus, kas īstenojami, lai apmierinātu identificētās individuālās vajadzības.

Mācību stundā skolēni grupās un ar skolotāju pārrunā savus mērķus, tie var tikt koriģēti. *Ārpus skolas* skolēni izvēlas sev atbilstošus mācīšanās paņēmienus, nepieciešamus mērķu sasniegšanai.

Mācību stundā skolēni apspriež izraudzītos mācīšanās paņēmienus ar klases biedriem un skolotāju, tie var tikt papildināti vai mainīti. *Ārpus skolas* notiek patstāvīgās mācīšanās process, skolēniem konstruējot jaunas zināšanas jau esošo zināšanu struktūrā.

Mācību stundā mācīšanās process tiek papildināts, izmantojot kooperatīvo mācīšanos un modelēšanu. Skolēns patstāvīgi veic pašizvērtējumu *ārpus skolas*, skolēnam ir zināmi vērtēšanas kritēriji *Mācību stundā* skolēna patstāvīgi veiktais pašizvērtējums tiek salīdzināts ar skolotāja vērtējumu, notiek pārrunas, izdarīti secinājumi.

Tālāk turpinās modeļa nākamais cikls: vērtēšana - vajadzības - mērķi - mācīšanās paņēmieni - patstāvīgā mācīšanās - vērtēšana. Patstāvīgās mācīšanās cikla posmos tiek izmantots portfolio kā mācīšanās līdzeklis.

Patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanās ir skolotāja vadīts process, taču ārpus skolas skolēns strādā patstāvīgi, izlemjot, kādus informācijas avotus, mācīšanās paņēmienus, cilvēkresursus un laika resursus viņš izmantos.

Noslēdzot pētījumu, tika secināts, ka, izmantojot pētījuma gaitā izstrādāto patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides modeli vidusskolas vecākajās klasēs, kas balstās uz sistēmisku pieeju skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē, un portfolio kā sistēmisku patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides līdzekli, skolēni pilnveidoja savas patstāvīgās mācīšanās un angļu valodas prasmes.

Patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides modelis ir vidusskolas angļu valodas mācīšanas un mācīšanās procesa sastāvdaļa, kas var tikt izmantots arī pamatskolā un pieaugušo izglītībā pēc nepieciešamo pārmaiņu veikšanas, ņemot vērā dažādu vecumu psiholoģiskās iezīmes.

SECINĀJUMI

Teorētiskās literatūras analīze un empīriskā pētījuma rezultāti ļauj secināt, ka pētījuma gaitā izveidotais angļu valodas patstāvīgās mācīšanās prasmes pilnveides modelis veicina vecāko klašu skolēnu patstāvīgās angļu valodas mācīšanās prasmju pilnveidi. Darbības pētījuma, kurā tika izmantots portfolio kā mācīšanās līdzeklis, rezultāti parāda skolēnu angļu valodas patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides iespējas. Skolēniem ir iespēja attīstīt savas patstāvīgās angļu valodas mācīšanās prasmes kā vispārējās patstāvīgās mācīšanās prasmes, mijdarbojoties ar skolotāju un pārējiem skolēniem angļu valodas mācīšanas un mācīšanās procesā un pakāpeniski virzoties uz arvien lielāku patstāvību mācīšanās procesā.

Tātad ir sasniegts **pētījuma mērķis** - teorētiski un praktiski izpētīt vidusskolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides iespējas angļu valodas mācību procesā. Pētījuma gaitā ir izanalizēti patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi ietekmējošie faktori un ir izstrādāta sistēmiska pieeja patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē. Lai īstenotu sistēmisko pieeju, tika izstrādāts un izmantots patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides modelis un portfolio kā mācību līdzeklis, kas dokumentē patstāvīgās mācīšanās procesu.

Pētījuma ietvaros veiktās aptaujas datu analīze liecina, ka skolotāji īsteno skolotāja centrētu pieeju, jo skolotāji (86,6%) uzskata, ka skolotājam jāizvēlas mācību līdzekļi un paņēmieni, skolotājam jānosaka mācību mērķi (90,4%), jāmaca, kā jāmacās (62,2%), un tajā pat laikā skolotāji uzskata, ka skolēni neprot patstāvīgi mācīties (tikai 11,5% uzskata, ka skolēni prot mācīties). Darbības pētījuma laikā tika izmantota skolēna centrēta pieeja un skolēniem bija iespēja pilnveidot savas pašregulācijas prasmes un iegūt metazināšanas skolotāja vadītā patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesā mācību stundā un ārpus mācību stundas. Pamatpētījumā iesaistītie skolēni pilnveidoja savas patstāvīgās mācīšanās prasmes un angļu valodas prasmes, ko apliecina kvalitatīvā pētījumā iegūtie dati (intervijas, novērošana, esejas) un skolēnu diagnosticējošo pārbaudes darbu rezultātu analīze. Vidusskolēni pilnveidoja prasmi izvirzīt mācīšanās mērķus, izraudzīties sev atbilstošus mācīšanās paņēmienus, plānot savu laiku, veikt pašizvērtējumu. Tādējādi darbības pētījuma gaitā tika gūts apstiprinājums, ka skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmes var tikt pilnveidotas, ja tiek īstenota skolēna centrēta pieeja, izmantojot portfolio kā mācīšanās līdzekli.

Tātad var apgalvot, ka izvirzītā **pētījuma hipotēze** - vidusskolēnu patstāvīgās angļu valodas mācīšanās prasmju pilnveidi

1) veicinās sistēmiska pieeja patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē mācību stundā un ārpus stundas mācību procesā,

2) un to bremzē skolotāja centrēta pieeja mācību procesā,

ir pārbaudīta, jo darbības pētījuma sākumā ievāktu datu analīze norādīja uz skolotāja centrētu mācību procesu un skolēnu nepilnīgu izpratni par patstāvīgo mācīšanos. Darbības pētījuma gaitā tika izmantota skolēna centrēta pieeja mācību procesā, kas tika īstenota, izmantojot sistēmisko patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides modeli, kurš apvieno mācīšanos mācību stundā un ārpus stundas. Darbības pētījuma rezultāti liecina par skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju un angļu valodas lietošanas prasmju pilnveidi.

Lai pārbaudītu hipotēzi, tika izpildīti izvirzītie **pētījuma uzdevumi**:

- ir izpētīta un analizēta teorētiskā literatūra par patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanos un to ietekmējošiem faktoriem;
- ir izstrādāta sistēmiska pieeja patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē, izmantojot patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides modeli;
- ir veikts fona pētījums, lai analizētu situāciju attiecībā uz vidusskolēnu un skolotāju zināšanām un attieksmi pret patstāvīgās mācīšanās prasmēm, un vidusskolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju apguves līmeni;
- tika izveidota pētījuma programma un veikts darbības pētījums, lai noteiktu iespējas vidusskolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē;
- darbības pētījumā tika izmantots portfolio kā līdzeklis, kas dokumentē skolotāja un skolēna īstenoto sistēmisko pieeju patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē;
- pamatojoties uz teorētiskās literatūras un avotu analīzi un uz skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju izpēti, ir izstrādāti ieteikumi skolotājiem vidusskolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanās veicināšanai.

Promocijas darbā analizētās teorijas un empīriskajā pētījumā iegūto datu analīze ļauj formulēt šādus **secinājumus**:

- Galvenais patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanos ietekmējošais faktors ir patstāvīgo mācīšanos atbalstoša vide. Patstāvīgās mācīšanās prasmes tiek pilnveidotas mācību procesā vidusskolā, ja tiek radīta vide, kas mudina vidusskolēnus uzņemties atbildību par savu mācīšanos. Vidusskolēni mijdarbībā ar skolotāju rada mācīšanos atbalstošu vidi, kas sekmē patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi. Mācīšanos atbalstošā vidē tiek īstenota skolēna centrēta pieeja,

kas balstīta uz skolēnu vajadzību un interešu izpēti. Īstenojot skolēna centrētu pieeju, skolotāji nodrošina skolēniem iespēju konstruēt jaunas zināšanas un pilnveidot prasmes, balstoties uz iepriekšējo pieredzi un zināšanām.

- Svešvalodu mācīšanās un patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveide notiek, cilvēkiem savstarpēji sadarbojoties. Patstāvīgo mācīšanos atbalstošu mācību stundas vidi ietekmē skolēnu un skolotāju mijdarbība skolotāja vadītā mācību procesā, kur notiek jaunu zināšanu konstruēšana un prasmju pilnveide, skolēnam mācoties individuāli un grupā. Mācību stundas vidē, kur skolotājs palīdz vidusskolēniem vadīt patstāvīgās mācīšanās procesu, vidusskolēni pilnveido savas patstāvīgās mācīšanās prasmes un ārpus skolas vidusskolēni turpina patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesu, balstoties uz iepriekš iegūtajām zināšanām un prasmēm.
- Patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanās tiek veicināta, ja vidusskolēns un skolotājs izprot zināšanu konstruēšanas procesu. Patstāvīgās mācīšanās prasmes, tāpat kā jebkuras citas prasmes, tiek veidotas uz iepriekšējās pieredzes pamata. Lai pilnveidotu patstāvīgās mācīšanās prasmes, vidusskolēni un skolotāji apgūst dažādus mācīšanas un mācīšanās paņēmienus, kuri apzināti tiek izmantoti kognitīvajā procesā. Patstāvīgās mācīšanās prasmes var tikt pilnveidotas tad, kad vidusskolēns pats analizē savu mācīšanās procesu, izvērtējot sasniegto, izvirzot jaunus mērķus un izprotot, kādus līdzekļus un paņēmienus izvēlēties, lai sasniegtu izvirzīto mērķi. Vidusskolēns veiksmīgi pilnveido patstāvīgās mācīšanās prasmes, ja vidusskolēns un skolotājs izprot, kā notiek kognitīvie procesi, kas ļauj jauniegūtās zināšanas sekmīgi iekļaut esošo zināšanu struktūrā.
- Vidusskolēna izpratne pašam par sevi - savu spēju un mācīšanās stila apzināšanās, palīdz izvēlēties piemērotus mācīšanās paņēmienus. Ja vidusskolēni zina, ka viņi var un viņiem vajag izmantot dažādus mācīšanās paņēmienus, tad tādā veidā viņi attīsta savas spējas, jo notiek sinerģija. Mērķtiecīgi attīstot savas kognitīvās prasmes, vidusskolēni veiksmīgāk pilnveido specifiskās, tai skaitā angļu valodas, prasmes. Turklāt vidusskolēniem ir svarīga apziņa, ka visas prasmes ir iespējams attīstīt.
- Skolotāja loma, palīdzot skolēniem pilnveidot patstāvīgās mācīšanās prasmes, neaprobežojas tikai ar mācīšanos atbalstošas mācību stundas vides veidošanu, bet skolotājs ir arī padomdevējs skolēniem sevis izzināšanā, dodot skolēniem iespēju

attīstīt pašregulācijas prasmes, kas nepieciešamas patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē. Mācīšanos atbalstošas vides veidošana un pašregulācijas prasmju pilnveide ir skolotāja un skolēnu nepārtraukts sistēmisks darbs, kur katrs nākamais cikls tiek plānots, balstoties uz iepriekšējā cikla pieredzi un rezultātiem.

- Skolotājam izprotot sistēmiskas pieejas priekšrocības mācību procesā, un izmantojot patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides modeli, vidusskolēniem tiek dota iespēja vienlaikus ar patstāvīgās mācīšanās prasmēm attīstīt sistēmiskas domāšanas prasmes. Tādējādi patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides modelis dod iespēju skolēniem virzīties no lielākas skolotāja ietekmes uz arvien mazāku, lai sagatavotos patstāvīgām studijām pēc vidusskolas beigšanas un turpmākai mūžizglītībai.
- Sistēmiskas pieejas īstenošanai nepieciešams atbilstošs instruments. Skolotāja piedāvātais un vidusskolēnu izmantotais portfolio kā mācīšanās līdzeklis sekmē patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi, jo tas dokumentē vidusskolēna patstāvīgās mācīšanās procesu skolotāja vadītā mācību procesā, izmantojot patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides modeli. Tūklāt vidusskolēns, izmantojot portfolio kā mācīšanās līdzekli, mācās regulāri veikt pašizvērtējumu, kas ir būtisks elements patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē .
- Skolotāja pedagoģiskās darbības pamatā, vadot mācību procesu, kura mērķis ir palīdzēt skolēniem pilnveidot patstāvīgās mācīšanās prasmes, ir viņa izglītības filozofijas modelis, kas balstās uz humānpedagoģijas pamatprincipiem, sociālā konstruktīvisma un sociāli kognitīvās teorijas atzinumiem.

Pētījuma gaitā atklātās likumsakarības formulētas tēzēs aizstāvēšanai:

- Vidusskolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi sekmē tāds mācīšanās process vidusskolas vecākajās klasēs, kas balstās uz skolotāja un pašu skolēnu zināšanām par prasmju un zināšanu veidošanos, jo skolēni, mijdarbojoties ar skolotāju, apzināti mācās vadīt savu mācīšanās procesu, izprotot sociālā konstruktīvisma un sociāli kognitīvās teorijas pamatus.
- Darbības pētījuma gaitā skolēnu patstāvīgās mācīšanās process tika vadīts, balstoties uz teorētiskajā pētījumā gūtajām humānpedagoģijas, konstruktīvisma un sociāli kognitīvās teorijas atziņām, ko var pamatot ar mācību stundu vērošanā iegūtiem datiem;

- Skolēnu izpratne par patstāvīgo mācīšanos ir padziļinājusies, to apliecina testa par patstāvīgās mācīšanās prasmēm rezultāti - pētījuma pēdējā posmā 93% respondentu apliecina nepieciešamību skolēnam pašam izvirzīt mērķi, 90% izprot patstāvīgās mācīšanās nepieciešamību ārpus mācību stundas, 90% izprot kritēriju nepieciešamību mācīšanās procesā, 97% apliecina izvērtēšanas prasmes nepieciešamību mācību procesā.
- Vidusskolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi veicina sistēmiska pieeja, kas tiek īstenota ar patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides modeļa palīdzību, izmantojot portfolio kā instrumentu, kas dokumentē skolēna patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesu. Skolotājs vada skolēna mācīšanos kā padomdevējs, un skolēns vēlas un spēj uzņemties atbildību par mācīšanos.
- Darbības pētījumā tika izmantota sistēmiska pieeja skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē, kas tika īstenota ar patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides modeļa palīdzību, kā mācīšanās līdzekli izmantojot portfolio. Pamatpētījuma pirmajā posmā skolotāja pedagoģiskās darbības mērķis bija skolēnu prasmes izvirzīt mācīšanās mērķi pilnveide. Respondentu skaits, kas uzskata, ka prot izvirzīt mācīšanās mērķus, pieauga no 9,7% līdz 26,7%. Otrajā pamatpētījuma posmā pedagoģiskās darbības mērķis bija veicināt skolēnu izpratni par dažādu mācīšanās paņēmienu izmantošanu. Skolēnu skaits, kas uzskata, ka skolēnam pašam jānosaka, kādus materiālus izmantot, pieauga par 14,3%, un skolēnu skaits, kas uzskata, ka skolēnam pašam jāizvēlas sev piemēroti uzdevumi, pieauga par 22%.
- Kvalitatīvā pētījuma ietvaros veikto interviju un skolēnu rakstīto eseju kontentanalīze liecina par skolēnu pieaugošo atbildības izjūtu par savu mācīšanos, ko var pamatot ar tādiem skolēnu izteikumiem kā „patstāvība ir viens no nosacījumiem, lai kļūtu par pieaugušo”, „skolēni saprot, ka jābūt atbildīgam par savu darbību un katrai darbībai ir sekas”, skolēni uzskata, ka atbildības izjūta var veidoties tikai tad, ja ir dota iespēja uzņemties atbildību, skolēnam jānācās patstāvīgi, ja grib sasniegt izcilus rezultātus, „
- Patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi ietekmē mācīšanos atbalstoša vide, ko veido tieši vidusskolēni, mijdarbojoties ar citiem vidusskolēniem un skolotāju. Mācību stundā radītā mācīšanās atbalstošā vide veicina patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanos mācību procesā mācību stundā un arī ārpus mācību stundas.

- Darbības pētījuma gaitā vidusskolēniem bija iespēja veidot mācīšanos atbalstošu vidi, jo
 - 1) viņi piedalījās vērtēšanas kritēriju noteikšanā, izvērtēja savu un klases biedru sniegumu, tas veidoja mācīšanos atbalstošu vidi un pilnveidoja patstāvīgās mācīšanās prasmes;
 - 2) viņi izteica priekšlikumus par mācību procesa organizēšanu, kas liecināja par kognitīvo procesu izpratni;
 - 3) viņiem bij a iespēja mācīties, izmantojot dažādus mācīšanās paņēmienus un plānojot savu laiku, kas pilnveidoja pašregulācijas prasmes un veidoja mācīšanos atbalstošu vidi..
- Patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesu vada skolotāji, kuri izprot patstāvīgās mācīšanās prasmju apguves nepieciešamību, turklāt tā ir nepārprotami formulēta valsts izglītības politikas dokumentos, jo patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesā skolēns ir šī procesa subjekts, nevis mācību procesa objekts, kā tas ir skolotāja centrētā mācību procesā.
- Veicot pētījumu, tika gūti apliecinājumi, ka skolotāji neapzinās skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides nepieciešamību, turpretim vecāki un skolu administrāciju pārstāvji uzskata, ka skolotājiem pietrūkst prasmes „mācīt mācīties” (Prasības pedagogu profesionālās pilnveides programmu saturam, kā arī pedagogu tālākizglītības un skolu vajadzību apzināšana, 2007).
- Pētījuma gaitā veiktās aptaujas dati apliecināja skolotāja centrētas pieejas izmantošanu mācību procesā (skolotāji (86,6%) uzskata, ka skolotājam jāizvēlās mācību līdzekļi un paņēmieni, skolotājam (90,4%) jānosaka mācību mērķi). Skolotāja centrētu pieeju veicina izteiktie formulējumi valsts izglītības politikas dokumentos.
- Skolotāja vadītā patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides procesā skolēns ir mācību procesa subjekts. Tātad patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveides process ir skolēna centrēts mācību process.

Pamatojoties uz teorētisko pētījumu un vidusskolas vecākajās klasēs angļu valodas mācību procesā veiktajā darbības pētījumā gūtajām atziņām, kuras var attiecināt uz jebkuru mācību priekšmetu, vidusskolas vecāko klašu **skolotājiem nepieciešams:**

- Kopā ar skolēniem apspriest, kādas ir angļu valodas prasmes un kas ir patstāvīgā mācīšanās. Tas mudinās skolēnus domāt par mācīšanos.

- Pārrunāt, kāpēc cilvēki apgūst svešvalodas. Tas ļaus skolēniem izprast savas vēlmes attiecībā uz angļu valodas mācīšanos.
- Palīdzēt skolēniem izvirzīt mācīšanās mērķus. Reāli sasniedzami mērķi nostiprinās skolēnu pašticību.
- Dot iespēju skolēniem noteikt savu mācīšanās stilu. Tas ieinteresēs skolēnus pētīt, kā cilvēki mācās.
- Pastāstīt skolēniem, kā notiek mācīšanās process. Dalīties savā mācīšanās pieredzē un mudināt skolēnus stāstīt par savu mācīšanās pieredzi. Tas palīdzēs veidot mācīšanos atbalstošu vidi, jo skolēni redzēs, ka arī skolotājs mācās un meklē sev piemērotus mācīšanās paņēmienus.
- Stāstīt par dažādiem mācīšanās paņēmieniem. Tas iedrošinās skolēnus pamēģināt kaut ko jaunu.
- Dot iespēju skolēniem izmēģināt dažādus mācīšanās paņēmienus.
- Dot iespēju skolēniem apgūt laika plānošanas prasmi, palīdzot laicīgi veikt uzticētos uzdevumus.
- Dot iespēju skolēniem strādāt individuāli, grupā, izteikties klases priekšā. Tas palīdzēs skolēniem saprast viņu stiprās un vājās puses.
- Pārrunāt ar skolēniem vērtēšanas kritērijus, dodot arī iespēju pašiem veidot vērtēšanas kritērijus.

Promocijas darba ietvaros veiktais pētījums parādīja, ka **pētījumu nepieciešams turpināt,**

- izpētīt, kā angļu valodas mācību procesā pilnveidotās patstāvīgās mācīšanās prasmes var palīdzēt pilnveidot vidusskolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmes citos mācību priekšmetos un
- analizējot iespējas pamatskolas skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanās veicināšanā.

IZMANTOTĀS LITERATŪRAS SARAKSTS

1. **Allwright,D., Bailey K.M.** *Focus on the Language Classroom*. Cambridge University Press, 1991. 240 p.
2. **Anderson, L.W. , Krathwohl, D.R .** *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom 's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001. 336 p.
3. **Andersone, R.** *Pusaudžu sociālo prasmju veidošanās*. R.:RaKa, 2004. 82 lpp.
4. **Applefield, J. M., Huber, R. L., & Moallem, M.** Constructivism in theory and practice: Toward a better understanding. *High School Journal*, 2000 N 84(2), p.35-53.
5. **Armstrong, T.** *Multiple Intelligences in the Classroom*. USA: Alexandria, 2009. 249 p.
6. **Atkinson, J.W.** *Personality, Motivation and Action.Selected Papers*. NY: Praeger, 1983. 432 p.
7. **Ausējs, L.** *Vēlamais un sasniedzamais skolā*. R., 1938. 22 lpp.
8. **Baltušīte, R.** *Skolotāja loma mācīšanās motivācijā*. R.: RaKa, 2006. 228 lpp.
9. **Bandura,A.** Adolescent Development from an Agentic Perspective. In F.Pajares and T.Urdan (Eds) *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*. USA:IAP, 2006, p. 4-34.
10. **Bandura, A.** Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A.Bandura (Ed) *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press, 1995, p. 1-46.
11. **Bandura, A.** *Psychological Modelling Conflicting Theories*. New Jersey: Transaction Publishers, 1971. 250 p.
12. **Bandura, A.** *Social Learning Theory*. Prentice Hall, 1977. 247 p.
13. **Bazens, T.** *Efektīvas mācīšanās rokasgrāmata*. R.: SIA Jāņa Rozes apgāds, 2008. 158 lpp.
14. **Beļickis, I.** *Vērtīborientētā mācību stunda*. R.:RaKa, 2000. 277 lpp.
15. **Benson, P., Chik, A., Lim, H.** Autonomy as a Sociocultural Process. In D. Palfreyman, R.C. Smith (Eds) *Learner autonomy across cultures. Language education perspectives*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2003, p. 23-41.

16. **Benson, P., Irabe, W., Stoller, F.L.** *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Pearson Education Limited, 2001. 261 p.
17. **Blakemore, S.J. Frith, U.** *The Learning Brain. Lessons for Education*. Australia: Blakwell Publishing, 2005. 217 p.
18. **Bloom, B.S.** *Human Characteristics and School Learning*. McGraw-Hill, 1976. 284 p.
19. **Bloom, B.S.** Learning for Mastery. In J.H.Block (Ed.), *Mastery learning: Theory and practice*. New York: Holt, Rinehart, 1971, p.47-63.
20. **Bluma, D.** Autonomous language learning in Latvia. In A.B. Fenner and D.Newby (Eds.) *Coherence of principles, cohesion of competences. Exploring theories and designing materials for teacher education*. Strasbourg:Council of Europe Publishing, 2006, p.132-151.
21. **Bower, G.H., Hilgard, E.R.** *Theories of Learning*. NJ.:Prentice Hall, 1981. 647 p.
22. **Broks, A.** *Izglītības sistemoloģija*. R.: RaKa, 2000. 175. lpp.
23. **Broks, A.** Kādu kam izglītību kādai dzīvei. *Skolotājs*, 2005, Nr.2, 13. - 22.lpp.
24. **Broks, A.** Sistemoloģija mūsu dzīvei un izglītības pilnveidei. *Skolotājs*, 2002, Nr.4, 44.-50.lpp.
25. **Bruner, J. S.** *Acts of Meaning*. USA: Harvard University Press, 1990. 177 p.
26. **Bruner, J. S.** In Search of Pedagogy. Volume I. *The Selected Works of J. S. Bruner*. London, 2006. 214 p.
27. **Bruner, J. S.** *The Culture of Education*. Harvard University Press, 1996. 214 p.
28. **Bruner, J. S.** *The Process of Education*. Harvard University Press, 1960. 97 p.
29. **Čehlova, Z.** *Izziņas aktivitāte mācībās*. R.: RaKa, 2002. 136 lpp
30. **Čehlova, Z., Grīnpauks, Z.** *Skolēnu integratīvo prasmju veidošanās*. R.:RaKa, 2003. 113 lpp.
31. **Cohen, L., Manion, L., Morrison, K.** *Research Methods in Education*. NY: Routledge, 2007. 638 p.
32. **Dam, L.** *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*. Dublin: Authentic, 1995. 84 p.
33. **Dauge, A.** *Audzināšanas ideāls un īstenība*. Rīga, 1928. 125 lpp.
34. **Deci, E.L., Ryan, R.M.** *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York:Plenum Press, 1985. 367 p.
35. **Deci, E.L., Ryan, R.M.** *Handbook of Self-Determination Research*. New York : The University of Rochester Press, 2002. 450 p.

36. **Delors, J.** *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century.* UNESCO Publishing, 1998. 266 p.
37. **Dewey, J.** *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education.* New York, 1916. 402 p.
38. **Dewey, J.** *Experience and Education.* USA: Kappa Delta Pi, 1998. 181 p.
39. **Dickinson, L.** *Learner autonomy 2: Learner training for language learning.* Dublin: Authentik, 1992. 67 p.
40. **Dornyei, Z.** *Motivational Strategies in the Language Classroom.* Cambridge University Press, 2001. 154 p.
41. **Dornyei, Z.** *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2008. 270 p.
42. **Drabanskis, J.** *Paidagōģija un dzīve.* R., 1934. 145 lpp.
43. *Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana.* Rīga : Madonas poligrāfists, 2006. 220 lpp.
44. *Eiropas Parlamenta un Padomes ieteikums (2006.g.18.dec.) par pamatprasmēm mūžizglītībā.* Pieejams: <http://eurlex.europa.eu>
45. **Elliot, J.** Professional Education and the Idea of a Practical Educational Science. In J.Elliott (Ed.) *Reconstructing Teacher Education.* London: The Falmer Press, 1993, 265 p.
46. **Ellis, D.** *Becoming a Master Student.* USA: Wadsworths Cengage Learning, 2009. 416 p.
47. **Ellis, R.** *Second Language Acquisition.* Oxford University Press, 1997. 157 p.
48. **Ellis, R.** *Understanding second language acquisition.* Oxford: OUP, 1999. 119 p.
49. **Ēriksons, E.** *Identitāte: Jaunība un krīze.* Rīga: Jumava, 1998. 271 lpp.
50. **Fenner, A.B.** Learner autonomy - One of the most widely touted terms in recent discussion of language teaching? In A.B. Fenner, D. Newby (Eds.) *Coherence of principles, cohesion of competences. Exploring theories and designing materials for teacher education.* Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2006. p. 27-39.
51. **Fenwick, T.J.** *Assessing Adult Learning Using Portfolios.* Pieejams: www.ualberta.ca

52. **Ferris, D. R., Hedgcock, J.S.** *Teaching ESL Composition*. USA: New Jersey, 2005. p.431
53. **Fisher, D., Frey, N.** *Better Learning through Structured Teaching*. USA: ASCD, 2008. 149 p.
54. **Flyn, P., Mesibov, D., Vermette, P. J., Smith, R. M.** *Applying Standards - Based Constructivism: A Two Step Guide for Motivating Middle and High School Students*. USA: Eye on Education, 2004. 185 p.
55. **Freire, P.** *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy, and Civic Courage*. USA, 1958. 143 p.
56. **Gagne, R.M.** *Conditions of Learning*. Canada, 1970. 259 p.
57. **Gardner, D., Miller, L.** *Establishing Self-Access. From Theory to Practice*. Cambridge University Press, 1999. 278 p.
58. **Gardner, H.** *Multiple Intelligences*. USA, 2006. 302 p.
59. **Geidžs, N.L., Berliners, D.C.** *Pedagoģijas psiholoģija*. R.: Zvaigzne ABC, 1999. 657 lpp.
60. **Gergen, K.J.** Social Construction and the Educational Process. In L.P.Steffie and J.Gale (Ed.) *Constructivism in Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1995, p.17-40.
61. **Geske, A., Grīnfelds, A.** *Izglītības pētniecība*. R., 2006. 256 lpp.
62. **Gettinger, M., Seibert, J. K.** Contributions of study skills to academic competence. *School Psychology Review*, 2002, N 31(3), p. 350-366.
63. **Glaserfeld, E.** Learning as Constructive Activity. In J. C. Bergeron and N. Herscovics (Ed.) *Proceedings of the 5th Annual Meeting of the North American Group of Psychology in Mathematics*. Education, 1983, Vol.1, p.41-101.
64. **Goldstein, E.B.** *Cognitive Psychology*. USA: Belmont, 2008. 552 p.
65. **Greer, R. D.** *Designing Teaching Strategies. An Applied Behaviour Analysis Approach*. USA: Academic Press, 2002. 369 p.
66. **Gudjons, H.** *Pedagoģijas pamatatziņas*. R.: Zvaigzne ABC, 2007. 393 lpp.
67. **Harris, T. L., and Hodges, R. E.** *The Literacy Dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association, 1995. 352 p.
68. **Heacox, D.** *Differentiating Instruction in Regular Classroom*. USA: Minneapolis, 2002. 166 p.

69. **Hellinger, B.** *Love's Own Truths. Bonding and Balancing in Close Relationships.* USA: Zeig, Tucker & Theisen, Inc., 2001. 461 p.
70. **Holec, H.** *Autonomy and Foreign Language Learning.* Oxford: Pergamon, 1981. 53 p.
71. **Holloway, I.** *Basic Concepts for Qualitative Research.* Great Britain: Blackwell Science Ltd, 1997. 192 p.
72. **Honey, P., Mumford, A.** *The Manual of Learning Styles.* P.Honey Publ., 1992. 88 p.
73. **Huitt, W.** Problem solving and decision making: Consideration of individual differences using the Myers-Briggs Type Indicator. *Journal of Psychological Type*, N 24, p. 33-44.
74. **Hymes, D.** On Communicative Competence. In J.B. Pride, J. Holmes (Ed) *Sociolinguistics.* Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-285.
75. **Illeris, K.** A Comprehensive Understanding of Human Learning. In K. Illeris (Ed.) *Contemporary Theories of Learning.* Routledge, 2009. p. 7 - 21.
76. **Illeris, K.** *How We Learn. Learning and non-learning in school and beyond.* UK: Routledge, 2007. 281 p.
77. **James, M., McCormic, R., Black, P., Carmichael, P., Drummond, M.J., Fox, A., McBeath, J., Marshal, B., Pedder, D., Procter, R., Swaffield, S., Swane, J., William, D.** *Improving Learning. How to Learn* NY: Routledge, 2007. 244 p.
78. **Johnson D.W., Johnson R.T., Smith K.A.** Cooperative Learning and Student Individual Achievement in Secondary Schools. In J.E. Pedersen and A.D. Digby *Secondary Schools and Cooperative Learning.* USA, 1999. 469 p.
79. **Jones, M., Shelton, M.** *Developing Your Portfolio. Enhancing Your Learning and Showing Your Stuff.* NY: Routledge, 2006. 175 p.
80. **Keefe, J.W., Jenkins, J.M.** *Instruction and the Learning Environment.* NY: Eye on Education, Inc., 1997. 193 p.
81. **Keefe, J.W., Jenkins, J.M.** *Personalized Instruction. Changing Classroom Practice.* USA: NY, 2000. 157 p.
82. **Killen, R.** *Effective Teaching Strategies. Lessons form Research and Practice.* Thomson. Social Science Press, 2006. 332 p.
83. **Knowles, M. S.** *Androgogy in Action.* US: North Carolina, 1984. 444 p.
84. **Kohonen, V.** Autonomy, Agency and Community in FL Education: Developing Site-based Understanding through a University and School Partnership. In B. O'Rourke and L. Carson (Eds.) *Language Learner Autonomy.* Switzerland: Bern, 2010. 409 p.

85. **Kolb, D.A.** *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall, 1984. 256 p.
86. **Kolb, D.** The process of Experiential Learning. In R.Cross and S.Israelit (Eds.) *Strategic Learning in a Knowledge Economy. Individual, collective and Organizational Learning Process*. USA: Butterworth-Heinemann, 2001. p.313-339.
87. **Koshy, V.** *Action reasearch for Improving Educational Practice*. London: SAGE Publications Ltd., 2010. 176 p.
88. **Krashen, S.D.** *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press, 1981. 151 p.
89. **Krathwohl, D.R.** *A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. Theory Into Practice*, Autumn 2002, Vol. 41 Issue 4, p.212.
90. **Kroplijs, A., Raševska, M.** *Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs*. R.: RaKa, 2004. 176 lpp.
91. **Lazear, D.** *Eight Ways of Knowing*. SkyLight Training and Pub., 1999. 272 p.
92. **Lewin, K.** *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics*. Souvenier Press Ltd, 1973. 244 p.
93. **Little, D.** *Learner autonomy 1: definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik, 1991. 119 p.
94. **Little, D.** The European Language Portfolio: where pedagogy and assessment meet. *DGIV EDU LANG*, 2009 N 19. Pieejams: http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/ELP_pedagogy_assessment_Little_EN.pdf
95. **Littlewood, W.** *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge University Press, 1984. 115 p.
96. **Locke, E.A., Latham, G. P.** Goal Setting Theory: Theory Building by Induction. In K.G. Smith, M.A. Hitt (Eds.) *Great Minds in Management. The Process of Theory Development*. Oxford University Press, 2005. p.180-191.
97. *Mācīšanās ir zelts : ziņojums, ko Starptautiskā Komisija par izglītību divdesmit pirmajam gadsimtam sniegusi UNESCO / komisijas locekļi: Ž. Delors, I. A. Mufti, I.Amagi ... [u.c.] ; priekšv. aut. Žaks Delors Rīga : UNESCO LNK, 2001. 255 lpp.*
98. **Maslo, E.** *Mācīšanās spēju pilnveide*. R.:RaKa, 2003. 44 lpp.
99. **Maslo, I.** *Skolas pedagoģiskā procesa diferenciacija un individualizācija*. R.:RaKa, 1995. 171 lpp.

100. **Maslow, A.H.** A Theory of Human Motivation. *Psychological review*, 1943, N 50. p.370-396.
101. **Maslow, A.H.** *Toward a psychology of being*. NY:Wiley, 1999. 270 p.
102. **McDevitt, B.** Learner Autonomy and the need for Learner Training. *Language Learning Journal*, 1997, N16, p. 34-39.
103. **Merriam, S.B.** *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: John Wiley & Sons Inc., 2009. 320 p.
104. **Neuner, G.** Socio- cultural interim worlds in foreign language teaching and learning. In M. Byram (Ed.) *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2003, p.17-58.
105. **Nunan, D.** *Task - Based Language Teaching*. Cambridge University Press, 2004. 222 p.
106. **Oxford, R.L.** Toward a More Systematic Model of L2 Learner Autonomy. In D. Palfreyman and R. C. Smith (Eds.) *Learner Autonomy Across Cultures*. Language Education Perspectives. London: Palgrave Macmillan Ltd , 2003. 287 p.
107. **Pajares, F., Johnson, M. J., Usher, E.L.** Sources of Writing Self-Efficacy Beliefs of Elementary, Middle and High School Students. *Research in the Teaching of English*. V.42. Aug. 2007. pp. 104 -120.
108. **Partin, R.R.** *The Classroom Teacher's Survival Guide*. USA: SanFrancisco, 2009. 384 p.
109. **Pearce, R.** *Profiles and Portfolios of Evidence*. UK Nelson Thomes Ltd, 2003. 123 p.
110. **Pelton, R.** *Action Research for Teacher Candidates*. USA: Rowman & Littlefield Education, 2010. 210 p.
111. Performance Assessments for Adult Education: Exploring the Measurement Issues. In R. J.Mislevy, K. T.Knowles (Eds.) *Report of a Workshop*. USA, 2002. 132 p.
112. **Petty, G.** *Teaching Today: a Practical Guide*. UK: Nelson Thornes Ltd, 2004. 551 p.
113. **Pētersons, E.** *Vispārējā didaktika*. R.: A. Gulbis, 1931. 126 lpp.
114. **Phye, G. D., Andre, T.** Cognition, Learning and Education. In G. D. Phyeand T. Andre (Eds.) *Cognitive Classroom Learning - Understanding, Thinking and Problem Solving*. Associated Press, Inc., 1983. pp.1 - 20.
115. **Piaget, J.** *The Psychology of Intelligence*. London:Routledge, 2001. 216 p.

116. **Pintrich, P. R.** The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching and Assessing. Theory into Practice. Volume 41, Number 4, Autumn 2002. College of Education, The Ohio State University. pp. 220 - 227.
117. **Pipere, A.**, Kvalitatīvais pētījums. No: *Ievads pētniecībā: stratēģijas, dizaini, metodes.* (Sast. K. Mārtinsone). R.: RaKa, 2011, 89. - 116. lpp.
118. **Prashnig, B.** *Learning Styles VS Multiple Intelligences.* Pieejams: <http://www.creativelearningcentre.co>
119. *Prasības pedagogu profesionālās pilnveides programmu saturam, kā arī pedagogu tālākizglītības un skolu vajadzību apzināšana*, 2007. R.: Dorus SIA.
120. **Prets, D.** *Pedagoga rokasgrāmata. Izglītības programmu pilnveide.* R.: Zvaigzne ABC, 2000. 284 lpp.
121. **Race, P.** *Making Learning Happen. A Guide for Post-compulsory Education.* London: Sage Publication Ltd., 2005.
122. **Ram, A., Leake, D.B.** Learning, Goals and Learning Goals. In A. Ram & D.B. Leake (Eds.) *Goal - Driven Learning.* Massachusetts Institute of Technology, 1995, p. 1-39.
123. **Raya, M.J., Fernandez, J.M.P.** *Learner Autonomy and New Technologies.* Educational Media International, March 2002, Vol. 39, N1, p61-68.
124. **Riding, R.** *School Learning and Cognitive Style.* GB: David Fulton Publishers, 2002. 120 p.
125. **Rinķis, J.** *Mācīšanās spēju attīstīšana.* R.: Pētergailis, 2002. 57 lpp.
126. **Rogers, C.R.** *A Way of Being.* NY: Houghton Mifflin Company, 1980. 381 p.
127. **Rumpīte, D.** Students' Autonomy in Creative Mastering ESP. *Mācību autonomija svešvalodu apgūvē.* Konferenču materiāli. (Sast. M. Kaltigina) R.: Vārti, 1998, 23. - 29. lpp.
128. **Sagor, R.** *Guiding School Improvement with Action Research.* USA: ASCD, 2000. 217 p.
129. **Schallert D.L., Martin D.B.** A Psychological Analyses of What Teachers and Students Do in the Language Arts Classroom. In J. Flood, D. Lapp, J. R. Square, J. M. Jensen (Eds.) *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts.* New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, Inc., 2003. p. 31-45.
130. **Scharle, A., Szabo, A.** *Learner Autonomy: A Guide to Developing Learner Responsibility.* Cambridge University Press, 2000. 112 p.

131. **Schumm J.** *The Role of a Self-study Portfolio in Promoting Learner Independence in the ESL Classroom. Expanding Circles, Transcending Disciplines, and Multimodal Texts.* Germany-Tubingen, 2003. 277 p.
132. **Schunk, Dale H., Zimmerman, Barry J.** Influencing Children's Self-Efficacy and Self-Regulation of Reading and Writing Through Modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 2007, N 23, p.7-25.
133. **Siddiqui, M.H.** *Techniques of Teaching Strategies.* New Delhi:APH Publishing Corporation, 2007. 147 p.
134. **Smits, E.** *Paātrināta mācīšanās klasē.* Rīga:Pētergailis, 2000. 111 lpp.
135. **Špona, A., Čehlova, Z.** *Pētniecība pedagogijā.* RaKa, 2004. 202 lpp.
136. **Sternberg, R.J.** *Cognitive Psychology.* USA Belmont, 2009. 660 p.
137. **Students, J. A.,** *Vispārīgā paidagoģija.* I.daļa. Zinātne un māksla sevis un citu audzināšanā. R.: RaKa, 1998. 330 lpp.
138. **Sweller, J., Kirschner, P. A., Clark, R. E.** Why minimally guided teaching techniques do not work: A reply to commentaries. *Educational Psychologist* N 42, p.91-108.
139. **Tomal, D. R.** *Action Research for Educators.* USA: Roeman & Littlefield Education., 2010. 197 p.
140. **Banner, J. M. Jr., Cannon, H. C.** *The Elements of Learning..* Yale University Press, 1999. 181 p.
141. **Tiļļa, I.** *Sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma.* R.:RaKa, 2005. 295lpp.
142. **Vanasupa, L., Stolk, J., Harding,T., Savage, R.** *1st International Conference on Research in Engineering Education, June 22 – 24, 2007, Honolulu.* Pieejams: <http://digitalcommons.calpoly.edu>
143. **Vargas, J.S.** *Behavior Analysis for Effective Teaching.* Routledge, 2009. 356 p.
144. **Vestergaard, E.** *Philosophy of Education.* Odense: The Royal Danish School of Educational Studies, 1995. 23 p.
145. **Vigotskis Ļ.** *Domāšana un runa:vispārīgās psiholoģijas problēmas.* EVE, 2002.
146. **Wellington, J.** *Secondary Education. The Key Concepts.* NY: Routledge, 2006. 170 p.
147. **Wenden, A.** Metacognitive Knowledge and Language Learning. In *Applied Linguistics*, 1998, N 19/4, Oxford University Press, p. 515-537.

148. **Wenden, A., Rubin, J.** *Learner strategies in language learning*. Prentice Hall, 1987. 181p.
149. *White Paper on Education and Training*. Commission of the European Communities Brussels, 1995. 66 p. Pieejams: <http://europa.eu>
150. **White, R.** Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 1959, N 66, p. 297–333.
151. **Williams, M. Burden, R.L.** *Psychology for Language Teachers. A Social Constructivist Approach*. Cambridge University Press, 1997. 253 p.
152. **Yates J. M.**, *Interactive Distance Learning in PreK-12 Settings. A Handbook of Possibilities*. USA: Greenwood Publishing Group, 2003. 281 p.
153. **Zelmenis V.** *Pedagoģijas pamati*. R.: RaKa, 2000. 291 lpp.
154. **Zielke, A.** *Self-evaluation through portfolio development-problems, chances, practical realizations*. Munster: Grin, 2008. 74 p.
155. **Zimmerman B.J.** Attaining self-regulation. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich P.R., M. Zeidner (Eds.) *Handbook of Self-Regulation*. SanDego: Elsiwier Academic Press, 2000. 769 p.
156. **Zimmerman B.J.** Becoming a Self-Regulated Learner: an Overview. *Theory in Practice*, 2002, Volume 41, N 2, College of Education, The Ohio University. p. 65 - 73.
157. **Žogla, I.** *Skolēnu izziņas attieksme un tās veidošanās mācību procesā*. R.: RaKa, 2001. 168 lpp.
158. **Zubizarreta, J.** *The Learning Portfolio. Reflective Practice for Improving Student Learning*. USA: San Francisco, 2009. 349 p.
159. **Зимняя, И.** *Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке*. Москва, 1978. 158 стр.
160. **Роджерс, К., Фрейберг, Дж.** *Свобода учиться*. Москва, 2002. 527 стр.

PIELIKUMI

Anketa

(Autors: Dagnija Deimante-Hartmane)

Lūdzu piedalīties pētījumā, kura mērķis ir izpētīt Latvijas vidusskolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmes un attieksmi pret patstāvīgo mācīšanos. Anketas rezultāti tiks izmantoti promocijas darbā „Vidusskolas vecāko klašu skolēnu patstāvīgās angļu valodas mācīšanās prasmju veidošanās”.

Atzīmējiet vienu atbilstošas atbildes variantu.

1. Mērķa izvirzīšana ir būtisks faktors mācību prasmju uzlabošanā.
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
2. Es zinu, kādu zināšanu un prasmju līmeni vēlos sasniegt, beidzot 12.klasi.
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
3. Es protu plānot savu laiku
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
4. Es vienmēr nododu mājas darbus noteiktajā termiņā
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
5. Es protu izvirzīt sev mācīšanās mērķus, ko cenšos sasniegt.
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
6. Es protu izvērtēt savas zināšanas un prasmes.
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
7. Es vēlos uzlabot savas atzīmes angļu valodā.
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
8. Es zinu, kā uzlabot savas angļu valodas prasmes.
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
9. Es protu patstāvīgi mācīties.
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
10. Skolotājam jālabo visas skolēna kļūdas
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
11. Skolēnam pašam jāmeklē savas kļūdas, analizējot savu darbu.
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
12. Skolotājam jāpastāsta, kas jādara, lai sasniegtu labāku rezultātu.
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu

13. Skolēnam pašam jāmeklē sev piemērotākās darba metodes
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
14. Skolotājam jāpasaka, kādi uzdevumi jāpilda
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
15. Skolēnam pašam jāizvēlas sev piemēroti uzdevumi.
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
16. Skolotājam jāuzdod daudz mājas darbu.
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
17. Skolēnam patstāvīgi jāmacās ārpus skolas.
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
18. Skolotājam jāpastāsta skolēnam, kuras ir viņa stiprās un vājās puses.
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
19. Skolēnam jāprot analizēt savas stiprās un vājās puses.
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
20. Skolotājam jāliek skolēniem daudz mācīties.
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
21. Skolēnam daudz jāmacās patstāvīgi.
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
22. Skolotājam jānosaka mācību mērķi.
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
23. Skolēnam pašam sev jāizvirza mācību mērķi.
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
24. Skolotājam jāprot ieinteresēt un noturēt interesi par mācību priekšmetu
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
25. Skolēnam pašam sevi jāmotivē, lai turpinātu mācīties.
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
26. Skolotājam regulāri jānovērtē skolēna sniegums
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
27. Skolēnam pašam jāizvērtē savs sniegums.
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
28. Skolotājam jāizvēlas grāmatas, uzdevumi mācībām.
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu

29. Skolēnam pašam jānosaka, kādus mācību materiālus izmantot.

1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu

30. Skolotājam jānāca, kā jānācās.

1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu

31. Skolēnam pašam jāattīsta savas mācību stratēģijas.

1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu

32. Skolotājam jāatbild uz visiem jautājumiem.

1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu

33. Skolēnam pašam jāmeklē atbildes uz jautājumiem.

1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu

Paldies par sadarbību.

Dagnija Deimante-Hartmane

Anketa

(Autors: Dagnija Deimante-Hartmane)

Lūdzu Jūs piedalīties pētījumā, kura mērķis ir izpētīt Latvijas vidusskolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmes un attieksmi pret patstāvīgo mācīšanos. Anketas rezultāti tiks izmantoti promocijas darbā „Vidusskolas vecāko klašu skolēnu patstāvīgās angļu valodas mācīšanās prasmju veidošanās”.

Atzīmējiet vienu atbilstošas atbildes variantu.

7. Mērķa izvirzīšana ir būtisks faktors mācību prasmju uzlabošanā.
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
8. Skolēni zina, kādu zināšanu un prasmju līmeni vēlas sasniegt, beidzot 12.klasi.
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
9. Skolēni prot plānot savu laiku
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
10. Skolēni vienmēr nodod mājas darbus noteiktajā termiņā
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
11. Skolēni prot izvirzīt sev mācīšanās mērķus, ko cenšas sasniegt.
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
12. Skolēni prot izvērtēt savas zināšanas un prasmes.
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
7. Skolēni vēlas uzlabot savas atzīmes.
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
3. Skolēni zina, kā uzlabot savas prasmes Jūsu mācību priekšmetā.
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
4. Skolēni prot patstāvīgi mācīties.
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
5. Skolotājam jālabo visas skolēna kļūdas
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
6. Skolēnam pašam jāmeklē savas kļūdas, analizējot savu darbu.
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
7. Skolotājam jāpastāsta, kas jādara, lai sasniegtu labāku rezultātu.
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu

8. Skolēnam pašam jāmeklē sev piemērotākās darba metodes
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
9. Skolotājam jāpasaka, kādi uzdevumi jāpilda
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
10. Skolēnam pašam jāizvēlas sev piemēroti uzdevumi.
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
11. Skolotājam jāuzdod daudz mājas darbu.
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
12. Skolēnam patstāvīgi jāmacās ārpus skolas.
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
13. Skolotājam jāpastāsta skolēnam, kuras ir viņa stiprās un vājās puses.
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
14. Skolēnam jāprot analizēt savas stiprās un vājās puses.
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
15. Skolotājam jāliek skolēniem daudz mācīties.
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
16. Skolēnam daudz jāmacās patstāvīgi.
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
17. Skolotājam jānosaka mācību mērķi.
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
18. Skolēnam pašam sev jāizvirza mācību mērķi.
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
19. Skolotājam jāprot ieinteresēt un noturēt interesi par mācību priekšmetu
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
20. Skolēnam pašam sevi jāmotivē, lai turpinātu mācīties.
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
21. Skolotājam regulāri jānovērtē skolēna sniegums
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
22. Skolēnam pašam jāizvērtē savs sniegums.
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu
23. Skolotājam jāizvēlas grāmatas, uzdevumi mācībām.
1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu

24. Skolēnam pašam jānosaka, kādus mācību materiālus izmantot.

1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu

25. Skolotājam jānāca, kā jānācās.

1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu

26. Skolēnam pašam jāattīsta savas mācību stratēģijas.

1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu

27. Skolotājam jāatbild uz visiem jautājumiem.

1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu

28. Skolēnam pašam jāmeklē atbildes uz jautājumiem.

1 pilnīgi nepiekrītu 2 daļēji nepiekrītu 3 daļēji piekrītu 4 piekrītu 5 pilnīgi piekrītu

Paldies par sadarbību.

Dagnija Deimante-Hartmane

Tests par patstāvīgās mācīšanās prasmēm

(Autors: Dagnija Deimante-Hartmane)

1. Lai mācītos patstāvīgi, skolēns izvirza mērķi.
Jā Nē Nezinu
2. Lai mācītos patstāvīgi, skolēns izprot vērtēšanas kritērijus.
Jā Nē Nezinu
3. Lai mācītos patstāvīgi, klasē jābūt pilnīgam klusumam.
Jā Nē Nezinu
4. Ja skolēns mācās patstāvīgi, viņš uzdod jautājumus skolotājam.
Jā Nē Nezinu
5. Lai pilnveidotu savas patstāvīgās mācīšanās prasmes, skolēns palīdz mācīties saviem klases biedriem.
Jā Nē Nezinu
6. Lai mācītos patstāvīgi, skolēns aktīvi iesaistās grupu darbā.
Jā Nē Nezinu
7. Lai apgūtu patstāvīgās mācīšanās prasmes, skolēns vēro, kā mācās citi skolēni.
Jā Nē Nezinu
8. Skolēns, kas prot mācīties patstāvīgi, prot izvērtēt savas iepriekš iegūtās zināšanas.
Jā Nē Nezinu
9. Skolēns, kas prot mācīties patstāvīgi, var iztēloties, ko vēl varētu uzzināt.
Jā Nē Nezinu
10. Mācīties patstāvīgi nozīmē domāt par to, ko mācies.
Jā Nē Nezinu
11. Skolēns mācās patstāvīgi tikai pēc stundām.
Jā Nē Nezinu
12. Skolotājs var palīdzēt mācīties patstāvīgi.
Jā Nē Nezinu
13. Skolotājam jāmača, lai skolēns visu saprastu. Tad skolēns var mācīties patstāvīgi.
Jā Nē Nezinu
14. Skolēns, kurš mācās patstāvīgi, mācās arī pēc stundām.
Jā Nē Nezinu

Jautājumi daļēji strukturētai intervijai

(Autors: Dagnija Deimante-Hartmane)

1. Kādi ir jūsu mācīšanās mērķi?
2. Vai mērķa apzināšanās ir svarīga, lai uzlabotu savu sniegumu?
3. Vai jūs zināt, ko nozīmē līmeņi angļu valodas eksāmenā?
4. Vai jūs zināt, kādas prasmes tiek vērtētas angļu valodas eksāmenā?
5. Vai jūs plānojat savu laiku?
6. Kā jūs to darāt?
7. Vai jūs nododat mājas darbus noteiktajā termiņā?
8. Kādu iemeslu dēļ ne vienmēr nododat noteiktajā termiņā?
9. Vai jūsu pašizvērtējums saskan ar skolotāja izvērtējumu?
10. Vai jūs zināt, kā skolotājs izvērtē jūsu sniegumu?
11. Vai jūs zināt, kādi ir vērtēšanas kritēriji?
12. Vai jūs zināt, kā uzlabot savas atzīmes?
13. Kā jūs mācāties?
14. Vai skolotājam ir jālabo visas skolēna kļūdas? Kāpēc?
15. Kā skolotājam jālabo skolēnu kļūdas?
16. Vai skolēnam pašam jāmeklē savas kļūdas? Kāpēc?
17. Vai skolotājs var visiem sniegt vienādu „mācīšanās recepti”? Kāpēc?
18. Kāpēc skolēnam pašam jāmeklē sev piemēroti mācīšanās paņēmieni?
19. Vai skolotājam jāpasaka, kādi uzdevumi jāpilda? Kāpēc?
20. Vai skolēnam pašam jāizvēlas uzdevumi? Kāpēc?
21. Vai skolotājam jāuzdod mājas darbi? Kāpēc?
22. Vai skolēnam jāmacās patstāvīgi ārpus skolas? Kāpēc?
23. Kā var mācīties patstāvīgi?
24. Vai skolotājam jāpastāsta skolēnam, kuras ir viņa stiprās un vājās puses? Kāpēc?
25. Ko tas nozīmē - mācīties patstāvīgi?
26. Vai skolotājam jānosaka mācību mērķi?
27. Vai paša izvirzītie mērķi ir svarīgāki nekā skolotāja noteiktie? Kāpēc?
28. Vai skolēnu var interesēt visi mācību priekšmeti?
29. Vai skolotājam jāieinteresē skolēns savā mācību priekšmetā?
30. Vai skolēnam pašam sevi jāmotivē, lai mācītos?

31. Vai skolotājam jālabo katrs uzdots mājas darbs?
32. Vai skolotājam jāizvēlas grāmatas, uzdevumi mācībām?
33. Vai skolēns pats var izvēlēties mācību grāmatas un materiālus mācībām?
34. Kā skolotājs var palīdzēt skolēniem apgūt patstāvīgās mācīšanās prasmes?
35. Vai jūs zināt, kā jūs labāk varat iemācīties?

STUNDAS VĒROŠANAS LAPA

(Autors: Dagnija Deimante-Hartmane)

4. Skola.....
5. Klase.....
6. Skolēnu skaits klasē/grupā..... stundā.....
7. Mācību priekšmets.....
8. Skolotājs.....
9. Datums.....
10. Stundas tēma.....
11. Skolēnu un skolotāja atrašanās vieta klasē:



Piezīmes par skolēnu un skolotāja atrašanās vietas maiņu stundas laikā.....

.....

.....

.....

.....

Novērotājs izvēlas vienu skolēnu klasē un vēro viņa veiktās darbības mācību procesā, kā arī viņa attieksmi pret mācību procesu. Skolēns nezina, ka tiek vērots. Novērotājs vēro arī skolotāja darbības un atzīmē gan skolēna, gan skolotāja veiktās darbības.

Laiks	Skolotāja darbība	Skolēna darbība

Skolēna mācīšanās prasmes (prasme strādāt komandā, individuāli; mērķa izpratne; atbilstošu mācību līdzekļu un paņēmieni izmantošana; laika plānošana; pašizvērtējums)

Novērojumi.....
.....
.....
.....
.....

Secinājums.....
.....
.....

Skolotāja loma - konsultants un padomdevējs (skolēna centrēta pieeja; mācību stundas organizācija; sadarbība ar skolēnu; vērtēšana)

Novērojumi.....
.....
.....
.....
.....

Secinājums.....
.....
.....

Stundu novēroja:

Skolotājs:

Skolēnu un skolotāja sadarbība angļu valodas stundas laikā

Satura vienības	Kategorijas	Jēdziens
Darbs komandā Maina atrašanās vietu Brīvi pārvietojas telpā Iekārtojas grupu darbam Skolotāja atrodas klases priekšā Skolotāja pārvietojas pa klasi Skolotāja apstaigā visas grupas	Skolēnu atrašanās klases telpā Skolotājas atrašanās klases telpā	Mācīties atbalstoša klases fiziskā vide
Skolotāja vada sarunu ar klasi Skolotāja sadala uzdevumus Skolotāja nosaka laika limitu Skolotāja organizē atbilžu pārbaudīšanu Skolotāja plāno darbu Skolotāja aicina atspoguļot rezultātus Skolotāja nosaka prioritātes konsultēšanā Skolotāja rezumē paveikto Skolotāja ir konsultants un padomdevējs Skolotāja klausās, uzdod jautājumus Skolotāja novēro, klausās Skolotāja rosina uzdot jautājumus Daudzveidīgas darba formas Izziņas interese	Skolotāja organizē darbu klasē Skolotāja darbojas kā konsultants Skolēni sadarbojas	Mācīšana - mācīšanās vadīšana
Skolēni strādā grupās Skolēni iesaistās sarunā Skolēni demonstrē labas sadarbības prasmes Skolēni iepazīstina ar darba rezultātu Prot dalīties atbildībā Skolēni ir aktīvi klausītāji Skolēni papildina pierakstus pēc nepieciešamības Skolēni uzdod jautājumus Skolēns vada diskusiju Skolēni aktīvi piedāvā tēmas apspriešanai Skolēni pieņem patstāvīgus lēmumus	Skolēni uzņemas atbildību Pašregulācijas prasmes	Patstāvīgās mācīšanās prasmes

Skolēni izvēlās metodes, kā nonākt pie rezultāta Skaidra mērķa izpratne, kas motivē darbam Prot plānot laiku Pozitīvi izturas pret ierosinājumiem Skolēni prognozē apgūstamās tēmas aprises Turpina darbu individuāli Izvirza sev būtiskus mācīšanās mērķus, izvēlas sev pieņemamus paņēmienus, nosaka termiņus Skolēniem ir priekšstats par to, kā vērtēt padarīto pēc noteiktiem kritērijiem		
--	--	--

Assessment

Student's name:

Topic covered: *Personality and Places*

LISTENING	Self -assessment (1-10)	Teacher's assessment (1- 10)
Protu klausīties lekciju un pierakstīt svarīgāko		
Protu klausīties ierakstītu dialogu un veikt uzdevumu, atzīmējot TRUE/FALSE		
Protu klausīties ierakstītu dialogu un veikt uzdevumu, ierakstot trūkstošo informāciju		

READING	Self -assessment (1-10)	Teacher's assessment (1- 10)
Protu lasīt tekstu ar izpratni un veikt kopsavilkumu.		
Protu lasīt tekstu un veikt uzdevumu, atzīmējot TRUE/FALSE		
Protu lasīt tekstu un veikt uzdevumu, ierakstot trūkstošo informāciju		
Protu lasīt tekstu un atbildēt uz jautājumiem par tekstu		

SPEAKING	Self -assessment (1-10)	Teacher's assessment (1- 10)
Protu izteikt savu viedokli par tēmu		
Protu diskutēt par tēmu		
Protu veidot dialogu par tēmu		
Protu uzstāties ar publisko runu par tēmu		

WRITING	Self -assessment (1-10)	Teacher's assessment (1- 10)
Protu rakstīt argumentētu eseju par tēmu		
Protu rakstīt stāstu		
Protu rakstīt aprakstu		

VALODAS LIETOJUMS	Self -assessment (1-10)	Teacher's assessment (1- 10)
Protu lietot pareizas pagātnes laiku formas		

PATSTĀVĪGĀ MĀCĪŠANĀS	Self -assessment (1-10)	Teacher's assessment (1- 10)
Sagatavoju uzstāšanos par tēmu		
Patstāvīgi papildināju savu vārdu krājumu		
Sameklēju un lasīju tekstu/us par tēmu		
Veicu pierakstus, kas atspoguļo manu patstāvīgo mācīšanos par tēmu		

Datums:

Skolēnu eseju kontentanalīze

Satura vienības	Kategorijas
...skill to do things and solve problems...	Patstāvīgās mācīšanās prasmes jēdziena izpratne
...skill to work independently is one of the most demanded quality which majority of employers are looking for in their potential employees.... ...a child is turning into a grown-up and will live an independent life... ..a child becomes an adult.. Being independent is part of becoming an adult.	Patstāvības veidošanās nepieciešamība turpmākai dzīvei
Students would be more responsible if they studied independently. ...students realize that with every action comes responsibility ...and consequences... 18 year old students have to learn responsibility. ...studying yourself you get responsibility ...it will help to live carefully, promote leadership, think creatively, work independently.. ...will be much more intelligent and wiser..... It helps to acquire the ability to think critically. Students become more open-minded. ...learns self-discipline ..teaches to organize things.. It helps us to deal with modern technologies which are developing..	Atbildības sajūtas veidošanās
...independent learning means that studentsimprove their reading, writing skills... ...not always students understand the right way, so he has to be able to search for more information to understand it fully. ...if the student has not been at school he must be able to study independently at home. ..what we learn at school is too little.. ...everyone understands ...differently ...schools give basic knowledge...if you want to be better you have to study independently. ...will find some new information. ...going through a mountain of knowledge the student can find something interesting for himself.	Citu prasmju apguve Patstāvīgās mācīšanās prasmes pilnveides nepieciešamība skolas laikā, pilnveidojot savas zināšanas un prasmes

...it is easier to remember when a person does things for himself.... develops a desire to do something... When learning independently, the student can learn how to plan his time better. ..learn how to plan their time.. ...can find the best way to learn.. ...can practice his knowledge for creative tasks and situations. ...the best way to remember is by doing it yourself.	Patstāvīgās mācīšanās priekšrocības skolā
...there is only one teacher on a big group of students... ...the teacher cannot pay his attention only to one student... ...not possible to guarantee 100% attention to everybody.... ...teachers cannot teach and explain every specific process ... Teachers cannot feed knowledge to their students.	Patstāvīgās mācīšanās nepieciešamība skolā
...doing homework is a good idea.... ...do tasks without asking for a help constantly... ..read extra to get a better grade in the test... ..form the skill to learn the right things.. ...think and conclude.. ...teacher and student agree on the topic and student does reasearch outside school... ...it is good to study with other students. It is good to know the good sides and the bad sides. ..see their strengths and weaknesses.. ...understand their strenghths and weaknesses.. ...evaluate themselves... ...use the Internet, read books. ...students ask questions to the teacher about the things they do not understand.	Patstāvīgās mācīšanās prasmes pilnveides iespējas

Eseju vērtēšana

(Autors: Dagnija Deimante-Hartmane)

Kritēriji	Izcili (9-10)	Ļoti labi (8)	Labi (7)	Apmierinoši (5-6)	Vāji (2-4)	Nav vērtējuma (1)
Atbilstība uzdevumam	Atbilstoši argumenti, kas pārliecinoši un pilnībā attīstīti	Izvirzītie viedokļi labi atspoguļoti	Galvenā doma atbilstoša tēmai, var būt pārāk vispārīga vai arī ir novirze no tēmas	Ir sniegts vispārējs problēmas raksturojums, argumenti nav pamatoti un/vai atkārtojas	Tekstā vērojama zināma atbilstība tēmai	Nepietiekams vārdu skaits
Teksta organizācija	Skaidrs, labi strukturēts teksts, atbilstoši lietoti saikļi un citi valodas līdzekļi	Labi pārskatāms, saistīts teksts	Teksta lielākā daļa saistīta, izmantoti saikļi	Saistīts teksts, kur teikumi saistīti ar vienkāršiem saikļiem, piem. „and, but, because”	Vārdi saistīti ar vienkāršiem saikļiem, piem. „and, but, because”	Nepietiekams vārdu skaits
Vārdu krājums	Precīzi izmantots ļoti plašs vārdu krājums	Precīzi izmantots plašs vārdu krājums	Labs vārdu krājums, var būt dažas kļūdas	Ierobežots vārdu krājums, var būt daudzas kļūdas un atkārtošanās	Ir pamata vārdu krājums	Nepietiekams vārdu skaits
Gramatiskās struktūras	Visā tekstā ir precīzi izmantotas sarežģītas gramatiskās struktūras	Tekstā izmantotas sarežģītas gramatiskās struktūras, var būt nenožīmīgas kļūdas	Tekstā tiek lietotas dažas sarežģītas gramatiskās struktūras, taču vērojamas kļūdas	Tekstā izmantotas vienkāršas struktūras, vērojamas neprecizitātes	Ir dažas pareizas gramatiskās struktūras un teikumi	Nepietiekams vārdu skaits
Pareizrakstība	Tekstā nav pareizrakstības kļūdu	Tekstā 1-2 pareizrakstības kļūdas vai arī lietoti saīsinājumi	Tekstā 2-3 pareizrakstības kļūdu	Tekstā vairāk par 4 pareizrakstības kļūdām	Biežāk lietojamie vārdi uzrakstīti bez kļūdām	Nepietiekams vārdu skaits

Uzstāšanās vērtēšana

(Autors: Dagnija Deimante-Hartmane)

Kritēriji	Izcili	Ļoti labi	Labi	Apmierinoši	Vāji	Nav vērtējuma
Atbilstība tematam	Runa liecina par dziļu temata izpratni	Runa precīzi atbilst tematam	Runa atbilst tematam	Runa daļēji atbilst tematam	Runa gandrīz nemaz neatbilst tematam	Runa pārāk īsa, lai to vērtētu
Saturs	Atbilstošs tematam, interesants, mērķtiecīgi un organizēti izklāsta galveno domu, izmanto personīgo pieredzi	Atbilstošs tematam, argumentēti izklāsta galveno domu, izmantojot personīgo pieredzi	Runā par tēmu, daļēji argumentē savu viedokli	Izklāstot domu, pietrūkst mērķtiecības, min faktus, idejas, bet nesaista tos kopā	Trūkst argumentu, nav faktu vai cita veida pamatojuma izteiktajam viedoklim	Runa pārāk īsa, lai to vērtētu
Organizācija	Viegli sekot domai, labi strukturēti argumenti, ievēro runas ilgumu	Runa strukturēta, daļēji var iztrūkt kāds no runas struktūras elementiem, ievēro runas ilgumu	Runa daļēji strukturēta, trūkst kāds no runas elementiem	Informāciju un viedokļus izklāsta juceklīgi un/vai neievēro runas ilgumu	Runa nav strukturēta atbilstoši mērķim	Runa pārāk īsa, lai to vērtētu
Valodas raitums	Plašs vārdu krājums, daudzveidīga teikumu uzbūve, atbilstoša stila izvēle, nevainojams valodas lietojums	Plašs vārdu krājums, var būt dažas leksiskas un/vai gramatiskas kļūdas	Pietiekams vārdu krājums, ir leksiskas un/vai gramatiskas kļūdas	Pamata vārdu krājums, vērojamas leksiskas un gramatiskas kļūdas	Nabadzīgs vārdu krājums un/vai leksiskas un gramatiskas kļūdas, kas traucē uztvert domu	Runa pārāk īsa, lai to vērtētu
Balss tonis un ķermeņa valoda	Izmanto balss toņa iespējas, kam atbilstoši pielāgo savu ķermeņa valodu, ir acu kontakts ar klausītājiem	Runā skaidri un sadzirdami, acu kontakts tikai ar dažiem klausītājiem, cenšas izmantot balss toņa variācijas	Runā pārāk ātri vai lēni, acu kontakts ar klausītājiem epizodisks, cenšas pielāgot balss intonāciju runas saturam	Vāji vai pārspīlēti izmanto balss intonāciju, kas rada grūtības runas uztverē, izmanto pārāk lielas pauzes	Runa neskaidra, nav acu kontakta ar klausītājiem	Runa pārāk īsa, lai to vērtētu
Izruna	Nav izrunas kļūdu, intonācija tuvu dzimtās valodas runātājiem	Nav izrunas kļūdu, bet vērojama dzimtās valodas ietekme intonācijā	Dažas izrunas kļūdas, vērojama neliela dzimtās valodas ietekme intonācijā	Vērojamas vairākas izrunas kļūdas	Kļūdas izrunā vietām traucē izprast runas saturu	Runa pārāk īsa, lai to vērtētu

Portfolio vērtēšana

(Autors: Dagnija Deimante-Hartmane)

Kritēriji	Izcili	Ļoti labi	Labi	Apmierinoši	Vāji	Nav vērtējuma
Pārskatāmība/ organizācija	Viegli var atrast nepieciešamos darbus; ir visi obligātie darbi; ir darbi un materiāli, kas atzīmēti izmantošana, gatavojoties eksāmenam	Skolēns centies strukturēt portfolio; Saglabājis savus darbus	Portfolio struktūra nav labi pārdomāta; Ir saglabāti veiktie darbi	Portfolio struktūra nav labi pārdomāta; veiktie darbi saglabāti daļēji	Portfolio nav strukturēts; darbi saglabāti daļēji	Nav portfolio
Mērķu izvirzīšana	Ir izvirzīti tālāki mērķi un īstermiņa mērķi ar termiņiem	Skolēns ir izvirzījis sev mērķus angļu val. apguvē, nav termiņi	Ir izvirzīti mērķi, taču tie ir nekonkrēti, nav termiņu	Skolēns aprakstījis savas vēlmes vispārīgi, nav konkrētu mērķu un termiņu	Skolēns apliecinājis, ka vēlas uzlabot savas angļu val. prasmes	Nav portfolio
Patstāvīgais darbs	Skolēns ir ļoti daudz strādājis papildus (....%)	Skolēns ir strādājis patstāvīgi	Skolēns strādājis patstāvīgi pēc skolotāja pamudinājuma	Skolēns var pierādīt savu patstāvīgo darbu ar vismaz dažiem uzdevumiem	Skolēns ir veicis vismaz vienu uzdevumu patstāvīgi	Nav portfolio
Pašvērtējums	Skolēns veicis pašvērtējumu pēc katra ieskaite darba un mācību pusgada noslēgumā	Skolēns dažreiz veicis pašvērtējumu u pēc ieskaite darba un mācību pusgada noslēgumā.	Skolēns veicis pārdomātu pašvērtējumu mācību pusgada noslēgumā.	Skolēns veicis pavisam pašvērtējumu mācību pusgada noslēgumā.	Skolēns veicis vāju pašvērtējumu u mācību pusgada noslēgumā.	Nav portfolio
Kļūdu labošana	Skolēns regulāri labojis kļūdas savos rakstu darbos	Skolēns labojis kļūdas visos ieskaite darbos.	Skolēns labojis kļūdas gandrīz visos ieskaite darbos.	Skolēns labojis kļūdas dažos ieskaite darbos.	Skolēns labojis kļūdas vienā ieskaite darbā.	Nav portfolio

Portfolio saturs

(Autors: Dagnija Deimante-Hartmane)

1. Patstāvīgās mācīšanās prasmes:

Pašizvērtējums

Pašnovērtējums

Pārskats

Patstāvīgais darbs

2. Angļu valodas prasmes:

Apgūstamās tēmas

Valodas lietojums

Rakstu darbi

Lasīšanas uzdevumi

Guide in Independent Learning

(Autors: Dagnija Deimante-Hartmane)

1. Think about your goals
2. Think about what you know, what you are good at
3. Think about how you learn when you succeed in learning
4. Think about why you need to learn
5. Define your short-term goals
6. Choose your learning strategies
7. Study independently after school
8. Share your learning experience with your classmates