

Liepājas Universitāte
Izglītības zinātņu institūts



MAIJA ROČĀNE

**SKOLĒNU PAŠVADĪTAS MĀCĪŠANĀS VEICINĀŠANA
DEBAŠU PROCESĀ**

Promocijas darbs pedagogijas zinātņu doktora grāda iegūšanai skolas
pedagogijas apakšnozarē

Promocijas darba zinātniskā vadītāja
Dr.paed. profesore Alīda Samuseviča

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

Liepāja
2019

Anotācija

Maijas Ročānes promocijas darbs pedagoģijā, skolas pedagoģijas apakšnozarē, „Skolēnu pašvadītas mācīšanās veicināšana debašu procesā” izstrādāts Liepājas Universitātes Izglītības zinātņu institūtā Dr.paed. profesores Alīdas Samusevičas vadībā laika posmā no 2013. līdz 2019. gadam.

Promocijas darba mērķis: izstrādāt teorētiskajās atziņās pamatotus un pedagoģiskajā praksē aprobētus pašvadītas mācīšanās komponentu veicināšanas pedagoģiskos priekšnosacījumus debašu izmantošanai angļu valodas stundās.

Promocijas darba apjoms ir 152 lpp. un 9 pielikumi. Pētījuma 1. daļā ir veikta mācību procesa taksonomiju un didaktisko modeļu teorētiskā analīze, raksturota mācīšanās procesa būtība, atklātas mācīšanās komponentu savstarpējās mījsakarības, izveidots skolēnu pašvadītas mācīšanās modelis un analizēts debašu metodes potenciāls pedagoģiskajā procesā.

Pētījuma 2. daļā ir veikta pētniecisko datu analīze pašvadītas mācīšanās komponentu ietekmes izpēte pētījuma pamatgrupas un kontroles grupas skolēniem, raksturotas vecāko klašu skolēnu caurviju kompetenču attīstīšanas iespējas debašu procesā un īstenota debašu didaktiskās strukturēšanas pieejas izstrāde un aprobācija.

Teorētiskā analīze un empīriskā pētījuma rezultāti ļauj secināt, ka debašu procesā skolēni virzībā uz mācīšanās mērķu sasniegšanu izteikti īsteno pašvadītu mācīšanos, pretēji respondentiem bez debatēšanas pieredzes, kuriem lielā mērā mācīšanās procesa produktīvu virzību nosaka skolotājs.

Atbilstoši promocijas darbā izvirzītajiem pētījuma jautājumiem, galvenie secinājumi akcentē pētījuma zinātnisko un praktisko novitāti.

Atslēgvārdi: caurviju kompetences, debates, pašvadītas mācīšanās komponenti, pašvadīts mācīšanās process, vecāko klašu skolēni.

Abstract

The doctoral thesis of Maija Ročāne in pedagogy, in sub-sector school pedagogy: „The promotion of students` self-directed learning in the process of debating”, developed in the Institute of Educational Sciences of Liepaja University, scientific advisor: Dr. paed. professor Alīda Samuseviča. The doctoral thesis were written during the period from 2013 to 2019.

The aim of the doctoral thesis is: to develop in theory and practice-based pedagogical preconditions promoting self-directed learning components for implementing debating in English language classes.

Doctoral thesis contains 152 pages and 9 appendixes. In the first part of the doctoral thesis, the theoretical analysis of learning taxonomies and models has been carried out, revealing the interconnectedness of important components in the learning process and the pedagogical potential of debating. The model of self-directed learning has been developed as well.

The second part of the doctoral thesis highlights the results of the empirical research on the impact of self-directed learning components on students ability to reach learning goals. There are also opportunities for developing transversal competences in the process of debating highlighted and didactic structuring approach has developed and approbated.

Theoretical analysis and the results of empirical research show that students in the process of debating implement self-directed learning, while respondents without debating experience are more dependent on the teacher in the process of learning.

According to the research questions raised in the thesis, the main conclusions emphasize the scientific and practical novelty of the research.

Keywords: debating, components of self-directed learning, self-directed learning, students of grade 8-12, transversal competences

Saturs

Anotācija.....	2
Ievads.....	5
1. Mācību procesa taksonomiju un didaktisko modeļu teorētiskais pārskats	25
1.1. Mācīšanās procesa būtības raksturojums	25
1.2. Mācīšanās komponentu savstarpējās mījsakarības	34
1.3. Skolēnu pašvadītas mācīšanās modelis.....	54
1.4. Caurviju kompetenču pilnveides ietvars pašvadītā mācīšanās procesā	59
1.5. Debates – pašvadītas mācīšanās metode caurviju kompetenču attīstīšanai	65
2. Skolēnu pašvadītas mācīšanās norise un analīze debašu procesā.....	78
2.1. Pētījuma programma un metodoloģija.....	78
2.2. Pašvadītas mācīšanās komponentu ietekmes uz pētījuma pamatgrupas skolēnu mērķu sasniegšanu konstatēšana	81
2.3. Pašvadītas mācīšanās komponentu ietekmes uz kontroles grupas skolēnu mērķu sasniegšanu konstatēšana	97
2.4. Pašvadītas mācīšanās komponentu ietekmes salīdzināšana un interpretācija pētījuma pamatgrupas un kontroles grupas skolēniem	103
2.5. Vecāko klašu skolēnu caurviju kompetenču attīstīšanas iespējas debašu procesā	105
2.6. Debašu didaktiskās strukturēšanas pieejas izstrāde un aprobācija	112
Secinājumi	128
Ieteikumi	132
Nobeigums.....	134
Tēzes aizstāvēšanai.....	135
Literatūras saraksts	136
Pielikumi.....	153

Ievads

Mūsdienām ir raksturīgi kopsakarību meklējumi starp to, ko indivīds vai sabiedrība kopumā var un ko vajadzētu darīt, apgūt, iemācīties. „Izglītības problēmas 21.gadsimtā tiek aplūkotas cilvēces globālo problēmu, intelektuālo revolūciju, domāšanas kultūras attīstības un pedagoģiskās domas paradigmu maiņas kontekstā (Čehlova, 2002, 5). Eiropas Komisijas un Eiropas izglītības sistēmu un politikas informācijas tīkla *Eurydice* publicētais ziņojums „Galveno kompetenču pilnveide Eiropas skolās: rīcībpolitikas uzdevumi un iespējas” (2012) uzsver, ka izglītības pārmaiņas Eiropā ir radījušas jaunus izaicinājumus: „uz galvenajām kompetencēm un mācību rezultātiem balstītās izglītības pieejas, kas mūsdienās veido izglītības saturu arvien lielākā Eiropas daļā, nozīmē arī svarīgas pārmaiņas mācīšanas veidā” (Eiropas Komisija, 2012, 25).

Izglītības un zinātnes ministrijas izstrādātās „Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.-2020. gadam” definē vīziju kvalitatīvai un iekļaujošai izglītībai, kas ir ne tikai uz rezultātu orientēts process, bet arī cilvēka apzināta izvēle un arī „vaļasprieks, nevis slogs un vilšanās. Zināt un prast vairāk, ātrāk, precīzāk, mācīties un studēt kopā neatkarīgi no sociālā, ekonomiskā vai veselības stāvokļa. Mācīties un studēt ar patiku kopā ar pedagogiem un mācītbspēkiem, kas ir autoritātes. Būt motivētam, savienot mācību un studiju izvēli ar personīgām un sabiedrības interesēm, ievērojot, ka tās darba tirgū ir mainīgas” (Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrija, 2013, 13). Taču kā panākt, lai mācīšanās kļūtu par skolēna apzinātu izvēli, par procesu, kurā skolēns ir motivēts?

Diemžēl valsts pārbaudes darbu rezultāti Latvijā atklāj negatīvas tendences, kas ir pretrunā kvalitatīvas un iekļaujošas izglītības īstenošanai. Skolēnu vidējie rezultāti vairākos centralizētajos eksāmenos pēdējo gadu laikā pazeminās. Analizējot centralizēto eksāmenu, kurus ir kārtojuši visvairāk skolēnu - matemātikā un latviešu valodā, datus atklājas, ka vissatraucošākie rezultāti ir centralizētajā eksāmenā matemātikā, kur 2019.gadā iegūtais kopprocents ir 32,7%, kas ir par 1,9% mazāks nekā 2018.gadā un par 10,9% mazāks nekā 2015.gadā, kad kopprocents centralizētajā eksāmenā matemātikā bija 43,6%. Savukārt 226 (1,6%) skolēniem no nedaudz vairāk par 14000 skolēniem centralizēto eksāmenu matemātikā nav izdevies nokārtot, proti viņi nav sasnieguši 5% robežu. Arī centralizētajā eksāmenā latviešu valodā vidējam sasniegtajam rezultātam ir tendence samazināties – 2019.gadā iegūtais kopprocents ir 49,9%, kas ir par 2,7% mazāks nekā 2018.gadā un par 5,82% mazāks nekā 2013.gadā (55,72%) (*Valsts pārbaudes darbi oficiālā statistika un rezultātu raksturojums*, 2019).

Savukārt Eiropas Komisijas salīdzinošais pētījums: „Izglītības un mācību pārskats” (2018) akcentē, ka nepilna 1/5 (17%) daļa Latvijas skolēnu nespēj sekmīgi apgūt mācību saturu, kā arī ir izteiktas atšķirības proporcijās starp Latvijas skolēniem ar zemiem mācību sasniegumiem 17% un skolēniem ar augstiem mācību sasniegumiem 3,8%. Tieši skolēnu ar augstiem mācību sasniegumiem proporcija ir viena no viszemākajām Eiropas Savienībā. Salīdzinājumā Lielbritānijā un Dānijā skolēnu ar zemiem mācīšanās sasniegumiem skaits ir līdzīgs kā Latvijā, savukārt skolēnu ar augstiem mācīšanās sasniegumiem skaits ir aptuveni trīs reizes lielāks nekā Latvijā (European Commission, 2018, 96).

A. Geske, A. Grīnfelds, A. Kangro, R. Kiseļeva (2016), analizējot Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācijas (angļu: *the Organisation for Economic Cooperation and Development/OECD*) starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmā (2015) apkopotos rezultātus, pauž pārliecību, ka „ir jāpaaugstina izglītības kvalitāte Latvijā kopumā, pastiprinot darbu ar izcilajiem skolēniem un vienlaikus turpināt pievērst uzmanību vājākajiem”, atklājot nepieciešamību tieši skolotājam sniegt visu iespējamo atbalstu, „jo darbā ar izciliem skolēniem un skolēniem ar zemiem sasniegumiem ir jāizmanto atšķirīgas pedagoģiskās metodes”(OECD *Starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmā 2015 – pirmie rezultāti un secinājumi.*, 2016, 125), tādējādi uzsvaru liekot uz diferencētas pieejas nodrošināšanu mācību stundā. Analizējot diferencēta mācību procesa komponentu mijiedarbību, L. Dama (1995) uzsver nepieciešamību sekmēt ikviena skolēna pārliecību par savām spējām, refleksiju par mācīšanos, līdzdalību un atbildību par mācību procesu, izvirzīt individualizētus un arī visai klasei kopīgus mācīšanās mērķus, kā arī sadarboties ar skolēniem mācību metožu un apgūstamā mācību satura izvēlē (Dam,1995).

Savukārt Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācijas veiktais starptautiskais salīdzinošais izglītības kvalitātes pētījums „Skolēni ar zemiem mācību sasniegumiem: Iemesli un veidi kā viņiem palīdzēt” (angļu: *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed*) (2016) analizē cēloņus skolēnu zemajiem sasniegumiem, atklājot, ka nav viena konkrēta faktora, kas negatīvi ietekmētu skolēnu mācību sasniegumus, jo ikvienam skolēnam tas ir atšķirīgu faktoru kopums (OECD, 2016, 13). Kā būtiskus iemeslus skolēnu zemajiem sasniegumiem pētījums akcentē sociāli ekonomiskos faktorus, kas bieži veicina arī skolēna negatīvu attieksmi pret mācībām, kā arī atbalsta trūkums, jo skolēni, kuri saņem lielāku atbalstu no skolotājiem, vecākiem, utt. ir veiksmīgāki, savukārt skolēni ar mazāku atbalstu ir mazāk veiksmīgi pat arī, ja viņiem ir labvēlīgi sociāli ekonomiskie apstākļi. Pētījuma rezultāti arī liecina, ka īpaši demotivējoši ir zema kognitīvā līmeņa uzdevumi, kā piemēram, uzdevumi, kuros skolēniem tiek norādītas *pareizās* atbildes,

uzdevumi, kuros netiek darbināti un lietoti domāšanas procesi, veicināta skolēnu interese (OECD, 2016). Paustie secinājumi lielā mērā akcentē skolotāja atbildību par skolēna mācīšanās sasniegumu veicināšanu: īstenojot diferencētu pieeju, pilnvērtīgi un vienlaikus mācību procesā iesaistot skolēnus ar zemiem un augstiem mācību sasniegumiem, dažādu attieksmi pret mācīšanos, tai skaitā negatīvu, dažādiem mērķiem, motivāciju un interesēm.

E. Bondarevskaja (2000) pauž pārliecību, ka skolēnu negatīvās attieksmes pret mācīšanos un zemās motivācijas iemesls, kas ir arī viens no mūsdienu pedagogijas lielākajiem izaicinājumiem ir mācīšanās nozīmīguma neapzināšanās skolēna personīgajā dzīvē (Бондаревская, 2000), jo, ja skolēns uzskata, ka viņš mācās, jo to vajag skolai, skolotājam, vecākiem u.c., tad arī pats mācīšanās process būs atkarīgs tikai no skolotāja profesionalitātes, pozitīvās attieksmes, vecāku ekonomiskās labklājības, u.c. faktoriem. L. Daniela savā pētījumā “Mācību disciplīna kā pusaudzū attieksmes izpausme pret mācībām” (2008) uzsver mācību disciplīnas un skolēnu pozitīvās attieksmes mijsakarību nozīmīgumu mācīšanās procesā (Daniela, 2008).

Ir arī jāatzīst, ka būtiska pretruna mācību procesa organizēšanā ir fokusēšanās uz ievērojamo skolēnu ar zemiem mācību sasniegumiem skaitu, taču vienlaikus nekoncentrējoties uz skolēnu ar augstiem vai vidējiem mācīšanās sasniegumiem snieguma veicināšanu. Tādēļ skolotājam, organizējot mācību darbu, ir jāapzinās, ka klase ir vieta, kurā mācās dažādi skolēni, ar dažādām mācīšanās vajadzībām, interesēm, izvirzītajiem mērķiem, taču vienlaikus tā ir vieta, kurā skolēni sadarbojas, ir atklājēji, vieta, kurā norisinās domu apmaiņa, dalīšanās pieredzē, jo mācīšanās procesā nozīmīga ir patiesības izzināšana komunicējot. Savukārt mācīšanās procesa rezultāts ir individuālas un kvalitatīvas pārmaiņas gan ikvienā skolēnā, gan visā klasē kopumā un „kaut gan mācīšanās rezultāti vienmēr ir individuāla rakstura, veiksmīga mācīšanās ir sociāla”, tādēļ nozīmīgi ir nodrošināt „efektīvas savstarpējas saistības un mijiedarbību starp personīgo un kolektīvo motivāciju, emocijām un līdzdalību” (Maslo, 2015, 12).

Analizējot mūsdienu tendences un atklājot būtiskākos mācīšanās procesu traucējošos faktorus, R. Ričards, M. Čērčs un K. Morisone (2011), atzīst, ka bieži mācību stunda kļūst par klausīšanās un praktizēšanas vietu: skolotājs informē skolēnus par stundā plānotajiem uzdevumiem, prezentē piedāvāto mācību saturu (bieži tieši mācību grāmatās pieejamo), kam seko skolotāja norādījumu izpilde (Church et al., 2011).

Līdzīgas atziņas pauž arī P.Freire savā darbā „Apspiestības pedagogija” (1970), atklājot *uzkrājumu izglītības* (angļu: *banking education*) nelietderību un raksturojot skolotāja centrētu mācību procesu. *Uzkrājumu izglītības* pamatā ir skolēna pilnīga emocionālā atkarība

no skolotāja, kurš *aizpilda skolēnu kā tukšu trauku*, kā rezultātā gan skolēns personīgajā līmenī, gan arī visa sabiedrība kopumā nespēj būt atvērta demokrātisku procesu norisei, jo jau skolas laikā bērns iemācās, „ka skolotājs zina visu, bet skolēns nezina neko; skolotājs runā un skolēns klusē; skolotājs domā un viņam ir viedoklis, skolēns pieņem skolotāja viedokli; skolotājs ievieš disciplīnu, skolēns ir disciplinēts; skolotājs aktīvi darbojas, skolēns gūst darbošanās ilūziju; skolotājs izvēlas mācību saturu” (Freire, 2005, 73-74). Šādā skolotāja centrētā mācību procesā skolēnam vairs nav pašam jādomā, jāizvirza mērķi, visu mācību procesu vada skolotājs. Rezultātā skolēns nespēj kritiski izvērtēt realitāti, jo skolotājs nevar domāt skolēna vietā. Diemžēl šāda pieeja mācību procesam neveicina ne mācīšanās rezultātus, ne skolēnu pozitīvu attieksmi pret mācību procesu, kas arī ir viens no būtiskākajiem iemesliem skolēnu zemajiem akadēmiskiem sasniegumiem.

Nozīmīgās mācīšanās (angļu: *significant learning*) taksonomijas autors D. Finks (2013) uzsver tieši skolēnu negatīvo attieksmi pret mācību procesu, kā īpaši aktuālu problēmu, jo tās rezultāts ir neiesaistīšanās pašiem savā mācīšanās procesā, kam būtiskākie iemesli var būt ne tikai sociāli ekonomiskie faktori, bet arī motivācijas un skolotāja atbalsta trūkums, jo bieži skolotājs koncentrējas uz disciplīnas uzturēšanu klasē nevis mācību procesa vadīšanu (Fink, 2013). Savukārt I. Maslo (2015), pētot jaunus izaicinājumus un to risināšanas iespēju identificēšanu un analīzi, kas ietekmē jauniešu (pētījumā iesaistīto respondentu vecums: 18-24 gadi) iesaistīšanos (atgriešanos) mūžmācīšanās procesā pētījumā (n=352), uzsver, ka, mācīšanās procesu apgrūtina pieeja, kas balstās uz mācību satura mehānisku iegaumēšanu, nesasaistot to ar reālo dzīvi (Maslo, 2015, 30). Šāda veida mācību darba organizācija neveicina patiesu izpratni, domāšanu, patstāvīgu vēlmi izzināt un spriest, kā arī, ja tiek uzdots jautājums, kura atbilde nav ietverta skolotāja stāstījumā vai mācību grāmatā, skolēns var apjukt un atbildēt, ka neizprot jautāto. Biežas reproduktīvo metožu īstenošanas rezultātā „Latvijas skolēniem kopumā labi padodas uzdevumi, kas prasa atcerēties vai rīkoties pazīstamās situācijās, taču trūkst iemaņu un pieredzes iedziļināties un apstrādāt daudzveidīgus datus, darboties komandā, piedāvāt risinājumus nestandarta situācijām, veidot sakarības starp teorētiski apgūto un reāli dzīvē pieredzēto, analizēt paveikto un izvirzīt mērķus nākamajiem darbiem. Skolēniem trūkst prasmju īstenot savas ieceres jaunos apstākļos” (Valsts Izglītības satura centrs, 2017). Arī Merilina Peidža un Brūss Marlovs (1997) uzsver, ka jau „*gatavo*” zināšanu piedāvāšana skolēniem, labākajā gadījumā attīsta prasmi iegaumēt un atkārtot (Marlowe, Page, 1997, 9-11).

Lai mācīšanās kļūtu skolēnam personīgi nozīmīga, ir nepieciešamība mācību saturā rast kopsakarības ar skolēna personīgajā dzīvē un arī visā sabiedrībā noritošajām aktualitātēm,

uzsver Dž. Leiva un Ī. Vengers (1991), atzīstot, ka mācīšanās ir apvienošanās process, kurā mācīšanās subjekts ir nevis cilvēks, bet cilvēka apvienošanās ar pasauli, un tieši skolā būtu jāstiprina skolēna izpratne, ka viņam ir jākļūst par pilnvērtīgu sabiedrības daļu un arī mācību metodes, uzdevumi un aktivitātes nevar tikt izolēti no procesiem sabiedrībā (Lave, Wenger, 1991, 47-52).

Aplūkojot mācību procesu kā vienotu sistēmu, kurā tiek īstenota skolēna, skolas un visas sabiedrības mijiedarbība, Š. Bermans (1990), uzskata, ka skolēnam ir nozīmīgi gūt pārliedību, ka tieši viņa rīcība var ietekmēt viņa apkārtnē, valstī un pat pasaulē notiekošo. Diemžēl, ja skolēns tikai saņem informāciju par problēmu, neizpētot to dziļāk, nemodelējot iespējamo rīcību, tiek radīta bezspēcības izjūta. Bezspēcības izjūtu var sekmēt arī negatīva, tendencioza informācija par norisēm sabiedrībā (Berman, 1990). Tādēļ ļoti nozīmīga kļūst tādu caurviju kompetenču pilnveidošana mācību procesā, kā piemēram, problēmu risināšana, kritiskā domāšana, lēmumu pieņemšana, u.c.

Savukārt S. Volks (2009) pauž pārliedību, ka ne vienmēr pats skolēns, bet bieži sabiedrība un skolotājs „modina jauniešu vēlmi uzlabot pasauli no lokālā uz globālo” (Wolk, 2009, 665). Taču, lai skolēnus mudinātu pašrealizēties, uzlabot situāciju vietējā un globālā mērogā, ir nepieciešama izpratne par aktuālām problēmām, iespējām līdzdarboties, diskutēt un debatēt par norisēm sabiedrībā, kas akcentē ne tikai skolotāja nozīmi mācīšanās procesa īstenošanā, bet arī visas sabiedrības līdzatbildību par mācīšanās rezultātiem, ko akcentē I. Žogla (1994), atzīstot, ka „skolēna izziņas darbībai ir nepieciešama arī sabiedriskā atzīšana – konkrēta, patstāvīga, atbilstoša reāliem sasniegumiem un iespējām, optimistiski orientēta. Šī funkcija integrē sevī gan intelektuālos, gan neintelektuālos nosacījumus, aptverot šādus priekšnosacījumus:

- radīt apstākļus un nodrošināt palīdzību skolēniem, demonstrēt savus sasniegumus mācībās, uz to pamata būt vēlamam sociālajā vidē, kura skolēnam ir nozīmīga;
- palīdzēt veidot pieredzi, pārdzīvot neveiksmes;
- palīdzēt skolēnam apzināties potenciālās iespējas, kuras realizējoties izziņā saglabās sociālo atzinību” (Žogla, 1994, 21).

Tādēļ mūsdienās ir jāpilnveido ne tikai skolā apgūstamais mācību saturs un jāakcentē virzība uz kompetenču apguvi, bet arī personiskā interese un vēlme mainīt/uzlabot esošo situāciju (European Communities, 2007, 2), ko sekmē jau skolas laikā aktualizētās ciešās apgūstamā mācību satura un reālās dzīves kopsakarības.

Diemžēl ne tikai mācīšanās rezultātos, bet arī skolēna personiskajā dzīvē un visā sabiedrībā kopumā atspoguļojas viena no būtiskām mūsdienu mācīšanās procesa pretrunām,

kas ir skolēna izvirzīto individuālo mērķu nesakritība ar normatīvajos aktos paustajiem mērķiem. Šo problēmu akcentē Eiropas produktīvās mācīšanās institūta (angļu: *Institute for productive learning in European*) pētnieki (Böhm et al., 2011). Protams ikvienam skolēnam ir savas mācīšanās vajadzības, savi izvirzītie mērķi, un, diemžēl, bieži skolas/izglītības sistēmas mērķi ir pretrunā ar skolēna izvirzītajiem mērķiem. Eiropas Komisija ir uzsvērusi skolas un sabiedrības sadarbības nepieciešamību, kas fokusējas uz vienotu mērķi – skolēna pašrealizāciju sabiedrībā (Boucher et al., 2014). Vispārējās vidējās izglītības mērķis ir, lai „ikviens jaunietis kļūtu par mērķtiecīgu un lietpratīgu savas profesionālās nākotnes veidotāju, kurš izsvērti līdzdarbojas sabiedrības dzīvē, sadarbojas, ir Latvijas patriots; ir padziļinājis zināšanu sabiedrībā pieprasītas zināšanas, prasmes un attieksmes atbilstoši saviem mērķiem; inovatīvi un produktīvi strādā tautsaimniecības izaugsmei, labklājīgas, ilgtspējīgas valsts un pasaules veidošanai” (Valsts Izglītības satura centrs, 2017, 2), taču cik lielā mērā paša skolēna nākotnes vīzija sakrīt ar normatīvajos dokumentos pausto?

Arī starptautiskais salīdzinošais pētījums „Skolēni ar zemiem mācību sasniegumiem: Iemesli un veidi kā viņiem palīdzēt” (2016) akcentē ne tikai pedagogiskās pieejas mācību procesam pilnveides nepieciešamību, bet arī uzsvēra likšanu uz kopējiem un individuāliem mācīšanās mērķiem (OECD, 2016). Ir jāatzīst, ka mūsdienu pedagogija aktualizē tieši mācīšanās mērķus, kas iezīmē virzību uz pašrealizēšanos un pašvadītu mācīšanos (Grow, 1991), akcentējot attīstību ilgtermiņā t.i. kompetenču apguvi, pretstatā mehāniskai zināšanu iegūšanai īstermiņa rezultāta sasniegšanai, piemēram, gatavošanās pārbaudes darbam. Aktuāls kļūst jautājums, kā izvirzīt un virzīties uz gan individuālu, gan kopēju mācīšanās mērķu sasniegšanu, jo tieši mērķu apzināšanās un izpratne par zināšanu pielietojumu ir skolēnu mācību motivācijas veidošanās priekšnosacījums.

Aija Tūna pētījumā „Skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra attīstība pārmaiņu apstākļos” akcentē ciešo „saikni starp skolas darbības paplašināšanu un skolēnu mācību motivāciju un akadēmiskajiem rezultātiem” un uzsver turpmāku pētījumu nepieciešamību šajā jomā (Tūna, 2016, 176). Diemžēl mūsdienās tieši motivācijas trūkums bieži ir iemesls skolēnu zemajām akadēmiskām spējām un nepatīkamai mācīties. Taču arī motivācijas trūkumu drīzāk var definēt kā sekas, nevis iemeslu, tādēļ būtiski ir padziļināti analizēt un meklēt motivācijas trūkuma cēloņus. 2015. gada pētījumā par politikas alternatīvu veidošanu priekšlaicīgas mācību pārtraukšanas problēmas risināšanai tiek minēti motivācijas trūkuma cēloņi, kas ir skolotāju profesionālās kompetences trūkums, izglītības satura atrautība no ikdienas un praktiskās dzīves, skolēnu neziņa un nepārlicinātība par to, ko viņi vēlas savā

dzīvē darīt (*Pētījums par politikas alternatīvu veidošanu priekšlaicīgas mācību pārtraukšanas problēmas risināšanai*, 2015, 33).

Tādējādi pedagoģiskajā praksē iezīmējas tādas mācīšanās pieejas trūkums, kurā veiksmīgi gan individuāli, gan sadarbojoties varētu mācīties skolēni ar dažādām mācīšanās vajadzībām mērķiem un interesi, kurā nemitīgi tiek sekmēta skolēnu motivācija, atklāta mācīšanās lietderība, tiek rastas skolēnu individuālo mērķu un skolas/normatīvajos dokumentos izvirzīto mērķu mījsakarības, skolēni gūst pārliecību par savu rīcību un ir atbildīgi par rīcības sekām, kā arī mācību saturā tiek integrētas skolēna personīgajā dzīvē un arī visā sabiedrībā noritošās aktualitātes.

Jaunas pieejas nepieciešamību paralēli mācību satura pilnveidei visās klašu grupās un visos mācību priekšmetos akcentē arī Valsts izglītības satura centrs, īstenojot projektu „Kompetenču pieeja mācību saturā”, uzsverot, ka mācīšanās priekšplānā izvirzās procesi, ar kuru palīdzību skolēni iegūst zināšanas un prasmes, savukārt nozīmīgs kritērijs ir skolēna spēja iegūtās zināšanas un prasmes pārnest uz dažādām zināmām un nezināmām situācijām (*Mācīšanās lietpratībai*, 2018, 2). Šādā mācīšanās procesā kompetences kļūst par patstāvīgu, pieaugošu lielumu.

Taču, lai mācīšanās radītu pozitīvas pārmaiņas skolēnā, viņa personiskajā dzīvē, sekmējot pozitīvās pārmaiņas arī visā sabiedrībā kopumā, viennozīmīgi ir nepieciešams veidot mācību procesu skolēnam personīgi nozīmīgu, virzot skolēnus uz savu personīgo mācīšanās mērķu, interešu, motivācijas un mācīšanās vajadzību apzināšanos (Fink, 2013). Mūsdienās „izglītība kļūst par jaunu tehnoloģiju, kas veido aktīvu personību, kura pati nosaka savas attīstības ceļu. Šis apstāklis padara personības aktivitātes problēmu īpaši aktuālu un liek to skatīt jaunā kontekstā” (Čehlova, 2002, 5). Tieši personības pilnveidošanos A., H. Maslovs (1954) izvirza mācīšanās centrā (Maslow, 1954), savukārt V. Veugelers (2003) uzsver cilvēka pašrealizēšanos sabiedrībā (Veugelers, 2003). Personības pilnveidošanās procesā skolēns arī saprot savas vajadzības, izvērtē savus mācīšanās sasniegumus un nebaidās radīt zināšanas un izvērtēt sasniegto (Savin-Baden, Major, 2004). M. Seivina-Bādena un K., H. Meidžore (2004) uzskata, ka personības pilnveides rezultāts ir arī iniciatīvas uzņemšanās (Savin-Baden, Major, 2004), kas ir viena no mūsdienās tik ļoti nozīmīgajām caurviju kompetencēm. Personības pilnveidošanos viennozīmīgi ietekmē cilvēka vajadzības, raksturs un temperaments, taču personības pilnveides pamatā ir iegūtās zināšanas, prasmes un kompetences.

Taču ir arī jāatzīst, ka strauji mainīgajā pasaulē nemitīgi pieaug nepieciešamais apgūstamās informācijas un kompetenču apjoms. Aktuāla kļūst kompleksu problēmu risināšana, darbs komandā, efektīvas komunikācijas nodrošināšanas nepieciešamība, darbs ar

lielu informācijas apjomu, situācijas, kur nav *pareizas*, vai *nepareizas* atbildes, nepieciešamība radīt jaunas zināšanas, spēja orientēties globālo tehnoloģiju radītajā pasaulē, utt. Mūsdienu sabiedrībā par vienu no galvenajām prasībām tiek izvirzīta individuālās rīcības efektivitāte, un tieši kompetence ir kļuvusi par noteicošo elementu katra cilvēka raksturojumā.

S. Vaitemors (2018) pauž pārliecību, ka viens no mūsdienu izglītības lielākajiem izaicinājumiem ir skolā iegūto zināšanu un prasmju nesakritība ar darba tirgū un reālajā dzīvē kopumā nepieciešamajām zināšanām, prasmēm un kompetencēm (Whittemore, 2018, 8), jo iegūtā kompetence, vai pretēji tās neesamība atklājas tieši reālās dzīves darbībā. Arī Eiropas Komisijas (2002) publikācija „*Pamatkompetences. Jauns jēdziens vispārējā obligātajā izglītībā*” akcentē skolēnu nespēju iegūtas zināšanas un prasmes pielietot jaunās situācijās un „šīs spējas trūkums pat ļoti zinošiem skolēniem liedz kļūt par kompetentiem pieaugušajiem” (Eiropas Komisija, 2002, 16). Tādējādi atklājas nepieciešamība mācību procesā integrēt reālās dzīves darbībai pietuvinātas situācijas, kā arī atklāt un pārbaudīt savas zināšanas, prasmes un kompetences reālajā dzīvē, tai skaitā iesaistoties dažādās ārpusstundu aktivitātēs.

Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācijas (2004) pētījums „Problēmu risināšana rītdienas pasaulei” (angļu: *Problem Solving for Tomorrow's world*) uzsver, ka būtiskākais mācību procesa rezultāts ir prasme dzīvot mūsdienu pasaulē, kas ietver atbildību pašam par sevi un sabiedrību kopumā (OECD, 2004), tādēļ viennozīmīgi ir nepieciešams ne tikai mācību saturā integrēt mūsdienu aktualitātes, bet arī nodrošināt mācību procesu, kas ir virzīts uz tādu prasmju un kompetenču attīstīšanu, kuras var tikt definētas kā transversālas, jeb pārnesamas dažādās dzīves situācijās (piemēram, problēmu risināšana, zināšanu pielietošana jaunās/nezināmās situācijās, sadarbība, utt.). Īpaši „transversālo (caurviju) prasmju kopuma apguve nodrošina spēju veiksmīgi pielāgoties pārmaiņām un to apguves rezultāts ir produktīva dzīve” (Care, Luo, 2016, 2-4). I. Maslo akcentē arī faktu, ka mācību procesā ir nozīmīga ne tikai kognitīvā attīstība, bet arī sociālās un reālās dzīves klātbūtne, radot „transformējošas mācīšanās iespējas” un sistemātiski veidojot „mācību situācijas uz kompetenci orientētā pieejā”, rezultātā gūstot „pozitīvas mācīšanās pieredzi emocionālā, kognitīvā un sociālā aspektā” (Maslo, 2015, 12).

Transversālo jeb caurviju kompetenču (angļu: *transversable/tranferable competences*) apguve kļūst par nozīmīgu mācību procesa rezultātu dažādos skolēna attīstības posmos. Piemēram, pamatskolā skolēnam ir nepieciešams „apgūt pamatprasmes daudzveidīgās cilvēka darbības jomās, caurviju prasmes, ieradumus, lai varētu tālāk mācīties visu mūžu, lai skolēni saprastu, ko darīs tālāk savā izglītībā”, savukārt vidusskolā norisinās „individuāla iedziļināšanās atbilstoši mērķiem, vispirms vēlreiz padziļinot un vispārinot pamatus (10./11.

klase), tad mācoties dziļāk, šaurākā jomu lokā (11./12. klase)” (Catlaks, 2015). Ir jāatzīst, ka sabiedrībā aktuālās tēmas kļūst īpaši nozīmīgas tieši vidusskolēniem, jo pavisam drīz mainīsies viņu loma un pienākumi sabiedrībā, un tieši mācību metodes, kuras palīdz skolēniem izprast un iedziļināties, veicina viņu piederības apziņu sabiedrībai, kā arī izpratni un pārliecību, ka viņi var mainīt un pozitīvi ietekmēt norises viņu tuvākā apkārtnē, valstī un pasaulē (Berman, 1990).

Taču „kompetenci kā skolēna mācīšanās rezultātu nav iespējams sasniegt, kardināli nemainot pieeju mācīšanai un skolas darba organizācijai. Tieši mācību pieejai, ne tikai sasniedzamo rezultātu pārformulēšanai mācību satura dokumentos, būs izšķiroša loma tajā, vai skolēni attīstīs kompetenci” (Mācīšanās lietpratībai, 2018, 7-8). Ž. Skaluns (2007) šādas pieejas īstenošanai akcentē nepieciešamību skolēniem izprast mācīšanās personīgo nozīmīgumu, nodrošinot ciešu mācību procesa saikni ar reālo dzīvi, jo kompetenci var pilnveidot un arī pārbaudīt tieši noteiktos reālās dzīves apstākļos (Scallion, 2007).

Valsts izglītības satura centra īstenotā projekta „Kompetenču pieeja mācību saturā” (2017) ietvaros izstrādātajā mācību satura un pieejas aprakstā ir uzsvērtā skolotāja atbildība par mācību procesu, lai veiksmīgi nostiprinātu uzvaru pārbīdi „no gatavu zināšanu nodošanas uz mācīšanās vadīšanu”. Akcentējot, ka tieši skolotājs:

- virza skolēnu uz rezultātu sasniegšanu;
- piedāvā daudzveidīgus, reālajā dzīvē balstītus uzdevumus, kā arī mudina skolēnu izvēlēties viņam piemērotākos problēmu risināšanas paņēmienus;
- regulāri sniedz atbalstu un atgriezenisko saikni;
- mudina skolēnus reflektēt par savu mācīšanos un domāšanu (Valsts Izglītības satura centrs, 2017, 2).

Taču atklājas nepieciešamība skolēna atbildības par mācību procesu akcentēšanai, lai nodrošinātu tai skaitā skolēna individuālo mērķu izvirzīšanu un mācību satura nozīmīguma apzināšanos, gan savā personīgajā dzīvē, gan sabiedrībā kopumā, jo jaunu pieeju un metožu klātesamība mācību stundā ir efektīva tikai situācijā, kurā skolēns izprot nepieciešamību konkrētā mācību satura apguvei. Promocijas darbs aktualizē mācīšanās procesa pilnveidošanu vecāko klašu skolēniem, kas ir jauniešu vecumposms, kad īpaši attīstās spēja „izprast apgūstamo tēmu daudzšķautņainību, saskatīt iespējas problēmu risināšanai, kā arī pieņemt lēmumus” (Rutter, Rutter, 1993, 253), un skolotājam ir jāapzinās, ka vecāko klašu skolēni jau pavisam drīz pielietos savas zināšanas darba tirgū (Brighouse, 2009).

Ne tikai skolotājam, bet arī skolēnam ir jābūt atvērtam pārmaiņām, pilnvērtīgi jāiesaistās un jākoncentrējas mācību procesam, jābūt pašdisciplinētam, jāregulē sava uzvedība un emocionālais stāvoklis, jāveic pašanalīze tik ļoti būtiskajā un bieži akcentētajā pašvadītas mācīšanās procesā, kurā domāšana norisinās kognitīvā un arī metakognitīvā līmenī (Zimmerman, 2001). Taču šāds mācīšanās process ir sekmīgi īstenojams, ja skolēns pats iesaistās mācību procesa plānošanā un īstenošanā, daļa atbildību, saredz iegūto zināšanu un prasmju pielietojumu savā personīgajā dzīvē, jo „mūsdienu jaunajai paaudzei ir būtiski visās darbībās saskatīt atbildi uz viņu jautājumu – kāpēc? Mums jārēķinās, ka skolēnu uzmanība kļūst arvien nenoturīgāka, un tāpēc jāmeklē aizvien jaunas pieejas/metodes” (*Metodiskie ieteikumi darbā ar skolēniem, kuriem ir agresīva uzvedība*, 2012, 27).

Arī Dž. Hatijs (2012) pauž pārliecību, ka pozitīvas pārmaiņas - transformācijas process norisinās gan skolēnā, gan skolotājā. Taču viņš arī uzsver, ka mācību procesu traucējošais aspekts ir skolotāja pārliecība, ka skolēni nespēj mainīt savu attieksmi pret mācīšanos, kā arī pārliecība, ka viņa profesionālajā darbā nekas nav jāmaina (Hattie, 2012, 22-35). Tādējādi skolotājam ir ne tikai jāpilnveido sava profesionālā kompetence, bet arī jāstiprina/jāgūst pārliecība, ka visi viņa skolēni var kļūt veiksmīgi skolēni.

Aktualizējas tādas pieejas mācību procesam nepieciešamība, kurā tiktu apzinātas ne tikai normatīvās, bet arī individuālās un visas klases mācīšanās vajadzības, mācību procesa virzīšana uz skolēna personības pilnveidi un atbildību par sasniegtajiem rezultātiem, apzinoties vērtību, intereses, motivācijas un gribas faktorus, izvirzot ilgtermiņa, uz nākotni orientētus mācīšanās mērķus, izprotot mācīšanās lietderīgumu personīgajā dzīvē un sabiedrībā kopumā, jo virzībā uz kompetenču apguvi būtiski ir ne tikai apgūt zināšanas un prasmes, bet arī apzināties mācīšanās personīgo nozīmīgumu, kā arī mācību procesa un reālās dzīves ciešo saikni, jo kompetenci var pilnveidot un pārbaudīt ne tikai skolēnam zināmos, bet arī neparedzētos apstākļos. Savukārt zināšanu, prasmju un kompetenču pielietošanu, t.i., lietpratību daudzveidīgās dzīves situācijās sekmē caurviju kompetenču attīstīšana un pilnveidošana.

Pētījuma problēmu nosaka vairākas pretrunas:

- Latvijas skolēniem padodas uzdevumi rīcībai jau zināmās situācijās, taču trūkst dzīvesdarbībai daudzveidīgās un jaunās situācijās nepieciešamās kompetences, kas akcentē caurviju kompetenču attīstīšanas nepieciešamību.
- Ja skolēns neapzinās mācīšanās lietderīgumu savā personīgajā dzīvē, uzskatot, ka viņš mācās, jo to vajag skolai, skolotājam, vecākiem, tad arī pats mācīšanās process būs lielā mērā atkarīgs no skolotāja un vecāku sniegtā atbalsta. Mācīšanās procesam ir

jākļūst skolēnam personīgi nozīmīgam, kurā ne tikai skolotājs un vecāki, bet arī skolēns apzinās mācīšanās procesa lietderīgumu, kas arī sekmē skolēna personīgo atbildību par mācīšanās rezultātiem.

- Skolēna izvirzīto individuālo mērķu nesakritība ar skolas un normatīvajos dokumentos izvirzītajiem mērķiem, kas Latvijas izglītības sistēmā un arī Eiropas Savienībā kopumā akcentē virzību uz lietpratību. Tādējādi mūsdienās aktuāla kļūst virzība uz pašrealizēšanos un pašvadītu mācīšanos, t.i., kompetenču apguvi, pretstatā mehāniskai zināšanu iegūšanai īstermiņa rezultāta sasniegšanai. Taču mācīšanās ir efektīva tikai tad, ja skolēns izprot un apzinās tās nepieciešamību konkrētā mācību satura apguvei. Mācīšanās mērķu apzināšanās un izpratne par zināšanu pielietojumu ir būtiski mācību motivācijas veidošanās priekšnosacījumi.
- Bieži mācīšanās rezultātu paaugstināšanā uzsvars tiek fokusēts uz ievērojamo skolēnu ar zemiem mācību sasniegumiem skaitu, taču vienlaikus nekoncentrējoties uz skolēnu ar augstiem vai vidējiem mācīšanās sasniegumiem rezultātu paaugstināšanu. Tādējādi atklājas nepieciešamība skolotājam virzīt mācību darbu tā, lai veiksmīgi varētu mācīties skolēni ar dažādām mācīšanās vajadzībām, interesēm, izvirzītajiem mērķiem, motivāciju, vienlaikus sadarbojoties, radot zināšanas un daloties pieredzē.

Pētījuma **pedagoģisko aktualitāti** nosaka divas būtiskas iezīmes:

- nepieciešamība pēc abpusējas attīstošas un konstruktīvas sadarbības, plānojot mācību procesu tā, lai aktivizētu un veicinātu audzēkņu pašiniciatīvu savas darbības plānošanā, un mācīšanās kļūtu skolēnam personīgi nozīmīga;
- skolēnu spēja pielietot zināšanas un prasmes daudzveidīgās nezināmās reālās dzīves situācijās, kurās ir nepieciešamas caurviju kompetences.

Promocijas darba **sociālo aktualitāti** akcentē pašu skolēnu gatavība izmantot viņiem piedāvātās iespējas, līdzdarboties sabiedrībā un politikā, iesaistīties sabiedrībā aktuālu problēmu risināšanā, tādējādi atklājas nepieciešamība palīdzēt attīstīt skolēnu izpratni un attieksmes, kas sekmē viņu pārliecības veidošanos par zināšanu pielietošanas iespējām ārpus mācību procesa un reālajā dzīvē, kļūstot par atbildīgiem pilsoņiem savā un savas valsts dzīvē.

Pētījuma **didaktisko aktualitāti** uzsver nepieciešamība pēc tādas skolotāja pedagoģiskās darbības kvalitātes, kas praktiski un metodiski daudzveidīgi spēj risināt skolēnu mācību motivācijas jautājumus aktuālās dažādības spektrā, veicinot katra skolēna maksimālu mācību darba un personīgās izaugsmes pašefektivitātes paaugstināšanos.

Pētījuma problēmas didaktiskā, pedagoģiskā un sociālā aktualitāte ir noteikusi promocijas darba temata: „**Skolēnu pašvadītas mācīšanās veicināšana debašu procesā**” izvēli.

Pētījuma objekts: mācību procesa norise vecākajās klasēs (8.-12.).

Pētījuma priekšmets: skolēnu pašvadītas mācīšanās darbības pedagoģiskā veicināšana izglītošanās procesā debašu norisē angļu valodas stundās.

Mērķis: izstrādāt teorētiskajās atziņās pamatotus un pedagoģiskajā praksē aprobētus pašvadītas mācīšanās komponentu veicināšanas pedagoģiskos priekšnosacījumus debašu izmantošanai angļu valodas stundās.

Pētījuma jautājumi:

1. Kādi mācību procesa pedagoģiskie priekšnosacījumi nodrošina un sekmē vecāko klašu skolēnu pašvadīto mācīšanos?
2. Kādā veidā debašu metodes pielietojums angļu valodas stundās veicina skolēnu pašvadīto mācīšanos un caurviju kompetenču veidošanos?

Lai rastu atbildes uz izvirzītajiem pētījuma jautājumiem, tika noteikti **pētījuma uzdevumi:**

- 1) izanalizēt teorētisko literatūru par vecāko klašu skolēnu mācīšanās pedagoģiskiem priekšnosacījumiem un caurviju kompetenču veidošanās iespējām;
- 2) izstrādāt pašvadītas mācīšanās modeļa teorētisko koncepciju;
- 3) īstenot skolēnu ar pieredzi debašu procesā un bez pieredzes (kontroles grupas) aptauju, noskaidrojot pašvadītas mācīšanās komponentu ietekmi uz mērķu sasniegšanu, kā arī caurviju kompetenču pilnveides iespējas debašu procesā;
- 4) izstrādāt un aprobēt didaktiskās strukturēšanas pieeju debašu īstenošanai mācību stundā pašvadītas mācīšanās sekmēšanai uz kompetenču pilnveidi virzītā mācību procesā;
- 5) pamatojoties uz teorētisko izziņas avotu izpēti un empīriskajā pētījumā konstatētajiem datiem, formulēt secinājumus un izstrādāt ieteikumus skolēnu pašvadītas mācīšanās procesa aktualizēšanai pedagoģiskajā praksē.

Promocijas darba teorētisko un metodoloģisko pamatojumu veido teorētiskās atziņas par:

- *humānās pedagogijas atziņas par skolēna un skolotāja sadarbību mācīšanās procesā, īstenojot uz skolēna vajadzību un interešu ievērošanu balstītu mācīšanās pieeju* (Benavides et al., 2012; Maslow, 1954; Rogers, 1961; Vygotsky, 1978; Амонашвили, 1996);
- *mācību procesa izpratni pedagogisko paradigmu maiņas kontekstā* (Andersone, 2007; Biggs, 1987; Booth, Marton, 2009; Benavides et al., 2012; Fink, 2013; Kolb, 1984; Liepa, Špona, 2014; Maslo, 2003; Norris, 1995; Zull, 2004; Weimer, 2002);
- *darbības procesuāli strukturālo pieeju un personīgi nozīmīgu darbību kā personības attīstības pedagogisko līdzekli* (Čehlova, 2002; Briede, 2011; Daniela, 2008; Dewey, 1916; Špona, 2006; Rubinšteins, 2001; Щукина, 1988; *intereses ietekme uz mācīšanās procesa virzību*: Dewey, 1913; Harackiewicz, Hulleman, 2010; Hidi, Baird, 1988; Hidi, Renninger, 2006; Loewenstein, 1994; Ковалев, 1984; Maehr, 1989; Щукина, 1988; *mācību emocionalitāte*: Harackiewicz, Hulleman, 2010; Hidi, Baird, 1988; Hidi, Renninger, 2006; Martinsone, 1999; Zull, 2004, 70-72; Žukovs, 1997; *vērtību faktors mācību procesā*: Markova, 1983; Oliņa, France, Namsone, 2018; Schwartz, 2006; *mācīšanās mērķu izvirzīšana un pašregulējošā attieksme*: Brighthouse, 2009; Csikszentmihalyi, 1976; Getzels, Latham, Locke, 1991; Hattie, Timperley, 2007; Latham, Sejts, 2005; Lunenburg, 2011; Nīmante, 2007; Schunk, 1991; Stiggins et al., 2002; Špona, 2006; Williams, Williams, 2011; *mācību procesa refleksija*: Brookhart, 2008; Hattie, 2009; Gibbs, 1988; Gosling, Moon, 2001; Kluger, DeNisi, 1996; Lunev, 2014; Pollock, 2012; Rodgers, C., 2002);
- *zināšanu radīšanas pedagogiskajiem un sociālajiem aspektiem* (Bandura 1988, Berman 1990; Benavides et al., 2012; Bouguila, 2013; Church, M., Morrison, K., Ritchart, R., 2011; Čehlova, 2002; Dewey, 1916; Duke et al., 2013; Freeman, Freeman, 2004; Freire 1970; Fullan, Langworthy, 2014; Glasersfeld, 1993; Grow, 1991; Lave, Wenger, 1991; Piaget, 1970, Pietersen 2004; Selvester, Summers, 2012; Siemens 2005, Spencer, Spencer, 1993; Syvertsen, 2011; Wladkowski 2008; Wolk, 2009; Wray-Lake);
- *motivācijas trūkuma cēloņiem un motivācijas veicināšanu* (Amabile, 1985; Bandura, 1988; Benavides et al., 2012; Brighthouse, H. 2009; Čehlova, 2002; Deci, Ryan, 1985; Fink, 2013; Jenkins, Demaray, 2015; Locke, Latham, 1984; McClelland, 1961; Reeve, 2008;; Rutter, M., Rutter, M., 1993; Savin-Baden, Major, 2004; Schunk, Pintrich, Meece, 2008; Weiner, 1992; Williams, Williams, 2011);

- *debašu metodes pedagogisko poteciālu mācību procesā* (Andrews, 2009; Barto, Sutton, 2017; Brookfiel, Preskill, 2005; Burkett, 2011; Cavell, Midgley, 2013; Chiara, Manno, Scarano, 2012; Cunha, 2013; Easterday, 2012; Loll et al., 2010; Koens et al., 2002; Proulx, 2004; Roy, Macchiette 2005; Marlowe, Page, 1997; Nussbaum, Edwards, 2011; Osborne, 2005; Scheuer et al, 2010; Schnurer, Snider, 2006; Swarbrick, 2005; Terzieva, Luppi, Traina, 2015; Weinert, 2001; Whittemore, 2018).

Pētījuma normatīvo bāzi veido:

- *izglītības attīstības plānošanas dokumenti* (Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.-2020. gadam);
- *izglītības saturs pamatskolas un vidusskolas posmā* (Ministru kabineta noteikumi Nr. 709 par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu, mācību priekšmetu standartiem un izglītības programmu paraugiem, Vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmeta programmas paraugs svešvalodā);
- *starptautisko organizāciju ziņojumi un pētījumi* (Apvienoto Nāciju Izglītības, zinātnes un kultūras organizācija, Eiropas Komisija, Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācija).

Promocijas darba izstrāde notikusi piecos posmos:

Pētījuma pirmajā posmā (no 2013. gada 1. septembra līdz 2015. gada 31. decembrim) tika veikta zinātniskās literatūras analīze (zinātniskās un metodiskās literatūras izglītības zinātnēs), analīze par pētījuma jomu: normatīvo dokumentu analīze, avotu par mācīšanās būtību izpēti, darbību un sadarbību mācīšanās procesā, skolēna mācīšanās motivācijas veicinošiem faktoriem, skolēnu individuālās intereses veidošanos un mācīšanās mērķu izvirzīšanu, debašu kā pašvadītas mācīšanās resursa un skolēna atbildības un refleksijas nozīmīguma apzināšana; tika noteikts pētījuma dizains un izvirzīti pētījuma jautājumi.

Pētījuma otrajā posmā (no 2016. gada 1. janvāra līdz 2016. gada 31. augustam) tika izstrādāta pētījuma teorētiskā koncepcija pašvadītas mācīšanās modeļa izveidei, lai attīstītu mūsdienīgu izpratni par skolēna centrētu mācīšanos, mācību procesa organizēšanu un virzību, kas ir skolēna pašvadīta, sistēmiska un mērķtiecīga darbība, izstrādāta un pamatota empīriskā pētījuma metodoloģija.

Pētījuma trešajā posmā (no 2016. gada 1.septembra līdz 2017.gada 1.septembrim) tika izstrādāta promocijas darba empīriskā pētniecības programma un pamatotas pētījuma metodes. Lai konstatētu mācīšanās iespējas debašu procesā, pētījuma autore iesaistījās „Starptautiskās debašu izglītības asociācijas” (saīsinājums angļu valodā: *IDEA*) un biedrības

„Debašu centrs” īstenojamā projektā „No izvērtēšanas līdz mācīšanās procesam: debašu ietekmes uz kritisko domāšanu un demokrātiskajām vērtībām novērtēšanu” darbībā.

Pētījuma ceturtajā posmā (no 2017. gada 1. septembra līdz 2018. gada 1. janvārim) tika izveidota pētījuma izlase, realizēta datu vākšana (skolēnu ar pieredzi debašu procesā (pētījuma pamatgrupas) anketēšanas procesā, noskaidrojot pašvadītas mācīšanās komponentu ietekmi uz pētījuma pamatgrupas skolēnu mērķu sasniegšanu), veikta statistiskā datu analīze, kā arī datu interpretācija, konkretizētas un papildinātas promocijas darba teorētiskās koncepcijas atziņas.

Pētījuma piektajā posmā (no 2018. gada 2. janvāra līdz 2019. gada 31. augustam) tika izveidota pētījuma izlase kontroles grupai, realizēta datu vākšana (skolēnu bez pieredzes debašu procesā aptauja, noskaidrojot pašvadītas mācīšanās komponentu ietekmi uz kontroles grupas skolēnu mērķu sasniegšanu), izveidota un aprobēta didaktiskās strukturēšanas pieeja debašu metodes īstenošanai daudzveidīgu mācīšanās kontekstu apguvei angļu valodas stundās 8.-12.klasēs, veikta statistiskā datu analīze, kā arī datu interpretācija, precizētas promocijas darba teorētiskās koncepcijas atziņas, izvirzīti pētījuma secinājumi un ieteikumi, kā arī izstrādātas tēzes aizstāvēšanai.

Pētījuma metodes:

1. Teorētiskās izpētes metodes:
 - pedagoģiskās un psiholoģiskās literatūras, kā arī normatīvo dokumentu analīze, lai noteiktu pašvadītas mācīšanās pedagoģiskos priekšnosacījumus mācību procesā.
2. Empīriskās izpētes metodes:
 - skolēnu aptaujas.
3. Datu apstrādes un analīzes metodes:
 - kvantitatīvās (datu grafiska attēlošana, datu analīze, izmantojot IBM SPSS v.22. prognozējošās analītikas un statistiskās analīzes programmatūras pakotni; tika izveidots loģistiskās regresijas modelis un aprēķinātas izrietošās logaritmiskās izredžu attiecības, tika veikts arī Manna-Vitnija U tests (ang. Mann-Whitney U test));
 - kvalitatīvās (kvalitatīvā kontentanalīze: raksturojošo frāžu (kodu) fiksēšana, kategoriju izdalīšana, vispārināšana, atbilžu salīdzināšana).

Pētījuma bāzes skolas:

- skolēnu aptauju veikšanai: biedrības „Debašu centrs” dalībiskolas: Iecavas vidusskola, Jāņa Raiņa Liepājas 6.vidusskola, Liepājas Valsts 1. ģimnāzija, Oskara Kalpaka Liepājas 15. vidusskola, Rīgas Valsts 1.ģimnāzija.

Promocijas darba struktūru veido anotācijas, ievads, divas daļas (11 nodaļas), secinājumi, ieteikumi, izmantotās literatūras un avotu saraksts ar 226 vienībām, nobeigums un 9 pielikumi. Promocijas darba izstrādes gaitā analizēti avoti latviešu, angļu un krievu valodās. Teorētisko un praktisko atziņu rezultāti attēloti 19 tabulās, 33 attēlos, 152 lapaspusēs bez pielikumiem.

Pētījuma zinātniskā novitāte un teorētiskā nozīmība

1. Noteikta skolēnu pašvadītas mācīšanās jēdziena būtība un sniegta tās konceptuālais pamatojums.
2. Atklāti, teorētiski pamatoti un raksturoti pašvadītas mācīšanās komponenti.
3. Izstrādāts skolēnu pašvadītas mācīšanās modelis.

Pētījuma praktiskā nozīmība

1. Sniegta skolēnu pašvadītas mācīšanās komponentu mijietekmes raksturojums: motivācijas, intereses, izpratnes par zināšanu pielietojumu, kā arī skolotāja pozitīvās attieksmes ietekmes efektivitāte mācību procesā.
2. Konstatētas vecāko klašu skolēnu caurviju kompetenču pilnveidošanas pedagoģiskās iespējas debašu procesā, kā arī angļu valodas stundās.
3. Izstrādāta un aprobēta debašu didaktiskās strukturēšanas pieeja pašvadītas mācīšanas veicināšanai debatēšanas procesā.

Pētījuma rezultātu aprobācija

Zinātniski pētnieciskā darba rezultāti publicēti zinātniskos, recenzētos izdevumos

1.Ročāne, M., Samuseviča, A. (2018). Uz produktīvu mācīšanos orientētas vērtības debašu procesā. *Sabiedrība. Integrācija. Izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli II daļa, Augstākā Izglītība, 2018. gada 25. – 26.maijs.* (418 – 428. lpp.) Rēzekne: Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija.

- 2.Ročāne, M., Samuseviča, A. (2017). A productive learning model in the debating process. *Izglītības reforma vispārizglītojošajā skolā: izglītības satura pētījumi un ieviešanas problēmas* (54. – 63.lpp.). Rēzekne: Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija.
- 3.Ročāne, M., Samuseviča, A. (2017). Student`s gains of debating in the productive learning process. *Society, Integration, Education. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume II, May 26th -27th*, (187.-196.lpp.). Rēzekne: Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija.
- 4.Ročāne, M., Samuseviča, A. (2017). The Characteristics of socially Responsible Learning in the modern Context. *Izglītības reforma vispārizglītojošajā skolā: izglītības satura pētījumi un ieviešanas problēmas. 2016. gada zinātnisko rakstu krājums*. (100. – 111.lpp.). Rēzekne: Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija.
- 5.Ročāne, M. (2016). Mācību procesa pilnveides aspekti svešvalodas stundās. *Pedagoģija: teorija un prakse VIII. Zinātnisko rakstu krājums*. (137. – 147.lpp.) Liepāja: LiePA.
- 6.Ročāne, M. (2016). Debašu vēsturiskā attīstība demokrātiskas sabiedrības veidošanās kontekstā. *Sabiedrība un kultūra: Saknes un izaugsme. Rakstu krājums XVIII*. (193. – 200.lpp.) Liepāja: LiePA.
- 7.Ročāne, M. (2016). Sociāli atbildīgam mācīšanās procesam nepiešamo prasmju attīstīšana, īstenojot mācību metodi-debates. *Society, Integration, Education. Proceeding of the International Scientific Conference. Volume II*. (309.– 318. lpp.). Rēzekne: Rēzeknes Augstskola.
- 8.Ročāne, M. (2015). Debašu funkcionalitāte valodu apgūvē. *Valodu apguve: Problēmas un Perspektīva*. (126.-140.lpp.) Liepāja: LiePA.
- 9.Ročāne, M. (2015). The significance of teacher`s belief in the learning process. *Society, Integration, Education. Proceeding of the International Scientific Conference. Volume II*. (165. – 174.lpp.) Rēzekne: Rēzeknes Augstskola.
- 10.Ročāne, M. (2015). Debates kā mācību metode mācību stundā. *Sabiedrība un kultūra: Zinātne laiku lokos. Rakstu krājums XVII*. (176. – 181.lpp.) Liepāja: LiePA.

11.Ročāne, M. (2014). Debašu nozīme domāšanas procesu veicināšanā. *Sabiedrība, Integrācija, Izglītība. Starptautiski zinātniskās konferences materiāli 1.daļa*. (489. – 495.lpp.) Rēzekne: Rēzeknes Augstskola.

12.Ročāne, M., Samusevica, A. (2014). The focus of significant learning: The pedagogical potential of debating. *Education reform in comprehensive school: education content research and implementation problems. Proceeding of the International Scientific Conference*. (71. – 81.lpp.). Rēzekne: Rēzeknes Augstskola.

13.Ročāne, M. (2014). Debašu izglītojošo iespēju daudzveidība mācību procesā. *Zinātnisko rakstu krājums Pedagoģija: teorija un prakse VII*. (159. – 166. lpp.) Liepāja: LiePA.

14.Ročāne, M. (2013). Educational opportunities of debating in the learning process. *Teacher education Nr. 21 (2)*. (288– 292.). Šiauliai University. Scientific Centre of Educational Research. Vilnius: BMK publishing house.

Ziņojumi un referāti par pētījuma rezultātiem un gūtajām atziņām apspriesti vietējās un starptautiskajās zinātniskajās konferencēs

1. Starptautiski zinātniskā konference „Izglītības kvalitātes dimensijas zināšanu sabiedrībā Pētniecība: mācīšanās un mācīšana”. Liepāja, Latvija, 2019.gadā 25.aprīlī. Referāts: „Debašu metodes didaktiskās strukturēšanas pieeja daudzveidīgu mācīšanās kontekstu apguvei angļu valodas stundās 8.-12.klasēs”.
2. Starptautiskā projekta „No izvērtēšanas līdz mācīšanās procesam: debašu ietekmes uz kritisko domāšanu un demokrātiskajām vērtībām novērtēšanu” (angļu: „*From Measuring to Learning: Evaluating the Impact of Debate on Critical Thinking and Democratic Values*”) noslēguma pasākums. Bratislava, Slovākija, 2017.gada 25. februārī. Ziņojums: „Debašu ietekme uz kritisko domāšanu un demokrātisko vērtību veidošanos”.
3. Starptautiski zinātniskā konference „Pedagoģija: teorija un prakse”, Liepāja, Latvija, 2015. gada 17. septembrī. Referāts: „Mācību procesa pilnveides aspekti svešvalodas stundās”.

4. Starptautiski zinātniskā konference „Sabiedrība un kultūra: Saknes un izaugsme”. Liepāja, Latvija, 2015.gadā 15.maijā. Referāts: „Debašu vēsturiskā attīstība demokrātiskas sabiedrības veidošanās kontekstā”.
5. Zinātniskā konference „Izglītības kvalitātes dimensijas zināšanu sabiedrībā”. Liepāja, Latvija, 2015.gada 24.aprīlī. Referāts: "Mūsdienu izglītības satura apguves aspekti".
6. Starptautiski zinātniskā konference „Teacher of the 21st Century: Quality education for quality teaching”, Rīga, Latvija, 2015. gada 9. maijā. Referāts: „Learning argumentation skills through debating”.
7. Starptautiski zinātniskā konference „Sabiedrība un kultūra: zinātne laiku lokos”, Liepāja, Latvija, 2014.gada 23.maijā. Referāts: „Debašu metodes ieviešanas iespējas mācību stundā”.
8. Šauļu Universitātes starptautiski zinātniskās konferences „Social education VII: children and youth socialization in the postmodern society” plenārsēdē, Šauļi, Lietuva, 2013. gada 14. novembrī. Referāts: „Educational opportunities of debating in the learning process”.
9. Starptautiski zinātniskā konference „Skolotāju izglītība – pārmaiņas un nākotnes izaicinājumi”, Liepāja, Latvija, 2013. gada 11. oktobrī. Referāts: „Debašu izglītojošo iespēju daudzveidība mācību procesā”.

Darbība starptautiskos projektos

1.Eksperte „Starptautiskās debašu izglītības asociācijas” (saīsinājums angļu valodā: *IDEA*) un biedrības „Debašu centrs” īstenotajā projektā „No izvērtēšanas līdz mācīšanās procesam: debašu ietekmes uz kritisko domāšanu un demokrātiskajām vērtībām novērtēšanu” (angļu: „From Measuring to Learning: Evaluating the Impact of Debate on Critical Thinking and Democratic Values”). Projekts norisinājās no 2015.-2017. gadam Eiropas Savienības (ES) programmas Erasmus+ ietvaros.

2.Eksperte „Starptautiskās debašu izglītības asociācijas” (saīsinājums angļu valodā: *IDEA*) īstenotā projekta „Jauniešu iedrošināšana debatēt visā Eiropā” (angļu: „Empower Youth to Debate across Europe”). Projekts norisinājās no 2018. gada (01.06.) -2019. gadam (31.12.) Eiropas Savienības (ES) programmas Erasmus+ ietvaros.

Pētījuma empīriskajā daļā gūtās atziņas tika prezentētas

1. Valsts izglītības satura centra īstenotā projekta „Kompetenču pieeja mācību satura apguvē” ieviešanas seminārā, kas norisinājās, 2018. gada 15. maijā, Tukuma 2. vidusskolā.
2. Seminārā Liepājā 2019. gada 18.-19. janvārī, kurā tika prezentētas didaktiskās strukturēšanas pieejas aprobācijas procesa gūtās atziņas. Seminārs norisinājās Liepājas Valsts 1.ģimnāzijā, „Starptautiskās debašu izglītības asociācijas” (saīsinājums angļu valodā: *IDEA*) un biedrības „Debašu centrs” īstenotā projekta „Jauniešu iedrošināšana debatēt visā Eiropā” (angļu: „*Empower Youth to Debate across Europe*”) ietvaros. Seminārā piedalījās skolotāji no dažādiem Latvijas reģioniem.
3. Latvijas angļu valodas skolotāju asociācijas (LAVSA) un starptautiskās organizācijas „British Council” organizētajā konferencē „Pārmaiņas un izaicinājumi: angļu valodas mācīšana un 21. gadsimta prasmes”, kas norisinājās 2019.gada 23.oktobrī Liepājas Raiņa 6. vidusskolā, tika vadīta nodarbība (meistarklasi) „Self-directed Learning for English Language Learners” (latviešu: „Pašvadīta mācīšanās angļu valodas apguvē”), kurā tika prezentētas promocijas darbā gūtās atziņas par pašvadītas mācīšanās komponentiem.
4. 2019.gada 24.oktobrī Oskara Kalpaka Liepājas 15.vidusskolā skolas pedagogiem tika prezentēta iecere padziļinātai mācību satura apguvei angļu valodā, īstenojot debašu metodes didaktiskās strukturēšanas pieeju daudzveidīgu mācīšanās kontekstu apguvei angļu valodas stundās 8.-12.klasēs.

1. Mācību procesa taksonomiju un didaktisko modeļu teorētiskais pārskaits

1.1. Mācīšanās procesa būtības raksturojums

Mācību procesa neatņemami elementi ir mācīšanās, mācīšana un izglītības saturs. Izglītības saturs, skolotāja un skolēna ciešo mijiedarbību atklāj F. Herbarta didaktiskais trijstūris. Herbarta didaktiskā trijstūra izvirzītās mācību saiknes ir: skolotājs-skolēns; skolotājs –mācību saturs; skolēns – mācību saturs (Herbart, 1835). Šīs pedagoģiskās mijiedarbības saiknes stiprina, vai arī pretēji – padara mazāk efektīvas dažādas mācību metodes un didaktiskās pieejas. Protams jaunu mācīšanās pieredzi varam gūt dažādās situācijās un no atšķirīgiem cilvēkiem, taču, aplūkojot mācību procesu no pedagoģiskā viedokļa, ir jāatzīst, ka skolēnu uzvedību un mācīšanās paradumus lielā mērā nosaka prasmīgi organizēts mācīšanas process.

Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācijas (OECD) (2012) veiktais pētījums „Pētniecība prakses veicināšanai” (angļu: *Using research to inspire practice*) akcentē, ka skolotājam sava profesionālā kompetence ir jāpilnveido tā, lai: “virzītu skolēna darbību uz sava laika plānošanu, zināšanu konstruēšanu, aktīvu izzīni, emociju regulēšanu, motivācijas gūšanu, mērķu izvirzīšanu un sasniegšanu” (Benavides et al., 2012, 6-7).

Arī D. Finks (2013) uzsver nepieciešamību skolotāja pārdomātai līdzdalībai mācību procesā, nozīmīgās mācīšanās (angļu: *significant learning*) taksonomijā iekļaujot sešas komponentes: *mācīšanās kā mācīties, pamatzināšanas, atbildība, pielietojums, cilvēciskais aspekts, integrēšana*. Taksonomija izvirza konkrētas pedagoģiskās darbības dimensijas, raksturo pārmaiņu tendences sabiedrībā un izglītības procesa īstenošanā. D. Finks atklāj nepieciešamību pēc mācību procesa radītām pozitīvām pārmaiņām, jo īpaši skolēna attieksmē pret mācību procesu un arī skolēna personiskajā dzīvē (Fink, 2013). Taksonomijā iekļautie komponenti raksturoti 1. tabulā.

1.tabula

Mācīšanās komponentu raksturojums Finka taksonomijā

<i>Finka taksonomijas komponents</i>	<i>Komponenta raksturojums</i>
<i>Mācīšanās kā mācīties</i>	Mācīšanās ir skolēna personīgā izvēle; vēlme kļūt par veiksmīgāku skolēnu - skolēnu ar patstāvīgām mācīšanās prasmēm. Skolēnam piemīt interese par apgūstamo mācību saturu, viņš prot to sasaistīt ar reālās dzīves situācijām.
<i>Pamatzināšanas</i>	Uz esošo zināšanu pamata skolēns spēj ģenerēt jaunas idejas, izprast un iegaumēt. Prot integrēt reālās dzīves notikumus un

	faktus apgūstamajā mācību saturā, tādējādi izpētot esošo situāciju tuvākajā apkārtnē, pilsētā, valstī un pasaulē.
<i>Atbildība</i>	Iegūst vērtības, kas veicina atbildību (atbildību par sevi un tuviniekiem un visu sabiedrību kopumā, atbildību par pieņemtajiem lēmumiem, rīcību un rīcības sekām ilgtermiņā).
<i>Pielietojums</i>	Iekļaušanās jaunās intelektuālās, fiziskās, sociālās, u.c. aktivitātēs; jaunu kompetenču attīstīšana un zināšanu pielietojums, personības pilnveide, mijiedarbojoties ar apkārtējo vidi.
<i>Cilvēciskais aspekts</i>	Apvieno prasmi izprast sevi un apkārtējos; pārliecība par savām spējām un līdzdalība sabiedrībā noritošajos procesos.
<i>Integrēšana</i>	Ietver sevī izpratni par mācību vielas integrēšanu reālajā dzīvē, zināšanu kopveseluma apzināšanos, mācību procesa refleksiju, kas izpaužas konkrētā rīcībā savas un visas sabiedrības labklājības uzlabošanai.

Ikviena indivīda unikalitāti, brīvo izvēli, virzību uz sadarbību, sevis pilnveidošanu un pašnoteikšanos, kā arī interešu un mācīšanās vajadzību ievērošanu mācību procesā akcentē humānā pedagoģija. Humānās pedagoģijas idejas pauž K.Rodžers (1961), sevis apzināšanās teorijā uzsverot, ka indivīda pašnoteikšanās un pašrealizācijas process lielā mērā sākas tieši ar sevis apzināšanos. Viņš arī akcentē nepieciešamību apzināties ikvienas rīcības, tai skaitā arī mācīšanās darbības personīgo nozīmīgumu (Rogers, 1961, 22). Taču ne mazāk būtiski ir arī apzināties citu cilvēku unikalitāti un atšķirības (Rogers, 1961, 21).

Tādēļ mācīšanās efektivitātes nodrošināšanai būtiski ir arī atklāt ikviena skolēna un visas klases mācīšanās vajadzības (Benavides et al., 2012). A., H., Maslovs (1954) pauž pārliecību, ka gan mācīšanās procesā, gan cilvēka dzīvē kopumā indivīda motivācijas nosaka viņa vajadzības, tādēļ būtiska kļūst to apzināšanās (Maslow, 1954). Taču diemžēl ne vienmēr skolēna mācīšanās vajadzības tiek apzinātas: mācību process bieži tiek pielāgots „pieaugušo vēlmēm un ērtībām” (Maslow, 1954, 282), kaut arī ikviena skolēna mācīšanās vajadzības ir unikālas un lielā mērā atšķirīgas no kolektīvajām vai arī normatīvajām vajadzībām (Gillam, Murray, 1996), tādēļ savā profesionālajā darbā ikvienam skolotājam mērķtiecīgi ir jāizvēlas, kādas didaktiskās pieejas īstenot konkrētā mācību satura apgūvē. P. Kansanens un M. Meriss (1999) pauž uzskatu, ka kaut arī citu pedagogu un pētnieku piedāvātie didaktiskie modeļi var palīdzēt mācīšanās procesā, tie nedrīkst „atcelt skolotāja personīgo atbildību un lēmumu pieņemšanu” (Kansanen, Meri, 1999, 114).

V. Džeimsa un D. Gardnere (1995) uzsver skolēna individuālā mācīšanās stila apzināšanas un pilnveidošanas nepieciešamību, akcentējot, ka mācīšanās stils ir veids (pieejas un paņēmieni) un apstākļi, kuros visoptimālāk norisinās indivīda mācīšanās process (James,

Gardner, 1995, 20). Savukārt J. Reida pauž pārliecību, ka indivīda mācīšanās stilu ietekmē ne tikai skolēna personība, bet arī ģenētika (Reid, 1995). Skolotāja atbildību par skolēna mācīšanos īpaši akcentē „ekspansīvās mācīšanās” (angļu: *expansive learning*) teorijas pamatlicējs I. Engeströms (2001) atzīstot, ka skolotāja uzdevums ir noteikt mācīšanās virzību un metodes no skolēna, nevis skolotāja perspektīvas (Engeström, 2001). Tādējādi mācīšanas stilu pielāgojot skolēna mācīšanās stilam.

Mūsdienu izglītībā un sabiedrībā aktuālā paradigmu maiņa mācību procesa centrā ir izvirzījusi skolēnu un viņa mācīšanās vajadzības (Booth, Marton, 2009, 1-14). M. Veimeres (2002) atklātās būtiskākās atšķirības starp uz skolotāju un skolēnu centrētu mācīšanos ir apkopotas 2.tabulā.

2.tabula

Atšķirības starp uz skolotāju un skolēnu centrētu mācīšanos (Weimer, 2002, 186-187)

<i>Pārmaiņu veids</i>	<i>Uz skolotāju centrēta mācīšanās</i>	<i>Uz skolēnu centrēta mācīšanās</i>
Mācību procesa virzītājspēks (uzsvaru pārdale)	Mācību procesa virzību plāno un īsteno skolotājs, nesadarbojoties ar skolēniem.	Mācību procesa virzība tiek plānota un īstenota ciešā skolotāja un skolēna sadarbībā.
Mācību satura nozīmīgums	Mācību process tiek pakārtots mācību saturam, kas ir noteicošais faktors prasmju attīstīšanā.	Mācību saturs ir līdzeklis, lai attīstītu zināšanas, jaunu domāšanas veidu, skolēnu pašapziņu.
Skolēns atklājējs pretstatā zināšanu pārnesei	Zināšanas tiek nodotas tieši no skolotāja skolēnam.	Skolēni ir <i>atklājēji</i> , neatkarīgi no skolotāja viņi spēj apgūt zināšanas.
Atbildība par mācību procesu	Lai virzītu mācību procesu, skolēniem tiek uzstādīti noteikumi, kas ir strikti jāievēro.	Skolēnu uzvedību un mācīšanās paradumus nosaka prasmīgi organizēts mācību process.
Refleksija	Pārbaudes darbi ir skolēna zināšanu apguves mēraukla.	Pārbaudes darba rezultātā skolēniem vajadzētu atbildēt uz jautājumiem: 1. Kā es mācījos? 3. Ko es iemācījos? 4. Kāpēc mana pieeja mācību vielas apguvei bija/nebija veiksmīga? 5. Kas man ir jādara, lai uzlabotu mācīšanās procesu?

Par vienu no mūsdienu pedagogijas būtiskākajām aktualitātēm ir kļuvusi tādas mācīšanās sekmēšana, kuras rezultāts ir pozitīvas pārmaiņas (Atkinson et al., 1993; Zull, 2004; Oganisjana, 2015). Dž. Zulls (2004) uzskata: „kad mēs mācāmies, mēs maināmies. Mēs

iemācamies darīt kaut ko jaunu, vai arī iemācāmies darīt kaut ko labāk, vai pārtraucam kaut ko darīt vispār. Mācīšanās viennozīmīgi rada pārmaiņas. Pārmaiņas var būt nemanāmas, un tās var būt ievērojamas” (Zull, 2004, 68). Tās var izpausties gan kā pārmaiņas uzvedībā (Atkinson et al. 1993), gan arī var pilnībā pārveidot dzīvi (Zull, 2004, 68). Savukārt K., R., Rodžers (1961) atzīmē, ka mācību procesā, skolotāja un skolēna sadarbības rezultātā arī nepārtraukti mainās viņu savstarpējās attiecības – „tās nepaliek nemainīgas” (Rogers, 1961,18).

E. Maslo (2003) savā promocijas darbā „Jauniešu mācīšanās spēju pilnveide dāņu valodas mācību procesā” uzsver, ka „mācīšanās ir tēma filozofiskām diskusijām, kuru rezultāts ir atšķirīgs” (Maslo, 2003, 71), jo tieši dažādība raksturo mācīšanos. Cilvēks ne vienmēr apzinās, taču „katra jauna emocija, katrs jauns iespaids, doma, spriedums norāda uz mācīšanās procesa norisēm”(Maslo, 2003, 73). Mācīšanos raksturojošo dažādību akcentē arī F. Martons un Š. Būsa (1997), uzsverot, ka „pasaule atklājas dažādi ikvienam no mums”, un ikviens skolēns ir unikāls ar savu individuālo mācīšanās stilu (Booth, Marton, 2009, 1-14), tādēļ arī īstenojamo mācīšanās darbību kopums ir variatīvs ikvienam indivīdam un klasei kopumā.

Eiropas Savienības Statistikas birojs (angļu: *Eurostat*) rokasgrāmatā „Mācīšanās darbību klasifikācija” (angļu: *Classification of learning activities*) (2016) akcentē, ka mācīšanās darbība ir „indivīda jebkura darbība, kas tiek organizēta ar nolūku uzlabot zināšanas, prasmes un kompetences”. Tiek uzsvērti arī būtiskākie mācīšanās darbības raksturojošie kritēriji. Tie ir:

- „mācīšanās darbībai ir jābūt apzinātai (pretstatā nejaušai). Tāpēc tai ir jābūt noteiktam mērķim;
- mācīšanās darbībai ir jābūt organizētai. Tā ietver informācijas (ideju, zināšanu) nodošanu un mācīšanās stratēģiju” (Eurostat, 2016, 10).

Tiek akcentēts arī, ka mācīšanās rezultāti var tikt sasniegti mācīšanās situācijā, kas ir notikusi bez iepriekšēja nodoma jebkurā dzīves situācijā (Eurostat, 2016), taču skolā īstenojamām mācīšanās darbībām ir jābūt mērķtiecīgām un lielā mērā paša skolēna plānotām, organizētām (Eurostat, 2016, 10), ko uzsver arī mūsdienās aktuālā skolēnu pašvadītas mācīšanās pieeja. Eiropas Savienības Statistikas biroja sniegtā definīcija īpaši akcentē arī skolēna individuālu atbildību par sekmīga - uz rezultātu virzīta mācību procesa norisi, kas ietver gan mērķu izvirzīšanu, mācīšanās stratēģijas plānošanu, u.c.

Dž. Bigs (1987) uzskata, ka mācīšanās darbības var organizēt un īstenot trīs savstarpēji saistītos posmos. Pirmais posms ir „nojausmas posms” (angļu: *a stage of presage*), kurā tiek

izvirzīti mērķi, sekmēta skolēna motivācija vai, pretēji, skolēna nemotivētība mācīties. Nākamais posms ir „process” (angļu: *a stage of process*), kurā tiek īstenota mācīšanās stratēģija. Trešais mācīšanās procesa posms ir „rezultāts” (angļu: *a stage of product*), kas izpaužas jauniegūto zināšanu un prasmju pielietošanā, jaunu mērķu izvirzīšanā, pārliecības par savām spējām gūšanā, utt. (Biggs, 1987, 18).

Zināšanu konstruēšanu, radīšanu, izgudrošanu un attīstīšanu, kā mācīšanās procesā iegūtās informācijas analīzes un sintēzes rezultātu uzsver konstruktīvisma teorijas attīstītāji. Konstruktīvismu var raksturot kā „teoriju par mācīšanos” (Brooks, Brooks, 1993, 7). Ž. Piažē (1960) ir uzsvēris, ka zināšanas tiek konstruētas nevis pārņemtas (Piaget, 1960), aktualizējot zināšanu izpratni un pielietošanu pretstatā atkārtotai zināšanu iegaumēšanai. Dž. Djuijs (1916) akcentē, ka nozīmīga ir paša skolēna aktīva piedalīšanās mācīšanās procesā, radot zināšanas un izprotot mācību vielu (Dewey, 1916, 321). Savukārt sociālais konstruktīvisms uzsver sociālo apstākļu nozīmi mācīšanās procesā. „Sociālā konstruktīvisma ietvaros skolēni atklāj un izskaidro apkārtējo pasauli, aktīvi piedaloties un mijiedarbojoties ar to” (Eiropas Komisija, 2002, 20). E. Glasersfelds (1993) uzskata, ka īpaši nozīmīga ir zināšanu konstruēšana sadarbojoties (Glasersfeld, 1993).

V. Pītersena (2010) definētā stratēģiskās mācīšanās pieeja balstās uz konstruktīvisma pamatidejām, akcentējot arī mācīšanās stratēģijas radīšanas nepieciešamību gan individuāli ikvienam skolēnam, gan visai klasei kopumā, priekšplānā izvirzot mācīšanās darbību saskaņošanu ar sabiedrības un vides interesēm. Nozīmīga kļūst stratēģijas radīšana (metožu izvēle, mācīšanās darbību plānojums, utt.), kā arī rīcība un nepieciešamība eksperimentēt (Pietersen, 2004, 9). V. Pītersens definē mācīšanās stratēģiju kā skolēna izvēļu kopumu (Pietersen, 2010). Savukārt I. Engestrōms (1987) uzsver šāda izvēļu kopuma nepieciešamību ikviena uzdevuma vai problēmas risināšanā, aptverot radikāli plašāku iespēju horizontu un atklājot savas intereses un attīstības virzienu (Engestrōm, 1987).

Taču ir jāatzīst arī, ka mūsdienās vairākas izvēles ir kļuvušas par nepieciešamību, piemēram, reālās dzīves atspoguļojums mācību saturā, mācīšanās sadarbojoties un mūsdienu tehnoloģiju sniegtās iespējas, kas atspoguļojas arī 21. gadsimtā radītās pedagoģiskajās pieejās. Ļ. Vigotskis (1978) pauž pārliecību, ka mācīšanos ietekmē sociālā pieredze un tieši sadarbojoties skolēni iegūst dziļāku izpratni par apgūstamo mācību saturu (Vygotsky, 1978).

Nepieciešamību mācību procesa ciešai saiknei ar reālo dzīvi, radot autentiskus uzdevumus (angļu: *authentic tasks*), akcentē G. Oura (2001). Viņa pauž pārliecību, ka ir jāsekmē skolēna izzīņas vajadzība, ikvienā uzdevumā iekļaujot saikni ar skolēnam zināmām

reālās dzīves situācijām. Tādējādi mācīšanās balstās lielā mērā uz paša skolēna pieredzi (Oura, 2001, 66).

B. Djūka, Dž. Hārpere un M. Džonsons (2013) akcentē konektīvisma pieejas nepieciešamību, kuras pamatā ir mūsdienu tehnoloģiju pielietojums un kopīga mācīšanās tiešsaistē (Duke et al., 2013, 8-9). Konektīvisma teorijas aizsācējs Dž. Sīmens (2005) pauž atziņu, ka pasaule ap mums ir neparedzama un nejaušību pilna un, arī mācīšanās procesu nevar pilnībā saplānot un prognozēt. Tādēļ būtiski atklājumi var tikt veikti nejauši. Kolektīva mācīšanās tiešsaistē ir mūsdienu mācīšanās vide un mūsdienu sabiedrības refleksija uz strauji mainīgo pasauli. Nozīmīga kļūst piekļuve informācijas videi un kopēju mācīšanās mērķu izvirzīšana. Dž. Sīmens arī uzskata, ka zināšanas vairs nevar tikt iedalītas jomās, bet dažādās ekoloģijās (Siemens, 2005). Taču ir jāatzīst, ka svarīgākais konektīvisma teorijā ir nevis pašas zināšanas, bet piekļuve tām, ko sniedz 21.gadsimtā piedāvātās iespējas (Duke et al., 2013, 7). Dž. Sīmens (2005) arī atzīst, ka mūsdienu tehnoloģiju attīstības laikmetā mācīšanās procesā ļoti būtisks jautājums *Kur atrast informāciju?* (Siemens, 2005).

Mūsdienu tehnoloģiju pielietošanu mācīšanās procesā aktualizē arī „Dziļās mācīšanās” modeļa autori M. Fulans un M. Longvorsija (2014), uzsverot, ka, „dziļās mācīšanās” īstenošanai ir nepieciešamas inovācijas gan mācību satura pilnveidē, gan mācību procesa organizācijā un novērtēšanā (Fullan, Langworthy, 2014, 3).

„Virspusējo” (angļu: *surface approach*) un „dziļo” (angļu: *deep approach*) pieeju mācību procesam analizē vairāki pētnieki (Marton, Säljö, 1976; Savin-Baden, Major, 2004; Fry, Ketteridge, Marshall, 2009; Benavides, Dumont, Istance, 2012), atklājot, ka „virspusējā” pieeja fokusējas uz atmiņu (Blūma taksonomijas viszemāko līmeni – zināšanām) un tās mērķis ir, lai skolēns atcerētos informāciju noteiktu laika posmu, piemēram, līdz pārbaudes darbam, tādējādi dominē ārēji motīvi zināšanu apguvē, kas šajā gadījumā ir zināšanu ieguve pozitīva vērtējuma iegūšanai. Savukārt „dziļās mācīšanās” motivējošs faktors ir iekšējā motivācija. Tās rezultātā skolēns ir motivēts saprast un mācīšanās procesā radīt jaunas zināšanas uz jau esošo zināšanu bāzes (Fry et al., 2009, 24).

Arī projekta „Kompetenču pieeja mācību saturā” (2017) ietvaros izstrādātajā mācību satura un pieejas aprakstā ir uzsvērtā nepieciešamība mācīties iedziļinoties: „īstenojot metodisko pieeju, kas rosina mācīties iedziļinoties, skolotājs dod iespēju skolēnam izmantot un attīstīt augstākā līmeņa domāšanas prasmes (analizēt, sintezēt, izvērtēt, risināt problēmas), attīsta skolēnu pašvadītas mācīšanās prasmes, lai skolēnam veidotos patiesa izpratne par apgūto saturu un viņš prastu risināt kompleksus uzdevumus jaunās situācijās un kontekstos” (Valsts Izglītības satura centrs, 2017, 15).

Līdzīgi kā „dziļajā” mācīšanās procesā aktualizētajā jaunu zināšanu radīšanā uz jau esošo zināšanu bāzes, D. Kolbs (1984) akcentē uz pieredzi balstītu mācīšanos, kā arī mācīšanās procesa nepārtraukto cikliskumu. Viņš iedala mācīšanos četrās fāzēs, kas seko un izriet cita no citas: konkrētā pieredze, kurai seko pārdomas un novērojumi par šo konkrēto pieredzi (refleksija). Nākamā fāze ir iegūto zināšanu pielietošana (abstrahēšana), kam seko apgūto zināšanu pārbaudīšana praksē. Tādējādi cikls turpinās – jauniegūtās, praksē pārbaudītās zināšanas kļūst par pamatu jaunai pieredzei (Kolb, 1984, 21).

Savukārt mūsdienās aktuālo mācīšanos sadarbojoties uzsver Dž. Leiva un Ī. Vengers (1991), paužot pārliecību, ka skolēna mācīšanās motivācija un arī pašrealizācijas iespējas var tikt veicinātas, radot jēgpilnu mācīšanās vidi, t.i. mācoties *prakses kopienās* (angļu: *community of practice*), kas izpaužas apvienojot skolēnus ar vienotiem mācīšanās mērķiem, vajadzībām un interesēm (Lave, Wenger, 1991). Mācīšanās sadarbojoties realitātē var tikt īstenota, klasē atklājot gan kopīgos mērķus, gan vajadzības, jo mācīšanās ir arī „zināšanu konstruēšana sociālā dialogā” (Benavides et al., 2012).

Skolas un sabiedrības mijiedarbību mācību procesā var raksturot ar D. Īstona (1965) atvērto sistēmu teoriju, kas akcentē faktu, ka apkārtējā vide ietekmē atvērtās sistēmas elementus, kā arī atvērtās sistēmas ietekmē apkārtējā vidē noritošos procesus (Easton, 1965). Piemēram, dažādas norises sabiedrībā tieši ietekmē gan apgūstamo mācību saturu, gan mācību procesa organizēšanu skolā. Savukārt izglītības process viennozīmīgi atspoguļojas sabiedrībā. Ī. Brunsviks un G. Bergers (1981) aplūko sistēmpieceju pedagoģijā kā savstarpēji saistītu un atkarīgu struktūras elementu kopumu. Sistēmpiecejā viņi uzsver mācību procesā daudzveidīgu iesaistīto elementu mijiedarbību (piem., apkārtējā vide, ieguldījums, resursi, stratēģijas, refleksija, u.c.), īpaši akcentējot mācību procesā radušos grūtību pārvarēšanu (Berger, Brunvics, 1981). Savukārt A. Tadzino (2019) uzsver, ka viss mācību process ir dinamiska mijiedarbību sistēma - savstarpēji saistītu elementu kopveselums (Tajino, 2019).

Mācīšanās sociālo būtību uzsver arī sociālais psihologs A. Bandura (1988) sociāli kognitīvā teorijā (angļu: *social cognitive theory*), kas ir cieši saistīta ar izziņu, personības faktoru, uzvedības un apkārtējās vides mijiedarbību. A. Bandura akcentē:

1. kompetenču attīstību, mācību procesā modelējot situāciju. Šī metode tiek pielietota, lai attīstītu gan intelektuālās, gan sociālās, gan uzvedības kompetences. Metodes ietvaros skolēniem tiek sniegts modelis, veids kādas konkrētas situācijas modelēšanai;
2. pārliecības par savām spējām stiprināšanu, jo cilvēka pārliecība par savām spējām nosaka virzību viņa attīstībai;
3. pašmotivācijas (angļu: *self-motivation*) veicināšanu (Bandura, 1988).

Analizējot skolas un sabiedrības mijiedarbību, ir jāatzīst, ka sabiedrībā aktuālās problēmas kļūst īpaši nozīmīgas tieši vecāko klašu skolēniem, jo pavisam drīz mainīsies viņu loma un pienākumi sabiedrībā, un tieši mācību metodes, kuras palīdz skolēniem izprast un iedziļināties, veicina viņu piederības apziņu sabiedrībai, kā arī izpratni un pārliecību, ka viņi var mainīt un pozitīvi ietekmēt norises tuvākajā apkārtnē, valstī un pasaulē (Beman, 1990). 21. gadsimtā būtiska ir sabiedriskā viedokļa veidojošu uzskatu dažādības jeb „kopīgas patiesības” apzināšanās (Wladkowski, 2008), jo “ilgtspējīga skola ilgtspējīgā kopienā ir mērķtiecīgi mainīga skola, kas organizē un dažādo savu darbību, balstoties uz skolēnu un apkārtējās kopienas kontekstu un vajadzībām, apvienojot skolas rīcībā esošo intelektuālo potenciālu un resursus ar kopienas zināšanām un pieredzi mācīšanās procesa un rezultātu kvalitātes paaugstināšanai” (Tūna, 2016, 175). Personības izziņas teorijas pamatlicējs psihologs Dž. Kellijs (2000) atzīst, ka cilvēka attīstības pirmavots ir sociāla vide, kurā cilvēks ar izziņas procesu (uztvere, atmiņa, domāšana un runa) starpniecību konstruē nākotni un izvirza hipotēzes, tādējādi cilvēks izzina pasauli un veido attiecības (Келли, 2000).

Sasaistot mācību saturu ar sabiedrībā aktuāliem notikumiem, paplašinās skolēnu apgūto jautājumu loks un mūsdienu izglītībā tiek nojauktas robežas starp mācību priekšmetiem, akcentējot zināšanu kopveselumu. Holistisko jeb veseluma pieeju izglītībā akcentē F. Martons un Š. Būsa (1997), uzsverot jaunas izpratnes par zināšanu veselumu veidošanos mācību procesā, indivīdam uztverot, saprotot un veidojot pasauli, nevis uzsverot atsevišķus faktus (Booth, Marton, 2009).

Valsts izglītības satura centra (VISC) īstenotā projekta „Kompetenču pieeja mācību saturā” ietvaros pilnveidotā mācību priekšmeta programmas paraugos tiek izvirzīti mācīšanās konteksti, nevis tēmas. Protams, ikviens skolēns un arī skolotājs mācīšanās kontekstus, kā arī sabiedrībā aktuālās problēmas izprot caur savu vērtību prizmu.

Nozīmīgākās atziņas par promocijas darbā aplūkotajām pedagoģiskajām pieejām/teorijām ir apkopotas 3.tabulā.

3.tabula

Raksturoto mācību pieeju un teoriju apkopojums

<i>Pieeja/Teorija</i>	<i>Raksturojums</i>
<i>Humānā pedagoģija</i> (Benavides et al., 2012; Maslow, 1954; Rogers, 1961; Vygotsky, 1978).	Ikvienu indivīdu unikalitātes apzināšanās, brīva izvēle, virzība uz sadarbību, sevis pilnveidošanu un pašnoteikšanos, interešu un mācīšanās vajadzību ievērošana. Ikvienas rīcības, tai skaitā arī mācīšanās darbības personīgā nozīmīguma, kā arī citu cilvēku unikalitātes un atšķirību apzināšanās.
<i>Konstruktīvisms</i> (Dewey,	Zināšanu konstruēšana/radīšana, pielietošana reālajā

1916, Piaget, 1960)	dzīvē; indivīda pieredzes un jauniegūto zināšanu sasaiste.
<i>Sociāli kognitīvā teorija</i> (Bandura, 1988)	Cilvēka izziņas procesa, personības faktoru, uzvedības un apkārtējās vides mijiedarbība mācību procesā.
<i>Sociālais konstruktīvisms</i> (Glaserfeld, 1993, Eiropas Komisija, 2002)	Zināšanu konstruēšana sadarbojoties.
<i>Ekspansīvā mācīšanās</i> (Engeström, 2001)	Unikālas mācīšanās situācijas radīšana ikviena uzdevuma vai problēmas risināšanā.
<i>Stratēģiskā mācīšanās</i> (Pietersen, 2004)	Mācīšanās stratēģijas izveide un tās saskaņošana ar sabiedrības un vides interesēm.
<i>Konektīvisms</i> (Duke, Harper, Johnston 2013, Siemens, 2005)	Kolektīva mācīšanās tiešsaistē - gan individuāli, gan komunicējot ar citiem.
<i>„Dziļā mācīšanās”</i> (Fullan, Langworthy, 2014)	Tehnoloģiju pielietošana mācīšanās procesā, inovācijas gan mācību satura pilnveidē, gan mācību procesa organizācijā un novērtēšanā.
<i>Sistēmpieeja mācību procesam</i> (Easton, 1965, Buckley, W. 1967, Berger, Brunvīc, 1981, Tajino, 2019)	Skolotāja mācīšanas un skolēna mācīšanās darbību kopums, kas mijiedarbojas ar apkārtējo vidi (piemēram, sabiedrībā aktuālajiem notikumiem), pielietojot daudzveidīgus pieejamos resursus (izziņas avotus, viedierīces, ekspertu viedokli, u.c.), īstenojot mācību stratēģijas un reflektējot, kā arī pārvarot grūtības.

Rezumējot promocijas darba 1.1. nodaļā (*Mācīšanās procesa būtības raksturojums*) gūtās atziņas, var izvirzīt secinājumus:

1. Mācīšanās ir cilvēka un visas sabiedrības transformācijas process, kurā indivīds esošās zināšanas un pieredzi bagātina ar daudzveidīgu jauniegūtu informāciju, to izprotot, pielietojot, analizējot, sintezējot, izvērtējot un radot jaunas zināšanas, gūstot pārliecību par savām spējām un prasmī jauniegūtās zināšanas pielietot reālajā dzīvē. Mācīšanās procesā rodas jaunas emocijas, izjūtas un iespaidi, kas ietekmē mācīšanās procesa virzību.
2. Mācīšanās procesa centrālais elements ir skolēns, kurš mācās gan individuāli, gan sadarbojoties. Mācīšanās rada pārmaiņas, un arī to virzītājs ir pārmaiņas strauji mainīgajā pasaulē. Daudzveidīgā mācīšanās vidē pasaule atklājas dažādi ikvienam no mācību procesā iesaistītajiem: skolā, sabiedrībā, virtuālā vidē. Mācīšanās procesa nepārtraukto cikliskumu veido jaunu zināšanu konstruēšana uz jau esošo zināšanu bāzes, to pārbaude un pielietošana.
3. Mācīšanās darbībām ir jābūt mērķtiecīgām un lielā mērā paša skolēna plānotām, organizētām, ko akcentē arī mūsdienu pedagogijā aktualizētā pašvadītas mācīšanās pieeja, atklājot arī skolēna individuālu atbildību par sekmīga - uz rezultātu virzīta

mācību procesa norisi, kas ietver gan mērķu izvirzīšanu, mācīšanās stratēģijas plānošanu.

4. Mācīšanās rezultāti izpaužas jauniegūto zināšanu un prasmju pārbaudīšanā reālajā dzīvē, refleksijā, jaunu mērķu izvirzīšanā, pārlicības par savām spējām gūšanā.
5. Mācību saturam ir jābūt atbilstošam mūsdienu realitātei un kognitīvo aktivizāciju veicinošam, saskaņotam ar skolēna interesēm un mācīšanās vajadzībām, lai apgūtās zināšanas kļūtu par pamatu jaunai pieredzei un lai mācīšanās process veicinātu iekšējo motivāciju un pašizaugsmi.
6. Gatavojoties mācību stundai, skolotājam nozīmīgi ir ne tikai plānot pedagoģiskajā procesā īstenojamās darbības, bet arī projektēt pedagoģiskās stratēģijas (veidu, metodes un paņēmienus) kā skolēnus ieinteresēt, motivēt, izvirzīt ilgtermiņa mērķus, akcentēt atbildību pret sevi un visu sabiedrību kopumā, pedagoģiski korekti noteikt un īstenot mācību procesa taksonomijas atbilstību mācību saturam, sadarboties, sniegt un saņemt atgriezenisko saiti, nodrošinot mācību procesa apzinātu refleksiju.

1.2.Mācīšanās komponentu savstarpējās mījsakarības

Humānās pedagoģijas pārstāvis Š. Amonašvili (1996) uzsver, ka mācību process ir jāvirza uz nepārtrauktu skolēna personības pilnveidošanos un tādējādi arī viņa dzīves apstākļu pilnveidi (Амонашвили, 1996). Skolēnam nav jāpārņem citu intereses un izvirzītos mērķus vai jāpiemērojas tiem, bet, mainoties un pilnveidojoties, ciešā sadarbībā ar skolotāju un vienaudžiem, jāapzinās savas vērtības, intereses, motivācija mācīties, jāizvirza sev personīgi nozīmīgi mērķi.

Savukārt skolotājam ir jāpieņem skolēna unikalitāte un jāvirza mācību process tā, lai skolēns izprastu mācīšanās nozīmīgumu savā dzīvē (Амонашвили, 1996), jo skola nav atdalāma no reālās dzīves, un mācību process ir jāvirza tā, lai skolēns vēlētos „mācoties patstāvīgi un arī sadarbībā ar citiem, kļūt par sociāli atbildīgu cilvēku” (Dam, 1995, 18-37).

B. J. Zimmermans (2001) uzsver, ka, lai īstenotu mūsdienu pedagoģijā tik ļoti aktuālo pašvadīto mācīšanos, pašam skolēnam ir jābūt atvērtam pārmaiņām, pilnvērtīgi jāiesaistās un jākoncentrējas mācību procesam, jābūt pašdisciplinētam, jāregulē sava uzvedība un emocionālais stāvoklis, jāveic pašanalīze (Zimmerman, 2001). Nozīmīga kļūst arī indivīda brīvība sava mācīšanās procesa virzīšanā, jo pašvadīta mācīšanās ir variatīva, ikvienam skolēnam autentiska, atšķirīga un unikāla (Savin-Baden & Major, 2004, 14). M. Savukārt

Noulz, (1975) definē pašvadītu mācīšanos kā „procesu, kurā skolēns uzņemas iniciatīvu, apzinās savas mācīšanās vajadzības, izvirza mērķus, identificē pieejamos resursus, izvēlas sev vispiemērotāko mācīšanās stratēģiju un izvērtē mācīšanās rezultātus” (Knowles, 1975, 18).

H. G. Šmits (2000) pauž pārliecību, ka pašvadītas mācīšanās nozīmīga darbība ir problēmu izvirzīšana un problēmu risināšana. Viņš akcentē skolotāja lomu skolēna izzīņas darbības organizēšanā, kaut arī uzver nepieciešamību skolēnam pašam vadīt savu mācīšanos, kā arī skolēna motivāciju mācīties (Schmidt, 2000, 243). Savukārt S. Neilors un B. Kioua (1999) akcentē nepieciešamību izzīņas vajadzības radīšanai, tai skaitā *iziešanu no savas komforta zonas* un problēmas izvirzīšanai, jo “mācīšanās norisinās skolēnam sastopoties ar jaunu situāciju, radot jaunas pieejas un sasaistot tās ar jau esošajām zināšanām un izpratni” (Naylor & Keogh, 1999). Skolēna individuālās mācīšanās vajadzības un stilu uzsver E. Glasersfelds (1989), atklājot, ka ikviena skolēna mācīšanās darbības ir variatīvas, jo nedz skolotājs, nedz kāds cits nevar norādīt skolēnam nepieciešamo virzienu. Ikvien skolēns problēmas/uzdevuma risinājumu saredz citādi, atšķirīgi no klases biedriem un skolotāja. “Mācīšanās procesā nav tikai viens “pareizais” veids kā nokļūt līdz atrisinājumam”. Savukārt skolotājam savas profesionālās kompetences pilnveidei ir svarīgi noskaidrot kā skolēns nokļuva līdz šim risinājumam (Glasersfeld, 1989, 136-138).

Tādējādi pašvadīts mācību process var tikt aplūkots kā pedagoģisko attiecību sistēma, kam pamatā ir skolēna mācīšanās darbība. Šāda mācību procesa norise var būt variatīva, atkarīga no skolēna un visas klases individuālajām mācīšanās vajadzībām, individuālās brīvības un mācīšanās personīgā nozīmīguma. Apkopojot promocijas darba 1.1. nodaļā (*Mācīšanās procesa būtības raksturojums*) analizētās teorētiskās atziņas var nosaukt nozīmīgas mācīšanās komponentes, kas veicina skolēna pilnvērtīgu iesaistīšanos mācīšanās procesā un tādējādi arī skolēna pašvadītu mācīšanās procesu: atbildība (Eurostat, 2016; Fink, 2013; Bandura, 1988), interese kā mācīšanās procesa virzītājspēks (Engeström, 1987); mērķu izvirzīšana (Benavides, Dumont, Eurostat, 2016; Istance, 2012; Savin-Baden, Major, 2004; Biggs, 1987; Pietersen, 2004); motivācija (Bandura, 1988; Benavides, Dumont, Istance, 2012; Eurostat, 2016; Savin-Baden, Major, 2004); izpratne par zināšanu pielietojumu (Dewey, 1916; Fink, 2013; Glasersfeld, 1993; Oura, 2001; Piaget, 1960); izzīņas vajadzības radīšana (Čehlova, 2002; Naylor & Keogh, 1999; Oura, 2001; Žogla, 1994), sadarbība (Glasersfeld, 1993; Lave, Wenger, 1991; Siemens, 2005; Vygotsky, 1978); pārliecība (Bandura, 1988); refleksija (Fink, 2013; Fry, Ketteridge, Marshall, 2009).

Pašvadītā mācīšanās procesā nozīmīgo mācīšanās komponentu analīze un mījsakarību atspoguļojums

Interese kā būtisks mācīšanās faktors

Jau agrā bērnībā tieši bērna zinātkāre mudina viņu uzzināt un izzināt. Dž. Džūi (1916) skatījumā bērns ir pētnieks, kas atklāj pasauli. Interese pēc Dž. Džūi ir „pilnīga pārņemība ar kaut ko” (Dewey, 1916, 17), taču, diemžēl atklāsmes prieks bieži mazinās uzsākot, skolas gaitas. Tādēļ īpaši aktuāla kļūst skolotāja profesionālā kompetence skolēna ieinteresētības mācību satura apguvē sekmēšanai.

G. Ščukina (1988) raksturo interesi kā:

- cilvēka psiholoģisko procesu selektīvo uzmanību uz apkartējās pasaules objektiem un parādībām;
- cilvēka tieksmi, tendenci un vajadzību iesaistīties tajā jomā, kas sniedz vajadzību apmierināšanu, tādējādi aktuāla kļūst izziņas vajadzība;
- spēcīgu personības aktivitātes stimulatoru, kura ietekmē visi garīgie procesi ir īpaši intensīvi, un aktivitāte kļūst aizraujoša un produktīva, t.i. tiek veicināta skolēna zinātkāre;
- īpaši selektīvu (nav vienaldzīgs, cilvēks ir piepildīts ar aktīvām domām, spilgtām emocijām, centieniem) attieksmi pret apkārtējo pasauli (Щукина, 1988, 6).

V. Bērds (1988), S. Hidi (1988, 2006), A. Reningere (2006) uzskata, ka interese sekmē skolēnu motivāciju mācīties, kā arī pozitīvu attieksmi pret mācību procesu. Nozīmīga ir arī pozitīvu emociju veidošanās pret skolēnu interesējošo objektu, rīcību, tēmu (Hidi, Baird, 1988; Hidi, Renninger, 2006).

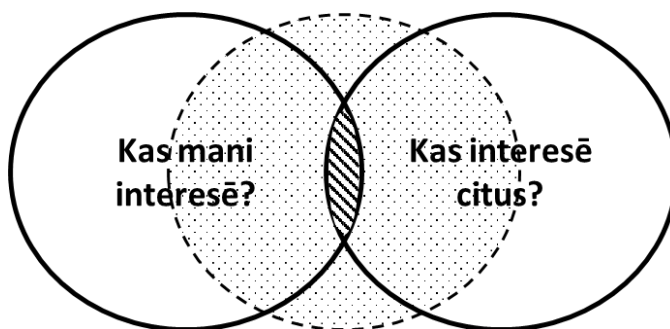
Tā kā ikvienam skolēnam ir savs interešu loks, interesei var būt arī daudzveidīgas izpausmes. V. Kovaļovs (1984) uzsver, ka interese var būt stabila un nenoturīga, dziļa un sekla, aktīva un pasīva, plaša un šaura un to var kvalificēt:

- pēc satura (virziens): materiālā, sociāli politiskā, profesionālā, izglītojošā, estētiskā;
- pēc izpausmes veida (piem., tūlītēja interese) interese par pašu procesu (Ковалев, 1984, 3-13).

Interesi var raksturot arī kā situatīvu un individuālu. Individuālo interesi (angļu: *individual interest*), kas kļūst par indivīda rakstura iezīmi, raksturo tās ilgspēja. Savukārt situatīvā interese (angļu: *situational interest*) var izpausties kā pēkšņa un īsa aizraušanās (Hidi, Baird, 1988; Hidi, Renninger, 2006). Taču situatīvā interese, mērķtiecīgas darbības rezultātā vai arī veiksmīgas apstākļu sakritības rezultātā, var arī transformēties individuālajā

interesē. J. Harackievičs un C. Hulemans (2010) uzskata, ka šādā transformācijas procesā īpaši nozīmīgs kļūst skolotāja atbalsts un pozitīvās emocijas, piemēram, gandarījums par jaunu zināšanu un prasmju gūšanu (Harackiewicz, Hulleman, 2010). S. Hidijs un V. Renindžers, (2006) atzīmē, ka situatīvā interese pārveidojas individuālajā interesē cilvēka un intereses objekta mijiedarbībā (Hidi, Renninger, 2006).

Skolēna ieinteresētība, vai arī intereses trūkums par kādu mācīšanās kontekstu ievērojami ietekmē mācību procesa rezultātu. M. Meiers (1989), J. Harikaviča un K. Halmens (2010) uzsver, ka interese ir būtisks priekšnosacījums mērķu sasniegšanai un kompetenču attīstīšanai (Harackiewicz, Hulleman, 2010; Maehr, 1989). Interese sekmē arī skolēna pārliecību par savām spējām (Hidi, Renninger, 2006). Tādēļ ir būtiski skolotājam rast veidus, kā sekmēt skolēna intereses veidošanos (Weimer, 2002), izvēloties mācību metodes, lai ieinteresētu gan skolēnu individuāli, gan visu klasi kopumā. Viens no veiksmīga pedagoģiskā darba priekšnosacījumiem ir skolēnu zinātkāres veicināšana (Willis, 1990). Arī E. Maslo uzsver, ka ir nepieciešams “veidot tādu mācīšanas un mācīšanās procesu, kurā skolēniem būtu viegli un interesanti mācīties” (Maslo, 2003, 4). Promocijas darba autore 23 gadus ilgā pedagoģiskā pieredze, ļauj secināt, ka bieži ir situācijas, kurās skolēniem vienā klases kolektīvā ir kardināli pretējas intereses, vai arī tās sakrīt daļēji un šķietami neiespējama ir situācija, kurā visiem klases skolēniem būtu identiskas intereses, taču, lai plānotu mācību procesa virzību gan katram skolēnam individuāli, gan visai klasei kopumā, nozīmīgi ir atbildēt uz jautājumiem: *Kas mani interesē šajā mācīšanās kontekstā?* un *Kas interesē manus klasesbiedrus?*, jo bieži skolēns neapzinās konkrētā mācīšanās konteksta apguves personīgo nozīmīgumu gan savā, gan savu klasesbiedru dzīvē, kas ir viena no aktuālākajām problēmām mūsdienu izglītībā (Бондаревская, 2000). Taču, apzinoties savas un savu klases biedru kopīgās intereses skolēni var gan individuāli, gan sadarbojoties plānot savas mācīšanās stratēģijas un savstarpēji sadarbojoties, papildinot viens otra zināšanas īstenot mācīšanās procesu (skat.1.attēlu).



1.attēls. Individuālās un kolektīvās intereses apzināšanās

E. Bondarevskaja (2000) uzskata, ka mācīšanās neapzināšanās ir viens no mūsdienu pedagogijas būtiskākajiem izaicinājumiem, un skolotāja uzdevums ir virzīt skolēnu uz mācīšanās nozīmīguma atklāšanu (Bondarevskaja, 2000).

Savukārt, lai sekmētu skolēnu interesi Dž. Lovenstains (1994) piedāvā trūkstošās informācijas teoriju (angļu: *information gap theory*), kuras pamatā ir ideja par skolēnu ieinteresēšanu, sniedzot interesantu un skolēnam saistošu informāciju par konkrētu tēmu, radot izzīņas vajadzību un rosinot skolēnu zinātkāri (Loewenstein, 1994). Taču, piedāvātā informācija ir rūpīgi jāizvēlas, izvērtējot skolēnu mācīšanās vajadzības.

Vairāki pētnieki (Harackiewicz, Hulleman, 2010; Hidi, Renninger, 2006; Hidi, Baird, 1988) uzsver, ka pozitīvas emocijas rodas intereses rezultātā. Savukārt tieši pozitīvas emocijas ir viens no noteicošiem faktoriem individuālās intereses veidošanās procesā. Tādējādi atklājas pozitīvo emociju un intereses mīļākā un pozitīvo emociju nozīmīgums gan skolēna personiskajā dzīvē, gan mācīšanās procesā kopumā (Benavides, Dumont, Istance, 2012; Zull, 2004). K. Martinsone (1999) uzskata, ka, jo pozitīvāka ir skolēna emocionālā attieksme pašam pret sevi, jo produktīvāka ir skolēna mācīšanās un sevis pilnveidošanas darbs, kā arī tiek veicināta pilnvērtīga personīgā potenciāla izmantošana (Martinsone, 1999, 52). Arī A. H. Maslovs akcentē skolēna emocionālās piesaistes mācību procesam nepieciešamību (Maslow, 1954, 282).

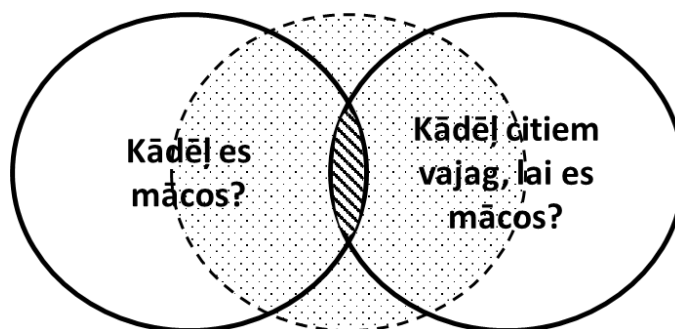
Dž. Zulls (2004) uzsver ka, mācīšanās izraisa fiziskas pārmaiņas smadzenēs. Taču šīs pārmaiņas nav iespējamās bez pozitīvām emocijām. Ļoti svarīgas pozitīvu emociju veidošanās procesā ir paša skolēna radītās zināšanas. Ja skolotājs monotoni izskaidro mācību saturu, skolēnam emocijas var nerasties vispār, tādējādi arī pilnvērtīgi nenoritēs viņa mācīšanās process (Zull, 2004). Savukārt, ja pozitīvās emocijas iedrošina skolēnu mācīties, tad negatīvās var pilnībā pārtraukt mācīšanās procesa virzību (Benavides, Dumont, Istance, 2012). Pat, ja zināšanu radīšanā skolēns kļūdās, šīs kļūdas ir nozīmīgas viņa turpmākajā mācīšanās procesā (Zull, 2004, 70-72).

Savukārt L. Žukovs pauž pārliecību, ka „pareizs emocionālais fons” klasē veidojas „tad, ja kopējā darbā skolotājs un skolēns ir meklētājs katrs savā līmenī”, jeb viņi ir „ieinteresētie subjekti risināmās problēmas ietvaros”, atzīstot, ka „mācību emocionalitāte jāskata kontekstā ar visu skolēna dzīvi skolā” (Žukovs, 1997, 70).

Motivācija

„Mūsdienu jaunajai paaudzei ir būtiski visās darbībās saskatīt atbildi uz viņu jautājumu – Kāpēc?” (Latvijas Skolu psihologu asociācija, 2012, 27). Atbildes uz šiem jautājumiem skolēnam ir jāgūst regulāri, jo ar motivāciju saistīta problēma mūsdienu skolā ir tieši izpratnes

par zināšanu lietderīgumu, jeb „darbošanās lietderīguma” neapzināšanās (Veide, 1998, 10). Mācīšanās nevar veiksmīgi norisināties neapzinoties skolēna individuālās motivācijas īpatnības, jo skolēnus motivēt var pilnīgi atšķirīgi motīvi. Motīvs ir cilvēka iekšējais dzinulis noteiktam darbības veidam (uzvedībai, komunikācijai, aktivitātei), kas ir saistīts ar noteiktas vajadzības apmierināšanu. Motīvi var būt ideāli, uzskati, vērtības, attieksmes, utt. Tiem ir noteikta hierarhija, kas pauž personības orientāciju. Skolēniem nozīmīga ir gan iekšējā, gan ārējā motivācija (Бордовская, Пеан, 2000). Tādēļ, lai apzinātos savas individuālās motivācijas mācīties īpatnības, būtiski un personīgi nozīmīgi jautājumi mūsdienu skolēnam ir: *Kādēļ es mācos?* un *Kādēļ citiem vajag, lai es mācos?*. Atbilžu uz šiem jautājumiem apzināšanās ir reflektīva darbība. Atbildes var atšķirties atkarībā no izvirzītajiem mērķiem, piemēram, pretēji viedokļi varētu būt - lai iegūtu pozitīvu vērtējumu pārbaudes darbā/liecībā un lai kļūtu kompetents kādā jomā/ veiksmīgs dzīvē. Arī skolēnu viedoklis par to, kādēļ viņi mācās un kādēļ citiem ir nepieciešams, lai viņi mācītos var būt daudzveidīgs, kardināli pretējs un arī līdzīgs, taču nozīmīgi ir atklāt kopsakarības starp iekšējo un ārējo motivāciju veicinošiem motīviem. Piemēram, skolēns apzinās, ka mācīšanās rezultāts ir kompetences, kuras būs noderīgas viņa nākotnes karjerā, kas ir skolēnam personīgi nozīmīgs mācīšanās rezultāts. Taču viņš arī apzinās, ka, kļūdams par veiksmīgu savas jomas profesionāli, sniegs ieguldījumu visas sabiedrības kopējā attīstībā (skat.2.attēlu).



2.attēls. Mācīšanās motivācijas apzināšanās

Diemžēl 2019.gada centralizēto eksāmenu rezultāti matemātikā un latviešu valodā atklāj negatīvas tendences skolēnu sniegunā, kā arī starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmas rezultāti (OECD, 2016), u.c. norāda uz salīdzinoši lielu skolēnu skaitu ar zemiem mācīšanās rezultātiem, kas lielā mērā liecina par mācīšanās lietderīguma neapzināšanos un tādējādi arī par motivācijas trūkumu. D. Finks (2013) ir apkopojis skolotāju un skolēnu viedokļus par motivācijas trūkuma cēloņiem. Skolotāji uzskata, ka motivācijas trūkumu veicina:

- skolēnu neieinteresētība mācību satura apgūvē;
- skolēnu neiesaistīšanās stundas darbā, piemēram, klases diskusijās;
- skolēnu nevēlēšanās izzināt, t.i. gribas trūkums;
- mācīšanās uzsvars uz mācību grāmatām, kuras skolēnam ir pieejams mācību līdzeklis;
- vairāk par zināšanām skolēnus interesē sekmes;
- kolēģu vai administrācijas atbalsta trūkums profesionālās kompetences pilnveidei u.c.

Savukārt skolēni atzīst, ka motivācijas trūkuma cēloņi ir:

- neinteresantās mācību stundas;
- vienveidīgās mācību metodes mācību stundā, piemēram, skolotāja stāstītā konspektēšana;
- gatavošanās no viena kontroldarba nākošajam;
- mācību satura nesaistīšana ar reālo dzīvi;
- mācību grāmatu lietošanas ievērojams pārsvars mācību procesā (Fink, 2013).

Ir jāatzīst, ka gan skolēnu, gan skolotāju atbildēs ir jaušamas pretrunas:

- skolotāji uzskata, ka skolēni ir neieinteresēti, taču skolēni, uzsver, ka mācību stundas ir neinteresantas;
- skolotāji atzīst, ka skolēni mācību procesā koncentrējas uz sekmēm, savukārt skolēni atzīst, ka skolotāju izvirzītais mērķis ir gatavošanās pārbaudes darbam;
- mācību procesā salīdzinoši bieži mācību saturs tiek apgūts no mācību grāmatām, kā rezultātā skolēniem ir grūtības mācību saturu saistīt ar reālo dzīvi.

Motivācijas trūkuma cēloņu un seku kopsakarības ir apkopotas 4.tabulā.

4.tabula

D.Finka (2013) akcentētie motivācijas trūkuma cēloņi un sekas

<i>Cēloņi</i>	<i>Sekas</i>
Skolotājs neieinteresē skolēnus.	Skolēns nav ieinteresēts.
Izvirza mērķi gatavoties no kontroldarba kontroldarbam, neizvirzot ilgtermiņa mērķus.	Skolēni gatavojas kontroldarbiem, nevis reālajai dzīvei, netiek veicināta izpratne par zināšanu pielietojumu reālajā dzīvē.
Mācīšanas procesā pārāk bieži pielieto mācību grāmatas.	Skolēns nespēj pilnvērtīgi sasaistīt stundā apgūto ar reālo dzīvi strauji mainīgajā pasaulē.
Kolēģu vai administrācijas atbalsta trūkums vēlmei mainīties.	Nenorit pozitīvas pārmaiņas mācību procesa virzībā.

Tieši skolēna motivācijas veicināšana ir nozīmīgs izaicinājums mūsdienu pedagogiem. M. S. Beidena un K. H. Meidžore (2004) uzsver, ka, lai skolēns kļūtu motivēts un tādējādi virzītos uz mērķu sasniegšanu, ir nepieciešama ne tikai skolotāja, bet paša skolēna:

- izpratne par zināšanu pielietojumu;
 - pārliecība par sevi;
 - pozitīva attieksme pret mācību priekšmetu;
- kā arī:
- mācīšanos veicinoša vide;
 - pozitīvas emocijas;
 - resursu pieejamība (Savin-Baden, Major, 2004).

Dž. Rīvs (2008) uzsver, ka motivāciju nosaka arī vajadzības un emocijas (Reeve, 2008). Savukārt L. Dženkinsa un M. Dīmaraja (2015) akcentē faktu, ka motivācija stimulē cilvēka uzvedību, virzot to uz mērķu sasniegšanu (Jenkins, Demaray, 2015).

Skolas un skolotāja uzdevums ir „jaunatni attiecīgi ievirzīt, veidojot un nostiprinot mācīšanās motīvus” (Zelmenis, 2000, 107-110), ņemot vērā, ka skolēnu mācīšanās procesa virzību ietekmē daudzveidīgi iekšējo (angļu: *intrinsic motivation*) un ārējo motivāciju (angļu: *extrinsic motivation*) veicinošie faktori. Iekšējā motivācija ir cieši saistīta ar pašvadību (Deci, Ryan, 1985, 5pp). E. Deci atzīst, ka skolēna iekšējo motivāciju veicinošs ārējais faktors ir produktīva atgriezeniskā saite (Deci, 1971), savukārt par ierobežojošu faktoru var kļūt, citu noteikti ārējie termiņi (Amabile et al., 1976). E. Deci un R. Raiens (1985) uzsver arī iekšējās motivācijas nozīmīgumu cilvēka vēlmē pilnveidoties, kā arī tās ciešo saikni ar personības vērtību sistēmu un cilvēka interesi, pretstatā ārējo motivāciju veicinošiem faktoriem, piemēram, naudai, slavas un iespēju gūšanai. Iekšējā motivācija palielinās, īstenojot aktivitātes, kurās cilvēks gūst pozitīvas emocijas, apmierinājumu un gandarījumu izjūtu (Deci, E., Ryan, R., 1985). Savukārt ārējo motivāciju izraisa ārējais stimulants (piemēram, atalgojums, karjeras iespējas nākotnē, iedrošinājums, utt.). E. Deci un R. Raiens (2000) akcentē, ka, jo vairāk skolēns tiek ārēji motivēts, jo mazāk viņš izrāda interesi par mācību procesu, kā arī biežāk savās neveiksmēs vaino citus (Deci, Ryan, 2000).

T. Ameibelela (1985) uzsver, ka iekšēji motivēts cilvēks ir pašmotivēts. Savukārt ārēji motivēts cilvēks var kļūt arī pakļauts ārējo apstākļu spiedienam. Viņa ir definējusi būtiskākos gan iekšējo, gan ārējo motivāciju veicinošos faktorus. Iekšējo motivāciju veicinošu faktoru piemēri ir: gandarījums par paveikto, iespēja pašizpausties, jauni sasniegumi, vēlme iesaistīties, pozitīvas emocijas, procesa izbaudīšana, nepieciešamība/vajadzība, interese.

Savukārt ārējo motivāciju veicinošo faktoru piemēri ir: nepieciešamība/vēlme saņemt pozitīvu atgriezenisko saiti/uzslavu, atzinības gūšana (arī labi vērtējumi), kā arī materiālais nodrošinājums, karjeras iespējas nākotnē, iedrošinājums, kādas darbības veikšanai labvēlīga situācija (Amabile, 1985, 396).

Pētot motivācijas veicināšanas iespējas, D. Maklilands (1961) ir formulējis sasniegumu motivācijas teoriju (angļu: *achievement motivation theory*), uzsverot trīs nozīmīgākās cilvēku motivējošās vajadzības: vajadzība pēc sasniegumiem, varas un piederības (vēlme sadarboties, piederēt kādai konkrētai cilvēku grupai, utt.) (McClelland, 1961), tādējādi akcentējot arī sadarbības nepieciešamību mācību procesā.

Savukārt K. Viljamsa un K. Viljamsa (2011) īpaši akcentē mācīšanas un mācīšanās stilu atbilstības nepieciešamību, kā arī izvirza vairāku motīvu kopumu kā mācīšanās motivāciju veicinošos faktoru:

- attiecībā uz *skolēnu* (unikāls mācīšanās stils, individuālās atšķirības, prasme plānot laiku, pieredze, mērķu skaidrība, utt.);
- attiecībā uz *skolotāju* (skolēna mācīšanās stilam piemērots mācīšanas stils, mērķu skaidrība, utt.);
- attiecībā uz *mācību saturu* (atbilstošs mācību programmai, mūsdienīgs, apgūstot mācību saturu, skolēni var kontrolēt paši savu mācīšanās procesu un justies kompetenti);
- attiecībā uz *mācīšanās procesu* (veids un pieejas, mācīšanās vide (kas var būt fiziska, mentāla un emocionāla) ir pieejama, atvērta mācīšanās procesam) (Williams, Williams, 2011, 1-15).

Vērtības

Taču būtisks teorētiskajos avotos akcentēts motivācijas trūkuma cēlonis var būt arī uz sekmīgu un rezultatīvu mācīšanos orientētu vērtību trūkums. Ikvienam skolēnam ir sava individuāla izpratne par mācīšanās nozīmīgumu, un šīs izpratnes pamatā ir viņa vērtības (Markova, 1983). I. France, D. Namsone, Z. Oliņa uzsver, ka „mācību satura dokumentos vērtību dimensija tiek iekļauta kā viens no sasniedzamo rezultātu aspektiem vai kā konceptuālais ietvars, kas caurvij visu mācību saturu” (Oliņa, France, Namsone, 2018, 29). Klasē skolēnu motivācija var ievērojami atšķirties, jo kāda konkrēta vērtība var būt nozīmīga vienam cilvēkam un nenozīmīga kādam citam (Schwartz, 2006). Š. Švarcs (2006) uzsver, ka tieši vērtības ir motivācijas virzītājspēks un to pazīmes ir:

- vērtības raksturo cilvēka pārliecība un emocijas, nevis objektīvisms un bezpersoniskums;
- vērtības virza motivāciju, sasaucoties ar vēlamajiem mērķiem, kurus cilvēki cenšas sasniegt;
- vērtības pārsniedz konkrētu darbību un situāciju robežas. Abstraktā vērtību daba atšķir tās no tādiem jēdzieniem kā normas un attieksmes, kas parasti attiecas uz konkrētām darbībām, priekšmetiem un/vai situācijām;
- vērtības nosaka darbību, tās bieži kļūst par standartiem vai kritērijiem cilvēka izvēlei;
- katram cilvēkam ir sava vērtību prioritāšu sistēma, kārtojot vērtības pēc nozīmes, salīdzinot tās vienu ar otru (Schwartz, 2006, 249-288).

Ikvienam skolēnam piemīt savs individuālo vērtību kopums (Benavides et al.,4), kas var sekmēt vai arī, pretēji, mazināt skolēna motivāciju mācīties.

Pārliecība

Būtisks motivāciju veicinošs faktors ir arī pārliecība par sevi: gan skolēna pārliecība, ka viņš var būt veiksmīgs skolēns, gan skolotāja pārliecība, ka viņš var virzīt skolēnu uz mācīšanās mērķu sasniegšanu. Var uzskatīt, ka galvenie cilvēka pārliecību veidojošie faktori ir audzināšana ģimenē, kultūra, vide, savas darbības refleksija, dzīves pieredze, kā arī socializācijas process skolā un ārpus tās.

Ir jāatzīst, ka virzībā uz kompetenču apguvi, mūsdienu izglītības sistēmā īpaši nozīmīga kļūst pedagoģiskās pārliecības maiņa un, jo īpaši par skolēniem, kas nespēj iekļauties izglītības sistēmā – mācīties, kad un kā to ir paredzējuši skolotāji un izglītības sistēmas veidotāji. Akceptējot dažādību un noticot skolēnu spējām, ne tikai tiek sekmētas skolēnu kompetences, bet arī skolotāju profesionalitāte. Progress izglītības sistēmā ir cieši saistīts ar iespēju radīšanu. Piemēram, piedāvājot skolēniem jaunas mācīšanās metodes, tiek nodrošinātas jaunas iespējas iesaistīties un noticēt savai varēšanai. Taču būtiski ir arī apzināties skolēna individuālā mācīšanās stila unikalitāti, atrast stiprās puses katrā skolēnā, akcentēt viņa īpašās zināšanas un prasmes, nepretstatot tās citu skolēnu īpašām zināšanām un prasmēm, bet radot skolēniem iespējas mācīties. Ir svarīgi pielāgoties mainīgiem apstākļiem, jo situācija klasē mainās katru dienu – mainās skolēnu vecumposms, intereses, savstarpējās attiecības, vērtību sistēma, situācija skolēna ģimenē, sabiedrībā, utt.

A. Tūna (2014) uzskata, ka mūsdienu izglītības sistēmā noris uzskatu maiņa – „no skolēnam jābūt gatavam skolai”, uz to, ka „skolai jāspēj būt gatavai ikviena bērna, pusaudža un jaunieša vajadzībām, lai nodrošinātu profesionālu atbalstu izaugsmei un attīstībai”. Tās ir

pārmaiņas, kas ir balstītas uz paradigmu maiņas procesu pedagogijā un mācīšanos dzīvot zināšanu sabiedrībā. Tā ir mūsdienu skolotāja nepieciešamība, „kad tiek samazināti šķēršļi mācīšanās procesam un līdzdalībai visiem un ikvienam skolēnam”. „Ticība un pārlicība ikviena skolēna spējai būt sekmīgam mācībās, līdzdarboties, sadarboties, noticēt sev, kļūt par veiksmes stāstu ir nozīmīgs faktors ne tikai mācību darba sekmīgai norisei, bet arī nosacījums izglītības programmu mērķa sasniegšanai. Katrs skolēns ir atšķirīgs un arī mācīšanās paradumi ir atšķirīgi”. Būtiski ir, ja „skolēnu atšķirības tiek uztvertas kā mācīšanos atbalstošs resurss, nevis kā apgrūtināšas problēmas” un skolotāja pedagogiskā pārlicība būtu, „lai katrs lēmums un darbība būtu vērsta uz to, lai skolēnam būtu labāk” (Tūna, 2014, 10-18).

M. Borga (2001) akcentē, ka pārlicības faktoram ir noteicošā ietekme mācību procesā. Pārlicība spēj ietekmēt veidu, kā zināšanas tiek apgūtas, skolēnu uzvedību mācību stundā, kā arī skolēnu domāšanu un rīcību (Borg, 2001). Arī Dž. Hatijs (2012) savos pētījumos aktualizē pārlicības nozīmīgumu. Viņš uzskata, ka diemžēl bieži skolotāja pārlicība ir, ka skolēni var „tikt pieskaitīti” vai arī pašu skolēnu pārlicība ir, ka viņi iekļaujas kādā grupā, kas ir šķērslis sekmīgai zināšanu apguvei, piemēram, *nemotivēto skolēnu grupā* vai arī viņi ir skolēni ar neproduktīvu mācīšanās stilu, skolēni, kas nespēj koncentrēt uzmanību, skolēni, kurus vecāki neatbalsta mācīšanās procesā, utt. Taču būtiskākais mācību procesu traucējošais aspekts ir skolotāja pārlicība, ka viņš nespēj mainīt skolēna attieksmi pret mācīšanos. Skolotājam ir jāsaprot, ka viņš ir pārmaiņu radītājs (angļu: *change agent*). Skolotāja pārlicībai ir ievērojama ietekme uz mācību sasniegumiem. Dž. Hatijs ir apkopojis veiksmīga skolotāja jeb skolotāja – eksperta pārlicību par mācību procesa organizēšanu, skolēniem, mācību vidi, sasniegumiem, utt. (Hattie, 2012). Viņš uzskata, ka dziļa pedagogiskā pārlicība piemīt skolotājam, kurš ir eksperts savā jomā. Viņš nosauc piecas izcila skolotāja jeb skolotāja eksperta pazīmes:

- skolotājs eksperts spēj identificēt visefektīvākās, situācijai atbilstošākās mācību metodes. Tādējādi skolotāja darbu efektīvu dara nevis viņa zināšanu apjoms, bet gan mācību procesa organizēšanas veids un starpdisciplinārās saiknes aktualizēšana. Skolotājam – ekspertam ir svarīgi ikviena skolēna sasniegumi;
- skolotājs – eksperts rūpējas par pozitīvu mācīšanās vidi. Mācīšanās vides svarīgākā komponente ir uzticēšanās. Ir jārada mācīšanās vide, kurā skolēni nebaidās kļūdīties. Kļūdas tiek uztvertas, kā būtiska mācīšanās procesa sastāvdaļa;
- mācīšanās procesā skolotājam ir nozīmīga refleksija. Skolotājs – eksperts zina, ka parasti mācību stunda nenoris tieši pēc plāna, viņš prot virzīt stundas norisi mērķa sasniegšanai. Svarīgi šajā procesā ir apzināt skolēnus, kuri nav izpratuši mācību vielu;

- skolotājs – eksperts tic, ka visi skolēni var kļūt veiksmīgi skolēni. Redzot skolotāja pārliecību, arī skolēni kļūst pārliecināti par savām spējām;
- skolotāja – eksperta būtiskākie sasniegumi nav tikai skolēnu labie rezultāti pārbaudes darbos. Nozīmīgākie ieguvumi ir dziļa mācību vielas izpratne, mācīšanās stila pilnveidošana, skolēni ir kļuvuši par atklājējiem, ir pilsoniski aktīvi (Hattie, 2012, 22-35).

F. Padžars (1992) uzsver, ka katram skolotājam piemīt pārliecība. Tā attiecas uz viņa darbu, skolēniem, mācību priekšmetu, pienākumiem. Taču pretstatā zināšanām, kas patstāvīgi tiek pilnveidotas, pārliecība ir salīdzinoši nemainīga, taču skolotāja pārliecībai ir lielāka ietekme uz mācību procesu nekā viņa zināšanām. Tā ietekmē gan mācību stundu plānošanu, gan lēmumu pieņemšanu, kā arī jaunu ideju ieviešanu mācību procesā. Diemžēl bieži mācīšana, kas ir pretrunā ar skolotāja pārliecību var tikt uzskatīta par maldinošu. Pārliecība ietekmē arī skolotāja domāšanas veidu (Pajares, 1992). Savukārt pārliecību ietekmē gan objektīvās, gan subjektīvās zināšanas. Var arī tikt izteikti pieņēmumi, kas atspoguļo uz pārliecību balstītas subjektīvās zināšanas, ka konkrētais apgalvojums ir patiess (Österholm, 2009). Piemēram, skolotāja pieņēmums: *visi skolēni var būt veiksmīgi skolēni*, vai arī *tikai talantīgi skolēni var būt veiksmīgi skolēni* un skolēna pieņēmums: *es varu būt veiksmīgs skolēns* vai arī *es nevaru būt veiksmīgs skolēns*. Mācību procesu negatīvi ietekmējoša var kļūt gan skolēna, gan skolotāja pārliecība, ka stundā pats būtiskākais ir disciplīnas ievērošana un nozīmīgākais mācību procesa rezultāts ir regulāra sevis pierādīšana pārbaudes darbos (Xu, 2012). Uz kompetēču apguvi balstītā mācīšanās pieejā aktuāla kļūst pārliecība, ka skolēns ir atklājējs, kurš gan sadarbībā ar skolotāju, gan patstāvīgi virza mācību procesu, pēta, sadarbojas un reflektē (Mansour, 2009).

A. Vūlfolka Hoja (2000) uzskata, ka skolotāji, kas ir pārliecināti par savu profesionalitāti spēj pieņemt savu personīgo atbildību, pretstatā, skolotājam ar zemu pārliecību, kas negaida augstus rezultātus no skolēniem, kā arī bieži nespēj risināt disciplīnas problēmas mācību stundā (Woolfolk Hoy, 2000).

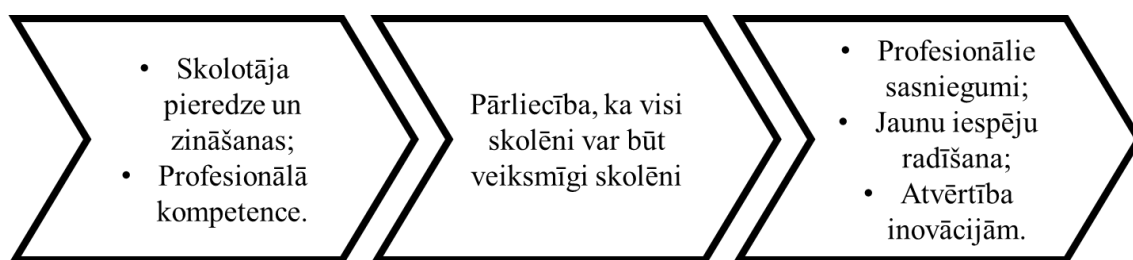
Lai uzsāktu mācību procesā īstenot kādu jaunu pieeju, skolotājam ir nepieciešamas zināšanas un pieredze. Taču skolotājs var turpināt strādāt ar pārliecību, ka viņš mācību procesu virza veiksmīgi un pārmaiņas nav nepieciešamas. Tādējādi mācību stundas norise kļūst paredzama, mācību metodes zināmas. Protams pārmaiņas var sekmēt gan skolēnu, gan skolotāja atrašanos ārpus *komforta zonas*. Pētījuma autores novērojumi pedagogiskajā praksē, pielietojot debašu metodi, liecina, ka bieži dominē skolotāju pārliecība, ka debates ir tikai īpašiem, talantīgiem skolēniem un, lai debatētu ir nepieciešamas ievērojamas zināšanas, kas

reālajā dzīvē nebūs nepieciešamas. Tādējādi ne visi skolēni gūs pieredzi debašu īstenošanā. Arī A. Šnaiders un M. Šnūrs (2006) uzsver, ka, aplūkojot debašu metodi, var izšķirt divu veidu pārliecību:

- debatēt var tikai talantīgie skolēni;
- debatēt var ikviens (Schnurer, Snider, 2006)

Būtisks pārliecību ietekmējošs faktors ir pieredze (Österholm, 2009). A. Vendena akcentē, ka pārliecību veido gan personiskā pozitīvā, gan negatīvā mācīšanās pieredze, kā arī citu pozitīvais viedoklis, kas ir iedrošinājums veiksmīgākam sniegunam (Wenden, 1986).

Akcentējot skolotāja pārliecības nozīmīgumu pedagoģiskajā procesā, var secināt, ka nozīmīgi pārliecību ietekmējoši faktori ir pieredze, zināšanas un skolotāja profesionālā kompetence, kas stiprina skolotāja pārliecību, ka visi audzēkņi var būt veiksmīgi skolēni. Iegūstot iepriekš raksturoto pārliecību, tiek attīstītas kompetences, radītas jaunas iespējas, atvērtība inovācijām mācīšanas un mācīšanās procesā (skat.3. attēlu).



3.attēls. Skolotāja pedagoģisko pārliecību veicinoši faktori un ietekme uz mācību procesa attīstību

M. Borga (2001) uzsver gan skolēna, gan skolotāja pārliecības nozīmīgumu arī mērķu izvirzīšanas procesā (Borg, 2001), virzoties uz kompetenču pilnveidošanu.

Attieksmes un pārliecības kopsakarības

Pārliecības nozīmīgumu mācību procesā, kā arī tās ciešo saikni ar cilvēka attieksmi, akcentē D. Katzs (1960) uzsverot, ka cilvēka attieksmes maiņu var sekmēt pārliecības maiņa par attieksmes priekšmetu, kā arī kādas konkrētas izjūtas vai arī emocijas (Katz, 1960, 169), tādējādi atklājot arī pozitīvo izjūtu un emociju nozīmīgumu cilvēka attieksmes maiņas procesā. Var secināt, ka, ja skolēnam ir negatīva attieksme pret kādu konkrētu mācību priekšmetu vai arī mācību procesu kopumā, gūstot pārliecību par savām spējām, arī attieksme var kļūt pozitīvāka. Līdzīgi ir arī ar skolotāja pedagoģisko pārliecību par kāda skolēna spējām sekmīgi mācīties vai arī par kādas jaunas mācību metodes īstenošanu pedagoģiskajā darbā. Attieksme nosaka subjekta novērtējumu lietām, cilvēkiem, parādībām, utt. (Katz, 1960, 168),

jo vērtējošā dimensija ir attieksmes nozīmīgākā raksturojošā īpašība (Bern, 1970; Edwards, 1957). Savukārt attieksmes struktūru veido trīs struktūrkomponenti: izziņas, emocionālais un darbības/uzvedības struktūrkomponents (Ajzen, 1993).

Viennozīmīgi skolotāja un skolēna pozitīvā attieksme pret mācību procesu sekmē skolēna mācīšanās sasniegumus. Attieksme ir cieši saistīta ar cilvēka rīcību, vai arī pretēji, bezdarbību (Katz, 1960, 169), un tieši negatīva attieksme pret skolotāju, kādu mācīšanās jomu vai kontekstu, kā arī pret mācību procesu kopumā var mazināt gribas piepūli, kas ir nozīmīgs veiksmīga mācību procesa priekšnosacījums.

Protams, ne vienmēr skolotājs var pamanīt skolēna negatīvo attieksmi pret mācību procesu, jo attieksme var izpausties ne tikai verbāli- viedokļa paušanā, bet arī neverbāli: emocijās, izjūtās, patikā, nepatikā, u.c. (Katz, 1960, 168), ko lielā mērā pauž arī cilvēka ķermeņa valoda.

Mācību procesā ir būtiski apzināties arī attieksmes funkcijas, kas ir utilitārā funkcija (angļu: *utilitarian function*); paš aizsardzības funkcija (angļu: *ego-defensive function*); vērtību paušanas funkcija (angļu: *the value-expressive function*); uzskatu paušanas funkcija (angļu: *the knowledge function*) (Katz, 1960, 170). Lai atklātu mācīšanās personīgo nozīmīgumu, īpaši būtiska ir vērtību paušanas funkcija, atklājot skolēna individuālo vērtību kopumu.

Mērķi

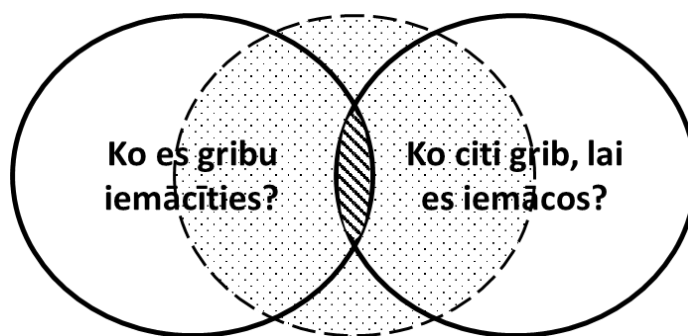
Mācīšanas ir virzīta uz mērķu sasniegšanu, jo gan cilvēka rīcība, gan uzvedība ir mērķtiecīga (Locke, Latham, 1991), ko nosaka cilvēka griba, kas ir īpašība, kas virza cilvēka apzinātu rīcību, vajadzības gadījumā pārvarot šķēršļus un regulējot darbības gaitu atbilstoši izvirzītajam mērķim. Taču griba lielā mērā rodas arī refleksijas rezultātā (Рубинштейн, 2002).

Mācību procesā gan mācību saturu, gan mērķus nosaka normatīvie dokumenti. Noteikumos par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu, mācību priekšmetu standartiem un izglītības programmu paraugiem minētie vispārējās vidējās izglītības programmu galvenie mērķi ir: „nodrošināt izglītojamo ar zināšanām un prasmēm, kas ir nepieciešamas personiskai izaugsmei un attīstībai, pilsoniskai līdzdalībai, nodarbinātībai, sociālajai integrācijai un izglītības turpināšanai; veicināt izglītojamā pilnveidošanos par garīgi, emocionāli un fiziski attīstītu personību un izkopt veselīga dzīvesveida paradumus, kā arī izkopt izglītojamā prasmi patstāvīgi mācīties un pilnveidoties, motivēt mūžizglītībai un apzinātai karjeras izvēlei” (Ministru kabineta noteikumi Nr. 709, 2013). Pedagoģiskā procesa tikumiskos un politiskos mērķus akcentē H. Braithouss (2009), uzsverot, ka pedagoģiskā procesa mērķis ir,

nepieciešamība „skolēnam kļūt par atbildīgu valsts pilsoni, kurš prot izmantot savas iespējas, kļūstot par veiksmīgu cilvēku visa mūža garumā” (Brighthouse, 2009, 39).

Dž. Seijts un G. Lathams (2005) mācību procesā izvirzītos mērķus iedala *mācīšanās mērķos* (angļu: *learning goals*) un *snieguma mērķos* (angļu: *performance goals*). Mācīšanās mērķi tiek izvirzīti ilgtermiņa rezultāta sasniegšanai, savukārt snieguma mērķi ir fokusēti uz īstermiņa rezultātiem – kādas konkrētas darbības/uzdevuma veikšanai. Mācīšanās mērķa izvirzīšanā svarīgāka par rezultāta sasniegšanu ir apgūtā kompetence. Mācīšanās mērķi sekmē radošumu, atklājumus un domāšanu „ārpus rāmjiem”. Savukārt snieguma mērķu izvirzīšanā būtiska ir pūļu koncentrēšana uz konkrētas darbības izpildi, kuras rezultāts visbiežāk ir īstermiņa panākumi (Seijts, Latham, 2005, 124). E. Locke un G. Lathams (1991) uzskata, ka tikai mācīšanās mērķu izvirzīšana virza skolēnu uz kompetenču apguvi (Locke, Latham, 1991). F. Lunenburgs (2011) pauž pārliecību, ka, ja skolēns izvirza savus ilgtermiņa mācīšanās mērķus, viņš arī vēlas attīstīt kompetenci izaicinājuma pilnās mācīšanās situācijās, nebaidās eksperimentēt, veikt drosmīgus atklājumus. (Lunenburg, 2011).

Taču izvirzītie mērķi var tikt sasniegti tikai ciešā skolēna, skolas un arī sabiedrības mijiedarbībā (Buckley, W. 1967). Arī ir jāatzīst, ka, ja skolēna izvirzītie individuālie mērķi ir kardināli atšķirīgi no klases, skolas, u.c. izvirzītajiem mērķiem, mērķu sasniegšana var tikt ievērojami apgrūtināta. Viennozīmīgi mācīšanās ir produktīvāka, ja skolēns apzinās, kāds ir viņaprāt vēlamais sasniedzamais rezultāts, kā arī, kādi ir visas klases kolektīvie mērķi (Stiggins et al., 2002). Mērķus var iedalīt arī individuālajos mērķos, kā arī kolektīvos (piemēram, visas klases) mērķos, un ir jāatzīst, ka gan individuālo, gan kolektīvo mērķu izvirzīšana mācību procesā ir vienlīdz nozīmīga (Locke, Latham, 1991). Taču būtiski ir, lai skolēna izvirzītie individuālie mācīšanās mērķi tiktu apzināti, izvirzot kādas konkrētas skolēnu grupas, klases, skolas kopīgos jeb kolektīvos mācību mērķus. R. Stiggins, S. Čapuiss, J. Čapuisa, J. Artere, (2002) uzskata, ka, skolēna un skolotāja izvirzītie mērķi var atšķirties, taču skolēniem ir nepieciešama izpratne par to, kas jau ir apgūts, ko un kādēļ viņš mācās tagad un kas ir jāapgūst nākotnē (Stiggins et al., 2002), jo rezultātu sasniegšanā nozīmīga ir paškontrolē, nevis kontrolē „no ārpuses” (Skinner, 1976). Tādēļ būtiski ir skolēnam apzināties atbildi uz jautājumiem: *Ko es gribu iemācīties?* un *Ko citi grib, lai es iemācos?* (skat.4.attēlu), lai izprastu individuālos un kolektīvos mērķus, meklējot kopsakarības un veidojot mācību procesu personīgi nozīmīgu.



4.attēls. Individuālo un kolektīvo mērķu apzināšanās

Dž. Hatijš un H. Timperleja (2007) akcentē mērķu ciešo saikni ar mācīšanās stratēģijas radīšanu, konkrētām metodēm un veicamajiem uzdevumiem, atzīstot, ka skolēnam ir vienlīdz svarīgi ir gan apzināties „Kur es eju?” (kāds ir mācīšanās procesa rezultāts), gan izprast veidu, kā to sasniegt: „Kā es eju?” (veids, kā to paveikt/mācīšanās stratēģija), gan arī „Ko darīt tālāk?”, kas ietver arī nepārtrauktu jaunu mērķu izvirzīšanu. Taču sekmīgai mērķu sasniegšanai aktuāla kļūst skolēna pašregulācijas attieksme, t.i., mācīšanās vajadzību apzināšanās, mazinot „plaisu” starp esošajām un vēlamajām zināšanām un prasmēm (Hattie, Timperley, 2007), jo „pašregulācijas attieksmi raksturo pašanalīze un paškontrolē un savas darbības novērtēšana” (Špona, 2006, 59). Bieži pastāv „pretruna starp skolēna darba vērtējumu un pašvērtējumu” un „šīs pretrunas novēršana ir viens no līdzekļiem pašregulācijas attieksmes veidošanai” (Špona, 2006, 59). Arī Dž. Getzels un M. Čiksentmihajš (1976), kā arī D. Šunks (1991) mērķu izvirzīšanas procesā uzsver pašregulējošās attieksmes nozīmīgumu (Getzels, Csikszentmihalyi, 1976), kas veicina saprātīgu mērķu izvirzīšanu un atbildību par mācīšanās procesa rezultātiem (Schunk, 1991). K. Viljama un K. Viljamsa (2011) akcentē skolēnam personīgi nozīmīgas, individuālas pieejas nepieciešamību mērķu izvirzīšanas procesā, regulāri rodot atbildes uz jautājumiem:

- Kur es esmu tagad?
- Kādēļ es mācos?

un tikai tad atbildēt uz jautājumiem:

- Ko es vēlos sasniegt nākotnē?;
- Ko es vēlos iemācīties? (Williams, Williams, 2011).

Taču, lai sasniegtu mērķi un noteiktu turpmākās darbības soļus, ļoti nozīmīga kļūst:

- motivācijas mācīties sekmēšana (apzināties nepieciešamību konkrētai rīcībai);
- gribas piepūles koncentrēšana (Baumeister, 2012).

Atbildība

Atzīstot, ka spēcīgākie motīvi ir cilvēka morālās vajadzības, piemēram, atbildība par sevi un visu sabiedrību kopumā vai arī, pretēji, savu interešu pretnostatīšana visas sabiedrības kopīgām interesēm, pieminot arī morālo nespēju, kas var būt ilglaicīga, vai arī īslaicīga (Edwards, 2007). Arī M. Fišers uzskata, ka atbildība un iekšējā brīvība ir būtiski priekšnoteikumi gribas izpausmei, kas izpaužas cilvēka darbībā, lēmumu pieņemšanā attiecībā pret sevi, citiem un visu sabiedrību kopumā (Fisher, 2005), taču nozīmīga atbildības izpausme ir arī pašiniciatīva (Berman, 1997).

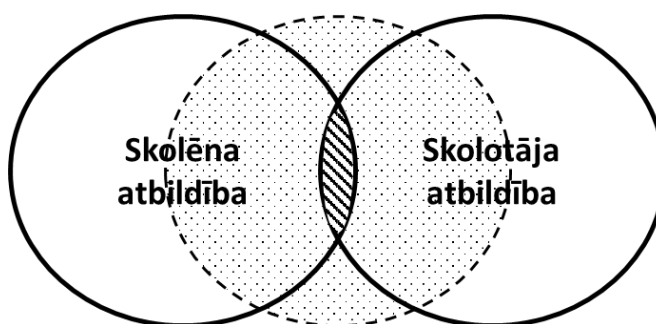
Lai izvērtētu atbildības nozīmīgumu, svarīgi ir izprast tās izpausmes mūsdienu pasaulē. M. Oshana (1997) uzsver, ka atbildība regulē cilvēka darbību un tiek pausta caur attieksmi pret sevi, citiem un visu sabiedrību kopumā (Oshana, 1997). Savukārt M. Tutuškina (2005) uzsver atbildības daudzveidīgās izpausmes formas, piemēram, morālā, tiesiskā un ekonomiskā atbildība. Atbildība var izpausties dažādos veidos: atbildībā par sevi; atbildībā par sevi un tuviniekiem; atbildībā par sevi un tuviniekiem un visu sabiedrību kopumā. Atbildībai ir arī vairāki līmeņi:

- augsts atbildības līmenis: visi pieņemtie lēmumi ir saskaņā ar iekšējo vērtību sistēmu. Cilvēks uzņemas atbildību par pieņemtajiem lēmumiem, rīcību un rīcības sekām ilgtermiņā. Augstā līmenī atbildība ir kļuvusi par personības īpašību;
- vidējs atbildības līmenis: atšķirībā no augsta atbildības līmeņa, cilvēks uzņemas atbildību par pieņemtajiem lēmumiem, rīcību un rīcības sekām īstermiņā;
- zems atbildības līmenis: atbildība izpaužas tikai atsevišķās dzīves situācijās. Atbildība ir atkarīga no cilvēka rakstura un ārējiem apstākļiem;
- bezatbildība: nav izveidojusies iekšējā vērtību sistēma, darbības kontrole un pašregulācija, cilvēkam ir bailes no atbildības vai arī viņš nespēj patstāvīgi pieņemt lēmumus (Тутушкина, 2001).

Skolēns, kurš ir sasniedzis augstu atbildības līmeni ir kļuvis sociāli atbildīgs. Starptautiskā standartizācijas organizācija (angļu: *International Organization for Standardization*) (2010) ir definējusi sociālās atbildības jēdzienu, kas ir „atbildība par pieņemtajiem lēmumiem un rīcību, kas ietekmē sabiedrību un vidi, darbojoties ētiski un atklāti. Tā nav saistīta ar vienas vai atsevišķu personu iegribām” (International Organization for Standardization, 2010, ISO 26000). Sociālā atbildība ir „indivīda ieguldījums cilvēka un visas pasaules labklājībā” (Berman, 1997, 15), kuras būtiskas izpausmes ir empātija, sociālo konvenciju izpratne, griba, sociālā un politiskā izglītība (Berman, 1997). S. Volks (2009) ir uzsvēris, ka sociālo atbildību veicina pilsoniskās apziņas un pārliecības par sabiedriskā

labuma nepieciešamību stiprināšana. Sociālā atbildība izpaužas arī aktīvā līdzdalībā (Wolk, 2009).

Taču kā skolēnam izdarīt atbilstošās izvēles, pašam un atbildīgi pieņemt lēmumus, dalot atbildību par mācību procesu? Būtiskas kļūst skolēna personīgās atbildes uz jautājumiem: *Kāda ir mana atbildība par manu mācīšanās procesu?* un *Kāda ir skolotāja atbildība manā mācīšanās procesā?*. Ja skolēns uzskata, ka par viņa mācīšanās procesu atbild skolotājs, neapzinoties savu atbildību, tad īpaši nozīmīga kļūst skolotāja pozitīvā attieksme pret skolēnu, kā arī pozitīvās emocijas un izjūtas, jo pretējā gadījumā skolēnam būs grūti veikt gribas piepūli, lai iesaistītos mācīšanās darbībās. Savukārt, ja skolēns uzskata, ka viņš pats ir atbildīgs par sava mācīšanās procesa rezultātiem, tiek veicināta pašvadīta mācīšanās, jo mācīšanās ir ne tikai aizraujošas nodarbības, pozitīvas emocijas un izjūtas, bet arī mērķtiecīgs, laikietilpīgs darbs, kas prasa arī ievērojamu piepūli un gribas koncentrēšanu. Šeit nozīmīgi ir apzināties, ka pašvadītā mācīšanās procesā skolēna mācīšanās darbībām ir jābūt mērķtiecīgām, pašā plānotām (Eurostat, 2016, 10), tādēļ, lai varētu īstenot pašvadītu mācīšanās procesu ir nepieciešama gan skolēna, gan skolotāja dalītā atbildība par mācīšanās procesa rezultātu norisi (mērķu izvirzīšanu, mācīšanās stratēģijas plānošanu, u.c.) (skat.5.attēlu).



5.attēls. Skolēna atbildības par mācību procesu apzināšanās

L. Vreja-Leika un A. Sivertsena (2011), kā arī S. Bougila (2013), uzsver, ka atbildības pamatā ir vērtības, kas motivē cilvēka atbildīgu rīcību (Wray-Lake, Syvertsen, 2011). Vērtību kopumu lielā mērā nosaka ģimene un sabiedrība, jo skola ir tikai turpinājums skolēna atbildības par sevi un savas mācīšanās sekmēšanu. Lai sekmētu skolēna atbildību, aktuāla kļūst kopīgu problēmu risināšana, konkrēta rīcība savas un visas sabiedrības labklājības uzlabošanai, vienotu mērķu apzināšanās, dalība lēmumu pieņemšanā, kolektīva veikuma apzināšanās, kā arī sadarbības pilnveidošana (Bougila, 2013).

Refleksija

Mācīšanās rezultāti bieži tiek asociēti ar „labiem vērtējumiem, diplomiem nevis patiesu izpratni, gudrību”. Izglītības process ir jāvirza, lai skolēns mācītos cienīt sevi un citus, kļūtu par aktīvas darbības subjektu (Maslow, 1954, 282). Nozīmīgs „mācīšanās procesa rezultāts ir arī vērtību dimensija, kas caurvij visu mācību saturu” (Oliņa, France, Namsone, 2018, 29). Savukārt Eiropas Savienības Statistikas birojs (angļu: Eurostat) pētījumā „Mācīšanās darbību klasifikācija” (angļu: *classification of learning activities*) (2016) uzsver, ka mācīšanās rezultāts (angļu: *learning outcomes*) ir zināšanu, prasmju un kompetenču pilnveidošana (Eurostat, 2016, 22).

Skolēnam mācīšanās rezultātu nozīmīgumu atklāj refleksija, kas var sniegt daudzveidīgu mācīšanās darbību atspoguļojumu: gan sociālu, gan psiholoģisku, gan zinātnisku, gan arī filozofisku. H. Fraiss, S. Heteridžs un S. Maršala (2009) pauž pārliecību, ka refleksiju ir nepieciešams īstenot gan individuāli, gan mijiedarbībā ar pasauli (Fry et al., 2009, 22).

D. Goslings un D. Mūna (2001) uzsver, ka mācīšanās procesa rezultāts ir daudzveidīgu mācīšanās sasniegumu kopums (pārliecība par sevi, citu paustā atzinība, zināšanas, prasmes, attieksmes, utt.) (Gosling, Moon, 2001). K. Rodžersa (2002) refleksiju definē kā virzību, sistēmisku domāšanas veidu, izaugsmi, uz sadarbību orientētu procesu, kurā būtiska ir cieņpilna attieksme pret citiem (Rodgers, 2002, 842-866).

Mācīšanās procesā refleksija izpaužas analizējot, pārdomājot, izprotot, apzinoties paveikto. Bieži skolēns pats meklē iespējas refleksijai par iemācīto, ja viņam tas ir nepieciešams. Dž. Poloka (2012) uzsver, ka refleksija ir gan sevis un savas rīcības, izaugsmes apzināšanās un izvērtēšana, gan arī citu novērtējums un viedoklis par šo konkrēto rīcību (Pollock, 2012). Gibbsa reflektīvais cikls (angļu: Gibbs' Reflective Cycle) (1988) sniedz secīgu skaidrojumu 6 reflektīvo darbību ciklam, kas balstās uz pieredzi: pieredzes aprakstu (I), izjūtas par piedzīvoto (II), pozitīvās un negatīvās pieredzes novērtējumu (III), analīzi situācijas izpratnei (IV), secinājumus par jaunajām zināšanām un prasmēm (V), un ko indivīds būtu varējis darīt savādāk, kas ietver rīcības plānu rīcībai līdzīgās situācijās (VI) (Gibbs, 1988). Savukārt Dž. Hatijs uzsver, ka refleksijas uzdevums ir nevis noskaidrot, kas ir pareizi vai nepareizi, bet kas konkrēti izdevās, vai arī ko vajadzētu darīt savādāk (Hattie, 2009).

A. Kladžers un A. Denisi (1996) uzsver, ka refleksijas rezultātā, tiek attīstīti cilvēka pašregulācijas mehānismi, kā arī akcentē, ka, sniedzot izvērtējumu skolēna paveiktajam, ir jākoncentrējas uz izpildīto uzdevumu, nevis pašu skolēnu, kurš šo uzdevumu ir paveicis un šī skolēna līdzšinējiem mācību sasniegumiem (Kluger, DeNisi, 1996). „Viens no svarīgākajiem

priekšnoteikumiem, īstenojot mūsdienīgas lietpratības izglītību, kuras rezultāts ir patiesa izpratne, pārnese, lietpratība, ir esošās vērtēšanas prakses pārvērtēšana, atbilstoši saskaņojot vērtēšanas formu un saturu. Lietpratību iespējams demonstrēt vienīgi darbībā, tādēļ nepieciešams attīstīt un nostiprināt snieguma vērtēšanu skolas ikdienā. Izšķirīgi svarīgi ir skolās nostiprināt tādu organizācijas un mācīšanās kultūru, lai vērtēšana veidotos par ikdienas atbalstu skolēna sniegumam. Skolēnam ir nepieciešami skaidri viņa darba vērtēšanas kritēriji, lai viņš pats, skolotājs un arī viņa vecāki varētu izvērtēt sasniegto un sekot izaugsmei. Atgriezeniskā saite par darbu ir vērtīga brīdī, kad sniegumu vēl ir iespējams uzlabot. Svarīgi galarezultāta vērtēšanu mācīšanās noslēgumā papildināt ar vērtēšanu mācoties, lai skolēni iegūtu sapratni par savu sniegumu un to uzlabotu regulāri” (Valsts Izglītības satura centrs, 2017).

S. Brūkhārta (2008) uzskata, ka regulāra mācīšanās darbību refleksija veicina:

- skolēnu izaugsmi;
- motivācijas un pārliecības veidošanos;
- atbildību par mācīšanās procesu un pašrealizāciju (Brookhart, 2008, 30), kuru raksturo vēlme pilnvērtīgi izmantot savu potenciālu gan kā indivīdam, gan arī kā sabiedrības loceklim (Lunev et al., 2014).

S. Adams uzsver refleksijas mījsakarību ar izvirzītajiem mērķiem (Adam, 2006). Savukārt Dž. Poloka (2012) uzsver jaunu mērķu izvirzīšanu kā nozīmīgu refleksijas rezultātu (Pollock, 2012).

Rezumējot promocijas darba 1.2. nodaļā (*Mācīšanās komponentu savstarpējās mījsakarības*) gūtās atziņas, var izvirzīt secinājumus:

1. Skolēnu pašvadītu mācīšanās procesu ir būtiski analizēt arī no pedagoģiskās mijietekmes sistēmas konteksta, kura pamatā ir paša audzēkņa apzināta un plānota mācīšanās darbība. Pašvadīta mācīšanās procesa norise ir variatīva, atkarīga no skolēna un visas klases individuālajām mācīšanās vajadzībām, individuālās brīvības un mācīšanās personīgā nozīmīguma.
2. Pašvadītā mācīšanās procesā tiek radīta jēgpilna mācīšanās vide, kurā skolēna mācīšanās darbības ir mērķtiecīgas un paša plānotas.
3. Mācīšanās komponenti - vērtības, intereses, motivācija, mērķi, izpratne par zināšanu pielietojumu, atbildība, attieksme, pārliecība, refleksija ir savstarpēji saistīti, un šīs saiknes var tikt uzskatītas par pašvadīta mācīšanās procesa iekšējām likumsakarībām:

- *refleksija* virza skolēnus uz mērķu sasniegšanu un jaunu mērķu izvirzīšanu; pozitīvi ietekmē skolēnu motivācijas un pārliecības veidošanos, atbildības par mācīšanās procesu uzņemšanos un pašrealizāciju;
 - *interese* veicina izziņas procesu, gribas piepūli; ir būtisks priekšnosacījums mērķu sasniegšanai; sekmē skolēna pārliecību par savām spējām un veicina pozitīvas attieksmes rašanos;
 - *pozitīvas emocijas* ir viens no noteicošiem faktoriem situatīvās intereses transformācijā individuālajā interesē;
 - *mācību motivācijas trūkuma* būtiski cēloņi mūsdienās ir izpratnes par zināšanu pielietojumu un izziņas intereses trūkums, savukārt intereses klātesamība ievērojami sekmē skolēna motivāciju mācīties; motivāciju veicina indivīda pārliecība, vērtības, pozitīva attieksme, mācīšanos veicinoša vide un pozitīvie pārdzīvojumi mācību procesā.
4. Skolotāja pašpārliecinātība, ka viņa vadībā mācību process norisinās veiksmīgi un tādēļ nav nepieciešamas pārmaiņas, piemēram, jaunu metožu ieviešana, ir šķērslis produktīvam mācīšanās procesam.
 5. Ja skolēns neapzinās savu atbildību par mācīšanās procesa rezultātiem, tad īpaši nozīmīga kļūst skolotāja motivējoša attieksme, lai pozitīvi izraisītu emocionālo pārdzīvojumu, kas mobilizē skolēna gribas piepūli, lai iesaistītos mācīšanās darbībās. Savukārt, ja skolēns uzskata, ka viņš ir atbildīgs par sava mācīšanās procesa rezultātiem, tiek veicināta pašvadīta mācīšanās, jo mācīšanās ir ne tikai aizraujošas nodarbības un vingrinājumi, pozitīvas emocijas un izjūtas, bet arī mērķtiecīgs, laiktīlīgs darbs, kas bieži prasa ievērojamu piepūli un stipru gribu, nemitīgu paškontroli un pašregulāciju.
 6. Refleksija un pašrefleksija var tikt īstenota gan individuāli, gan mijiedarbībā ar pasauli, sniedzot gan psiholoģisku, gan sociālu, gan zinātnisku, gan arī filozofisku darbības atspoguļojumu, veicina mācīšanās rezultātu sasniegšanu. Tā ir gan sevis un savas rīcības, izaugsmes apzināšanās un izvērtēšana, gan arī citu novērtējums un viedoklis.

1.3. Skolēnu pašvadītas mācīšanās modelis

Analizējot mācīšanās procesa būtību un mācīšanās komponentu savstarpējās mīļsakarības, var secināt, ka, lai praksē tiktu īstenots pašvadīts mācīšanās process, ir jāakceptē

ikviena skolēna mācīšanās unikalitāte. Mācīšanās komponenti ir jāaplūko noteiktā pedagoģisko attiecību sistēmā, kam pamatā ir skolēna mācīšanās stratēģija. Tādējādi pašvadītas mācīšanās norisi ietekmē un sekmē skolēna spējas:

- izvirzīt mērķus (Eurostat, 2016; Glasersfeld, 1989);
- uzņemties iniciatīvu, apzināties savas mācīšanās vajadzības, izvirzīt mērķus, identificēt pieejamos resursus, izvēlēties sev vispiemērotāko mācīšanās stratēģiju konkrēta mācību satura apguvei un reflektēt (Knowles, 1975, 18);
- izprast mācīšanās nozīmīgumu savā dzīvē (Амонашвили, 1996; Rogers, 1961);
- būt atvērtam pārmaiņām (Knowles, 1975);
- pilnvērtīgi iesaistīties un koncentrēties mācību procesam, būt pašdisciplinētam, regulēt savu uzvedību un emocionālo stāvokli, veikt pašanalīzi (Zimmerman, 2001);
- būt atbildīgam par mācību procesa norisi (Berman, 1997, Eurostat, 2016, Wolk, 2009);
- izjust brīvību sava mācīšanās procesa virzīšanā (Savin-Baden & Major, 2004, 14);
- izvirzīt problēmas, kurām meklē risinājumus (Schmidt, 2000; Naylor & Keogh, 1999);
- izprast mācīšanās lietderīgumu savā personīgajā dzīvē (Veide, 1998) un spēja rast motivāciju mācīties (Бордовская, Реан, 2000);
- būt atvērtam mācīšanās variativitātei (Naylor & Keogh, 1999);
- paust pozitīvu attieksmi pret ikvienu mācīšanās darbību un mācību procesu kopumā (Katz, 1960).

Savukārt skolotājs:

- pieņem skolēna unikalitāti (Амонашвили, 1996);
- mācīšanas procesā aktualizē problēmas izvirzīšanu, jaunu mācīšanās situāciju radīšanu (Naylor & Keogh, 1999);
- rada izziņas vajadzību (Naylor & Keogh, 1999);
- nodrošina diferencētu pieeju (OECD *Starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmā 2015 – pirmie rezultāti un secinājumi.*, 2016) un izprot mācīšanās variativitāti (Glasersfeld, 1989; Kronig, 2007);
- sekmē pozitīvu emocionālo fonu mācību procesā (Benavides, Dumont, Istance, 2012; Maslow, 1954; Martinsone, 1999; Zull, 2004);

- veicina skolēnu ieinteresētību mācību satura apgūvē (Loewenstein, 1994; Щукина, 1988; Willis, 1990) un individuālās intereses attīstīšanos (Hidi, Renninger, 2006);
- sekmē skolēna mācīšanās lietderīguma apzināšanos (Veide, 1998);
- veicina skolēnu pārliecību par savu spēju mācīties (Savin-Baden, Major, 2004; Hattie, 2012);
- apzinās, ka būtiskākie sasniegumi nav tikai skolēnu labie rezultāti pārbaudes darbos, bet dziļa mācību vielas izpratne (Hattie, 2012);
- spēj identificēt visefektīvākās, situācijai atbilstošākās mācīšanas metodes (Hattie, 2012);
- mācīšanas procesā regulāri īsteno refleksiju (Hattie, 2012);
- ir pārliecināts, ka visi skolēni var kļūt veiksmīgi skolēni (Hattie, 2012);
- ir atvērts pārmaiņām (Naylor & Keogh, 1999);
- mācību procesa plānošanā nepārtraukti aktualizē saikni ar reālo dzīvi (Fink, 2013);
- ir atbildīgs par mācību procesa virzīšanu un tā rezultātiem (Hoy, 2000).

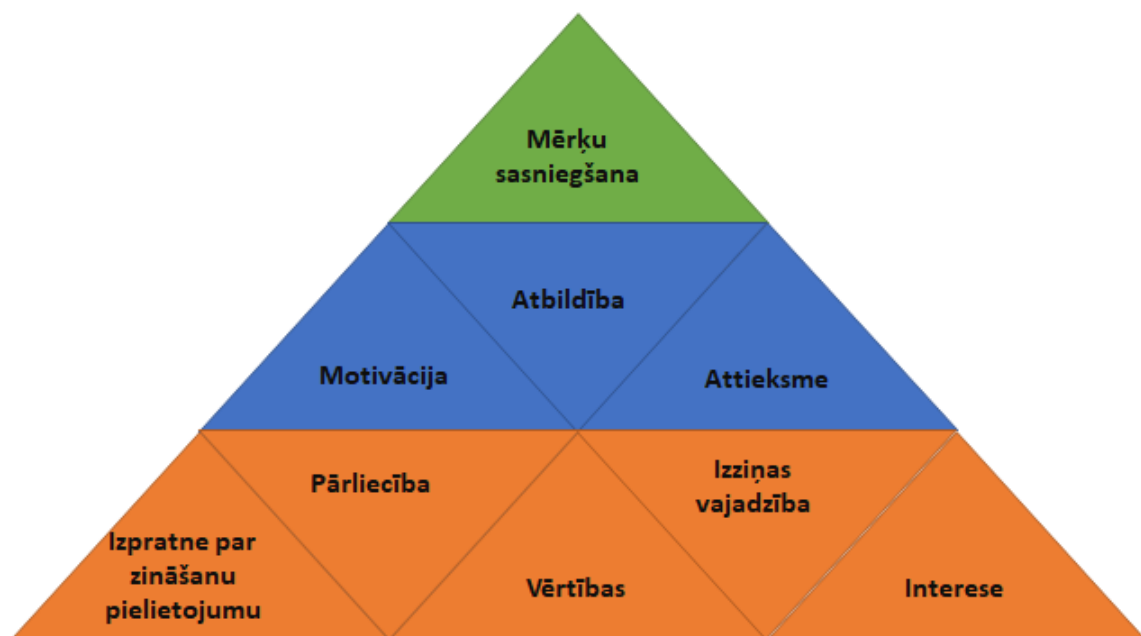
Var secināt arī, ka būtiskas kļūst pašvadītas mācīšanās darbības komponentu: atbildības, intereses, mērķu izvirzīšanas, motivācijas, izpratnes par zināšanu pielietojumu, izzīņas vajadzības, pozitīvas attieksmes, sadarbības, pārliecības, vērtību un refleksijas mijsakārbas:

- *mērķu* sasniegšanu ietekmē dažādu komponentu mijiedarbība, tie tiek sasniegti skolēna, skolas un arī sabiedrības ciešā sadarbībā (Buckley, 1967); *mērķa* apzināšanās un *pārliecība* par sevi sekmē *motivāciju* (Savin-Baden, Major, 2004);
- *motivācija* sekmē gan *mērķu* izvirzīšanu, gan sasniegšanu (Savin-Baden, Major, 2004);
- *interese* sekmē skolēnu *motivāciju* mācīties un mācīšanās *mērķu* izvirzīšanu (Harackiewicz, Hulleman, 2010; Hidi, Baird, 1988; Hidi, Renninger, 2006; Maehr, 1989);
- *atbildība* ir nozīmīga mērķu sasniegšanā (Edwards, 2007); tās pamatā ir *vērtības*, kas motivē cilvēka sociāli atbildīgu rīcību (Wray-Lake, Syvertsen, 2011);
- *pārliecība* ir īpaši nozīmīga *mērķu* izvirzīšanas procesā (Borg, 2001); *pārliecības* veidošanos sekmē audzināšana ģimenē, kultūra, sabiedrība, refleksija, dzīves pieredze, taču mācību procesā tieši skolotājs ir pārmaiņu radītājs (Hattie, 2012; Pajares, 1992; Tūna, 2014). Skolotāja vai skolēna pozitīvu attieksmi pret mācību

procesu var veicināt pārliecība par veiksmīgu mācību procesa norisi, kā arī pozitīvas izjūtas un emocijas (Katz, 1960);

- *izziņas vajadzība* veicina skolēna *interesi* (Щукина, 1988);
- *vērtības* nosaka *izpratni par zināšanu pielietojumu*, kā arī sekmē mācīšanās nozīmīguma apzināšanos (Markova, 1983), taču skolēna *vērtības* lielā mērā nosaka ģimene un sabiedrība, jo skola ir tikai turpinājums sociāli atbildīgā mācīšanās procesā (Wray-Lake, Syvertsen, 2011).

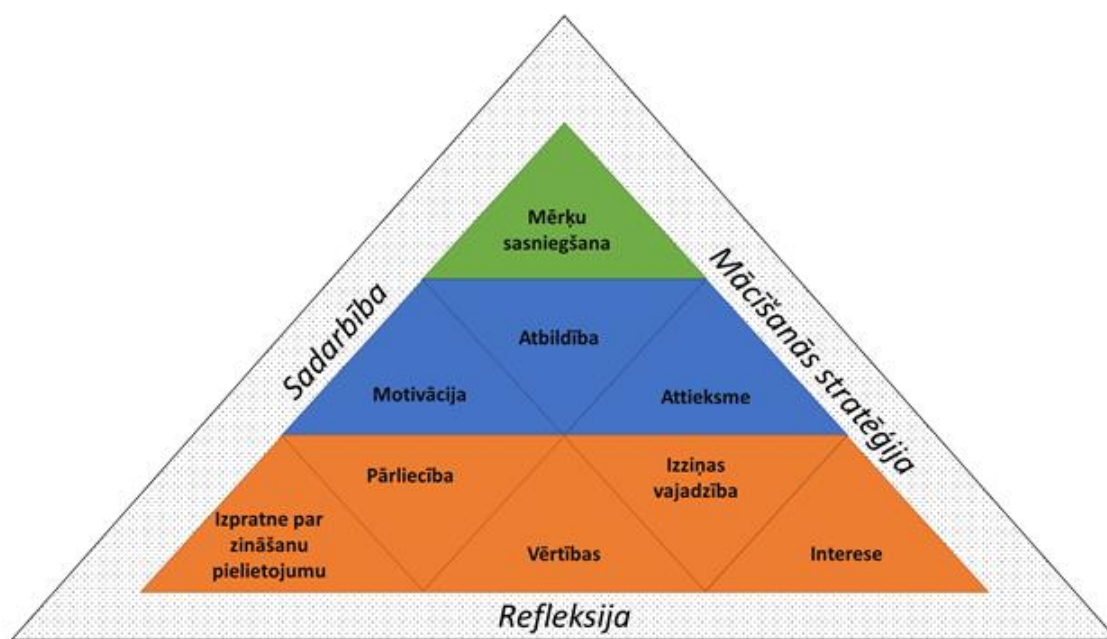
Mācīšanās komponentu analīzes rezultātā, var izveidot pašvadītas mācīšanās komponentu hierarhiju, kuras pamatā ir: izpratne par zināšanu pielietojumu, pārliecība, vērtības, interese. Viennozīmīgi šo mācīšanās komponentu veicināšana ir atkarīga no skolotāja profesionālās kompetences, skolēna ģimenes, draugu un visas sabiedrības atbalsta, taču ļoti būtiski ir arī, lai skolēns apzinātos visu iekļauto komponentu personīgo nozīmīgumu. Motivācijas, atbildības un pozitīvas attieksmes komponentu klātesamība ir lielā mērā atkarīga no skolēna izvirzītajiem mērķiem, pārliecības, vērtībām, izziņas vajadzības, intereses. Savukārt mērķa sasniegšanu mācīšanās rezultātu izpausmē ((vērtību dimensija (Oliņa, France, Namsone, 2018, 29); zināšanu, prasmju un kompetenču pilnveide (Eurostat, 2016, 22; Deci, Ryan, 2000); aktīvas darbības subjekta pozīcija (Maslow, 1954, 282)) ietekmē visi 6. attēlā attainotie pašvadītas mācīšanās komponenti, kas savstarpēji mijiedarbojas (skat.6. attēlu).



6.attēls. Pašvadītas mācīšanās komponenti

Skolēnu pašvadītas mācīšanās modeļa (skat. 7.attēlu) darbību sekmē mācīšanās stratēģija, kas ir skolēna mācīšanās darbību izvēļu kopums mērķa sasniegšanā (Pietersen, 2010), sadarbība un refleksija, jo

- zināšanu konstruēšanu veicina mācīšanās sadarbojoties (Glaserfeld, 1993). Mācīšanās procesā skolēnus vieno individuālo un kolektīvo mācīšanās mērķu, vajadzību un interešu apzināšanās, utt. (Lave, Wenger, 1991);
- refleksija veicina motivācijas un pārliecības veidošanos, atbildību par mācīšanās procesu un pašrealizāciju (Brookhart, 2008, 30), kā arī jaunu mērķu izvirzīšanu, kas ir nozīmīgs refleksijas rezultāts (Pollock, 2012). Izglītības process atspoguļojas sabiedrībā un nozīmīga kļūst regulāra mācīšanās darbību refleksija (Lunev et al., 2014), apzinoties ne tikai jaunās zināšanas, prasmes un kompetences, bet arī mācīšanās komponentu mijiedarbība ar apkārtējo pasauli;
- refleksija ir virzība uz izaugsmi (sevis un savas rīcības, izaugsmes apzināšanās), kas īstenojas sadarbībā (citu novērtējums par konkrēto rīcību) (Pollock, 2012, Rodgers, C., 2002, 842-866), taču atklājot nevis, kas ir pareizi vai nepareizi, bet kas konkrēti izdevās, vai arī ko vajadzētu darīt savādāk (Hattie, 2009).



7.attēls. Pašvadītas mācīšanās modelis

Rezumējot promocijas darba 1.3. nodaļā (*Skolēnu pašvadītas mācīšanās modelis*) gūtās atziņas, var apgalvot, ka pašvadītā mācīšanās procesā skolēna mācīšanās ir apzināta, mērķtiecīga, ieinteresēta, vērtībās un pārliecībā pamatota, apzināta un paša plānota. Tādējādi

pašvadīts mācību process ir tādu skolēna mācīšanās darbību kopums, kuru virza mācīšanās stratēģija, kas nodrošina izvirzīto mērķu sasniegšanu nemitīgas refleksijas un sadarbības ietekmē. Pašvadīta mācīšanās procesa norise var būt variatīva, atkarīga no skolēna un visas klases individuālajām mācīšanās vajadzībām, individuālās brīvības un atbildības, kas ir jāapzinās skolotājam īstenojot pedagoģisko darbu.

1.4. Caurviju kompetenču pilnveides ietvars pašvadītā mācīšanās procesā

Lingvistiskajā teorijā N.Čomskis (1965) raksturo kompetenci kā „zināšanas par klausīšanos un mutvārdu valodas lietojumu” (Chomsky, 1965, 4). Savukārt mūsdienu pedagoģijas zinātnē kompetence ir aplūkojama ne tikai kā zinātniska kategorija, pārbaudāma, izmērāma prasme, bet gan kā mācīšanās rezultāts un cilvēka mācīšanās pamatvajadzība, kā to *pašnoteikšanās teorijā* (angļu: *self-determination theory*) definē E. Deci un R. Raiens (2000), pieminot arī vajadzību pēc autonomijas un vajadzību pēc sadarbības (Deci, Ryan, 2000). Četri mūsdienu izglītības pīlāri, kas sekmē pāreju no mācīšanas uz mācīšanos ir: mācīties dzīvot kopā, mācīties būt, mācīties zināt un mācīties darīt (Whittemore, 2018, 10). Apzinoties transformācijas procesu izglītībā un iegūtās kompetences kā nozīmīgu mācīšanās rezultātu, lielākā daļa ES dalībvalstu ir uzsākušas īstenot uz kompetenču apguvi virzītu izglītības sistēmu, akcentējot sadarbību, personības pilnveidi, starppriekšmetu saikni, integrēto mācīšanos, atbildību, motivācijas veicināšanu, un citus mācību procesa nozīmīgus aspektus.

Eiropas Komisijas Padomes *Ieteikums par galvenajām kompetencēm mūžizglītībā* (2018) uzsver, ka kompetenci veido „zināšanas, prasmes un attieksmes, un tas ir plašāks jēdziens nekā tikai (akadēmiskas) zināšanas” (Eiropas Komisija, 2018, 5). Ir jāatzīst, ka mācību procesā skolā ir vieglāk pamanāmas skolēnu iegūtās zināšanas un prasmes, kas saskaņā ar Spenseru (1993) izstrādāto kompetenču attīstības modeli, ir „kompetenču aisberga” redzamā daļa, savukārt attieksmes, vērtību, motivācijas un gribas faktors ir apslēptie kompetences komponenti, un tieši šie faktori ir būtisks nosacījums zināšanu un prasmju pielietošanai vai nepielietošanai reālajā dzīvē (Spencer, Spencer, 1993). Tādējādi, virzībā uz kompetenču apguvi būtiska ir ne tikai nepieciešamība apgūt zināšanas un prasmes, bet arī apzināties kompetenču nozīmīgumu personīgajā dzīvē, atklājot attieksmes, vērtību, motivācijas un gribas faktoros, kā arī mācību procesa un reālās dzīves ciešo saikni, jo kompetenci nevar attīstīt un pārbaudīt kādā abstraktā veidā - tās apguvi ir jāspēj demonstrēt noteiktos apstākļos (Scallan, 2007). Arī Valsts izglītības satura centra izstrādātajā informatīvajā materiālā (2015) ir akcentēta nepieciešamība lietot kompetenci nezināmās

dzīves situācijās, definējot kompetenci kā: „indivīda gatavību dzīves darbībai mūsdienu mainīgajā pasaulē, kā arī spēju izmantot zināšanas, prasmes un paust attieksmi, risinot problēmas mainīgās reālās dzīves situācijās, spēja adekvāti lietot mācīšanās rezultātu noteiktā kontekstā (izglītības, darba, personīgā vai sabiedriski politiskā)” (Catlaks, 2015).

V. Pītersens (2004) pauž pārliecību, ka mācību procesā ir jāpilnveido kompetences, kuras veicina: esošās situācijas izpratni, koncentrēšanos uz svarīgāko, nozīmīgāko, virzību uz mērķi, rīcību un spēju neapstāties pie sasniegtā (Pietersen, 2004, 7), kā arī, lai īstenotu uz kompetenču attīstību virzītu mācību procesu, gan skolēnam, gan skolotājam ir nepieciešama drosme lēmumu pieņemšanā, atvērtība pārmaiņām, spēja veikt izvēli, iedziļināšanās apgūstamajā tēmā, kā arī tolerance un iekļautība (Pietersen, 2010, 211).

Kompetenču pilnveides procesā ir jāattīsta „indivīda spēja reflektēt, izmantot savas meta kognitīvās prasmes (domāt par domāšanu), būt radošam, patstāvīgam savā domāšanā, kā arī kritiski izvērtēt savu rīcību un uzņemties par to atbildību” (Catlaks, 2015, 5). Turklāt mācību procesa centrā ir ne tikai kompetenču veidošanās un skolēna mācīšanās, bet arī „attiecību maiņa starp skolēnu un skolotāju mediju pieredzes rezultātā – mācīšanās virtualizācija; ikdienas pieredzes izmantošana mācībās; skolotāju komandas, skolas kopienu veidošanās – sadarbības pedagoģija” (Catlaks, 2015).

Eiropas Parlamenta un Padomes ieteikums (2006) par pamatprasmēm mūžizglītībā definē pamatprasmes jeb pamatkompetences, kuras ir: „saziņa dzimtajā valodā, saziņa svešvalodās, matemātiskās prasmes un pamatprasmes dabaszinībās un tehnoloģijās, digitālā prasme, mācīšanās mācīties, sociālās un pilsoniskās prasmes, pašiniciatīva un uzņēmējdarbība, un kultūras izpratne un izpausme. Pamatprasmes nodrošina veiksmīgu dzīvi zināšanu sabiedrībā. Tās pārklājas un savienojas: „vienai sfērai būtiskie aspekti attīsta prasmes citā” (The European Parliament and the Council of the European Union, 2006).

Taču arī ir jāatzīst, ka jēdzienam pamatprasmē vai pamatkompetence nav universālas definīcijas. „Gan prasmes gan kompetences ir cilvēka spēja, kuru viņš ir ieguvis mācīšanās un pieredzes rezultātā, taču kompetence ir patiesa lietpratība kādā jomā. Par spīti atšķirībām koncepcijā un interpretācijā vairums ekspertu piekrīt, ka, lai kompetencei piešķirtu tādas apzīmējumus kā galvenā, būtiska vai pamata, tai jābūt nepieciešamai un derīgai ikvienam indivīdam un sabiedrībai kopumā. Tai jānodrošina iespēja indivīdam veiksmīgi integrēties daudzās sociālās sistēmās, saglabājot neatkarību un būt personīgi efektīvam gan pazīstamos, gan jaunos un neparedzētos apstākļos” (Eiropas Komisija, 2002, 8). Eiropas Savienības līmenī definētās astoņas pamatprasmes jeb galvenās kompetences tiek uzskatītas par „nepieciešamām personiskajai izaugsmei un attīstībai, pilsoniskajai aktivitātei, kā arī sociālajai iekļautībai un

nodarbinātībai” (Eiropas Komisija, 2012, 8). Savukārt Eiropas Komisijas Padomes *Ieteikums par galvenajām kompetencēm mūžizglītībā* (2018) papildina un aktualizē pamatkompetenču nepieciešamību cilvēka dzīvē, uzsverot, ka „galvenās kompetences ir tās kompetences, kas visiem cilvēkiem vajadzīgas personīgajam piepildījumam un attīstībai, nodarbinātībai, sociālajai iekļaušanai un aktīvam pilsoniskumam” (Eiropas Komisija, 2018, 5).

Latvijas Valsts izglītības satura centrs papildus Eiropas Parlamenta un Padomes ieteiktajām galvenajām kompetencēm (2006) aktualizē arī mācīšanās mācīties kompetenci (Catlaks, 2015).

Arī Apvienoto Nāciju Izglītības, zinātnes un kultūras organizācija (angļu: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO*) ir uzsvērusi cilvēkam nepieciešamākās kompetences 21.gadsimtā un ir jāatzīst, ka šo kompetenču raksturīgā iezīme ir to transversālā būtība, kas sekmē cilvēka lietpratību daudzveidīgās reālās dzīves situācijās. Šādu kompetenču piemēri ir:

- sistēmiskas domāšanas kompetence (angļu: *systems thinking competency*) jeb kopsakarību izpratne, prasme analizēt un domāt;
- kompetence paredzēt notikumu iespējamo gaitu (angļu: *anticipatory competency*), t.i., radot nākotnes vīzijas, novērtēt darbību sekas un mazināt vai novērst iespējamos riskus;
- normatīvā kompetence (angļu: *normative competency*), kas ir spēja saprast un pārdomāt sabiedrībā vispārpieņemtās normas un vērtības, kas ir cilvēka rīcības pamatā, ņemot vērā iespējamus interešu konfliktus un kompromisus;
- stratēģiskā kompetence (angļu: *strategic competency*), kas ietver spējas attīstīties indivīdam un visai sabiedrībai kopumā, novatorisku darbību īstenošana, kas veicina ilgtspējību attīstību;
- sadarbības kompetence (angļu: *collaboration competency*), kas ietver spējas būt empātiskam, mācīties no citiem, izprast un ievērot savas un citu vajadzības un perspektīvas, līdzdarboties problēmu risināšanā;
- kritiskās domāšanas kompetence (angļu: *critical thinking competency*), kas izpaužas spējā analizēt, uzdot jautājumus, argumentēti paust viedokli, atspoguļot savas vērtības un būt tolerantam pret citu viedokli;
- pašapziņa (angļu: *self-awareness competency*), kas ir savas lomas sabiedrībā apzināšanās un izpratne gan vietējā, gan globālā mērogā, kā arī sava pašvērtējuma

veikšana un jaunu, sasniedzamu mērķu personiskā un visas sabiedrības kontekstā izvirzīšana;

- integrēta problēmu risināšanas kompetence (angļu: *integrated problem-solving competency*), kas izpaužas visaptverošā spējā pielietot zināšanas un prasmes dažādu, arī ilgtspējīgu problēmu risināšanā (Education for Sustainable Development Goals Learning Objectives, 2017, 10).

Eiropas Komisijas Padomes *Ieteikums par galvenajām kompetencēm mūžizglītībā* (2018) akcentē būtisku problēmu Eiropas Savienībā plaši īstenotajā uz kompetenču apguvi balstītajā mācību procesa organizēšanā, atklājot, ka „izglītības, apmācības un mācīšanās vidēs rodas grūtības, piemērojot kompetenču pieejas mācību procesam. Pāreja no samērā statiskas mācību programmu satura koncepcijas uz dinamisku to zināšanu, prasmju un attieksmju definīciju, kuras izglītojamiem jāattīsta mācīšanās procesā, liek mainīt izglītības, apmācības un mācīšanās paradigmu, bet tas ietekmē veidu, kādā mācību process tiek organizēts un novērtēts. Turklāt vajadzīgās kompetences nav statiskas, tās dzīves laikā mainās. Skolas gados iegūtās kompetences ir jāattīsta, lai tās būtu atbilstošas visa mūža garumā, atceroties, ka kompetenču regulāra atjaunināšana un jaunu kompetenču iegūšana, reaģējot uz mainīgām vajadzībām, ir mūžilgs process. Tāpēc ikvienam cilvēkam ir jābūt iespējai attīstīt kompetences visa mūža garumā (Eiropas Komisija, 2018, 5-6). Izvērtējot iepriekš pausto, aktuāla kļūst cilvēka spēja pielietot pamatkompetences dažādās mainīgās, negaidītās un nezināmās reālās dzīves situācijās mūsdienu mainīgajā pasaulē, ko nodrošina transversālo (angļu: *transversal/transferable*) jeb caurviju kompetenču attīstīšana (Care, Luo, 2016, 4).

Caurviju kompetences kļūst par *cilvēka personiskās attīstības stūrakmeni*, jo tās ir pamats, lai attīstītu profesionālās kompetences (Eiropas Komisija, 2018). Ir svarīgi skolēniem piedāvāt aktuālu informāciju un attīstīt viņu zināšanas un prasmes, bet vēl svarīgāk – iemācīt skolēnus domāt, analizēt, rīkoties, uzņemties atbildību un spēt īstenot savus izvirzītos mērķus. Attīstot un pilnveidojot kompetences, cilvēks mainās un tieši caurviju kompetenču radītās pārmaiņas visbiežāk izpaužas komunikācijā (Whittemore, 2018, 8). Tādējādi caurviju kompetenču apguvē un pilnveidošanā aktuāla kļūst sadarbība (Tsankov, 2017, 129). Apvienoto Nāciju Izglītības, zinātnes un kultūras organizācija (angļu: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO*) veiktais pētījums „Transversālo kompetenču novērtējums” (angļu: *Assesment of Transversal Competences*) (2016) uzsver, ka tieši caurviju „kompetenču kopuma apguve nodrošina spēju veiksmīgi pielāgoties pārmaiņām un to apguves rezultāts ir produktīva dzīve”, atklājot, ka būtiskas caurviju kompetences ir:

- kritiskā un inovatīvā domāšana (radošums, uzņēmējdarbība, reflektīvā domāšana, lēmumu pieņemšana, utt.);
- saskarsmes prasmes (komunikācijas prasmes, organizatoriskās prasmes, komandas darbs, sadarbība, sabiedriskums, koleģialitāte, empātija, līdzjūtība);
- intrapersonālās prasmes (pašvadība, pašdisciplīna, spēja mācīties patstāvīgi, elastība un pielāgošanās spējas, pašapziņa, neatlaidība, paš-motivācija, līdzjūtība, integritāte, riska uzņemšanos, pašcieņa);
- globālās pilsonības izpratne (informētība, tolerance, atvērtība, atbildība, cieņa pret dažādību, ētikas izpratne, starpkultūru izpratne, spēja risināt konfliktus, demokrātiskā līdzdalība, cieņa pret apkārtējo vidi, nacionālā identitāte, piederības sajūta);
- mediju un informācijas lietotprasme (spēja atrast un piekļūt informācijai, izmantojot IT, plašsaziņas līdzekļus, bibliotēkās un arhīvos, savstarpēji sazinoties, prasme analizēt un izvērtēt plašsaziņas līdzekļu saturu)” (Care, Luo, 2016, 2-4).

Valsts izglītības satura centra īstenotā projekta „Kompetenču pieeja mācību saturā” (2017) ietvaros akcentētās caurviju kompetences ir: kritiskā domāšana, problēmu risināšana, jaunrade, iniciatīvas uzņemšanās, u.c. Tās ir „svarīgas, lai sasniegtu ilgtspējīgas attīstības mērķus. Šīs kompetences nepieciešamas visiem indivīdiem pašrealizācijai un attīstībai, aktīvai pilsoniskai līdzdalībai, kā arī sociālai iekļaušanai un nodarbinātībai” (Oliņa, Namsone, France, 2018, 24). Mūsdienu pasaulē cilvēkam īpaši nozīmīgas caurviju kompetences ir arī riska novērtēšana un lēmumu pieņemšana.

Caurviju kompetenču attīstīšana īpaši būtiska kļūst tieši vecāko klašu skolēniem, kad skolēni kļūst atvērtāki pārmaiņām (Tsankov, 2018, 75-76). Skolotājam svarīgi ir apzināties, ka caurviju kompetenču pilnveide var norisināties ne tikai mācību procesā skolā, bet arī ārpusstundu aktivitātēs. Tādējādi nozīmīga kļūst mācīšanās procesa virzīšana arī ārpus mācību stundu robežām (Terzieva, L., Luppi, E., Traina, I., 2015).

Atbildot uz jautājumu – *Kā mācību procesā attīstīt un pilnveidot caurviju kompetences?*, vairāki pētnieki (Terzieva, Lupi, Traina, 2015 un Vaitemors, 2018) uzsver starppriekšmetu saiknes nepieciešamību caurviju kompetenču apguves un pilnveidošanas procesā, akcentējot zināšanu kopveselumu, jo neviena no caurviju prasmēm neattiecas uz vienu konkrētu mācību priekšmetu. Tādējādi atklājas nepieciešamība mācību procesā sekmēt starppriekšmetu saikni, “nesadalot zināšanas ar konkrētu mācību priekšmetu robežām” (Terzieva, Luppi, Traina, 2015, 30-31).

S. Vaitemors (2018) uzskata, ka paralēli starppriekšmetu būtībai, caurviju kompetences raksturo to pārnese uz dažādām jomām un kontekstiem un sociālās un starppersonu attiecības (Whittemore, 2018, 8).

Tādējādi var secināt, ka caurviju kompetenču apguvi veicina:

- pašvadīta mācīšanās, nevis mācīšanās vadoties pēc skolotāja instrukcijām (Terzieva, Luppi, Traina, 2015, 30-31; Whittemore, 2018, 8);
- gūtā pieredze – caurviju kompetences nevar tikt nodotas „no skolotāja skolēnam” (Whittemore, 2018, 8);
- sadarbība (Whittemore, 2018; Tsankov, 2018);
- pozitīvs emocionālais fons (Whittemore, 2018, 42);
- intereses veicināšana (Whittemore, 2018, 42);
- problēmas izvirzīšana (īpaši reālās dzīves problēmu izvirzīšana) un izaicinājumu radīšana mācību procesā (Whittemore, 2018, 42)
- starppriekšmetu saikne (Terzieva, Luppi, Traina, 2015; Tsankov, 2018; Whittemore, 2018).

Rezumējot promocijas darba 1.4. nodaļā (*Caurviju kompetenču pilnveides ietvars pašvadītā mācīšanās procesā*), izvirzītie secinājumi ir:

1. Kompetence ir mācīšanās rezultāts un cilvēka mācīšanās pamatvajadzība. 21.gadsimtā nozīmīgu kompetenču raksturīga iezīme ir to transversālā būtība, kas sekmē cilvēka lietpratību daudzveidīgās reālās dzīves situācijās.
2. Caurviju kompetenču attīstīšana, kā, piemēram, kritiskā un inovatīvā domāšana, saskarsmes prasmes, intrapersonālās prasmes, globālās pilsonības izpratne, mediju un informācijas lietotprasme, problēmu risināšana, jaunrade, iniciatīvas uzņemšanās, riska novērtēšana un lēmumu pieņemšana nodrošina cilvēka spēju pielietot pamatkompetences dažādās mainīgās, negaidītās un nezināmās reālās dzīves situācijās mūsdienu mainīgajā pasaulē, tādējādi sekmējot cilvēka pašrealizāciju tagadnē un nākotnē.
3. Lai skolēni attīstītu un pilnveidotu caurviju kompetences, mācīšanās procesā aktuāla kļūst starppriekšmetu saikne, pašvadīta mācīšanās, pieredzes gūšana, pozitīvs emocionālais fons, intereses veicināšana. Taču īpaši nozīmīga caurviju kompetenču attīstīšanā kļūst reālās dzīves problēmu risināšana.
4. Jauniešu vecumposmā caurviju prasmju attīstīšanai īpaši nozīmīga kļūst problēmas izvirzīšana, jo jaunieši spēj saprast problēmas komplekso būtību, koncentrējas vairāk

uz tās risinājumiem, kļūst atvērtāki pārmaiņām, apzinās mācīšanās nozīmīgumu, vērtību, attieksmes, mērķu, mācību satura un metožu nozīmīgumu savā dzīvē.

1.5. Debates – pašvadītas mācīšanās metode caurviju kompetenču attīstīšanai

Mācību metodes izvēli lielā mērā nosaka skolotāja spējas, personiskās īpašības un profesionālā kapacitāte, skolēna spējas, intereses vajadzības, kā arī mācību vide, mācību programma un resursi (Bartz, Miller, 1991, 5). Taču, lai virzītos uz kompetenču apguvi, mācību procesā aktuālas kļūst tādas mācību metodes, kuras raksturo: virzība uz aktīvu darbību, problēmjaudājumu atklāšana un izpēte, kā arī refleksija (Weinert, 2001). J. Siliņš (1939) pauž pārliecību par izziņas darbības mērķtiecīgo dabu, kā arī problēmas apziņu par neskaidro un nepieciešamību skolēnam noskaidrot problēmas risinājumus (Siliņš, 1939). Nozīmīgi ir arī, lai skolēniem netiktu demonstrēts „pareizais” rīcības modelis, bet skolēni paši pielietotu darbībā problēmu risināšanas prasmes un pieņemtu lēmumus (Barto, Sutton, 2017). Taču būtiski ir arī, lai problēmjaudājumu izvirzīšana un problēmas risinājumu atrašana mācību procesā atspoguļo reālās dzīves darbību (Barto, Sutton, 2017), kas sekmē skolēnu interesi par to, kas notiek tuvākajā apkaimē, kopienā un valstī (Koens et al., 2002, 80). Mācību procesa saikne ar reālo dzīvi īpaši aktuāla kļūst virzībā uz caurviju kompetenču attīstīšanu un pilnveidošanu. Šādu saikni nodrošina mācīšanās situācijas, kurās, skolēniem sadarbojoties, tiek izpētītas, diskutētas un debatētas reālās dzīves problēmas (Terzieva, Luppi, Traina, 2015, 30-31).

Mūsdienu izglītībā akcentēto zināšanu kopveselumu uzsver A. Svarbrika (2005), norādot uz tādu mācību metožu izvēles nepieciešamību, kurās tiek akcentēta starppriekšmetu saikne, atzīstot arī, ka diemžēl bieži „mēs aizveram savas klases durvis citiem mācību priekšmetiem, pieredzei, ko skolēni guvuši iepriekšējās mācību stundās” (Swarbrick, 2005).

Savukārt P. Freire (1970) ir norādījis, ka, izvēloties mācību metodi, būtiski ir jautājumi, kuri skolēnam rodas zināšanu apguves procesā (Freire, 2005). Arī Dž. Hatijšs uzsver, ka, mācību metožu izvēlē, nozīmīgas kļūst metodes, kuras ietver jautājumu uzdošanu, kas veicina mācīšanās procesa produktivitāti (Hattie, 2012).

Promocijas darbs akcentē vecāko klašu skolēnu mācīšanos, kas ir jauniešu vecumposms. Šajā vecumā aktualizējas nepieciešamība sasaistīt mācību saturu ar norisēm sabiedrībā (Selvester, Summers, 2012), kā arī attīstīt demokrātisko un kooperatīvo kompetenci, lai skolēni nākotnē varētu kļūt par pilnvērtīgiem pilsoniskās sabiedrības

locekļiem (Brighouse, 2009). Interese par norisēm sabiedrībā īpaši aktuāla kļūst vecāko klašu skolēniem, tādēļ, šajā izglītības posmā, skolotājam ir jāņem vērā skolēniem raksturīgā interese par „lietu un parādību cēloniskajiem izskaidrojumiem, argumentāciju un apgalvojumu pierādījumiem. Skolēni var izdarīt pamatotus secinājumus, saistīt apskatāmas parādības un faktus sistēmā. Vecāko klašu skolēniem attīstās prasme izmantot daudzveidīgus paņēmienus loģiskajā atmiņā, garīgā darbība iegūst aktīvāku, patstāvīgāku un radošāku raksturu. Skolēnu zinātkāre nav apmierināma bez noteiktiem vispārinājumiem, bez secinājumiem un pierādījumiem” (Čehlova, Grīnpauks, 2003, 20).

Piemērs mācību metodei, kurā tiek atklāti un izpētīti problēmjautājumi, noskaidroti problēmas risinājumi, aktualizēta saikne ar reālo dzīvi, skolēnu sadarbība utt., ir debates. Tā ir metode, kurā skolēni mācās dziļi, izpētot mācību saturu, jautājot akcentē kritiskos jautājumus un tiek īstenota starppriekšmetu saikne (Marlowe, Page, 1997), tiek padziļināti izpētīts mācību saturs, uzlabota prasme analizēt, veidot un izvērtēt argumentus (Proulx, 2004).

Debašu metode Latvijas Republikas izglītības sistēmā var tikt īstenota gan mācību stundu, gan ārpusstundu darbā – fakultatīvu nodarbībās (skolu debašu klubos). Taču ir jāatzīst, ka debašu fakultatīva nodarbībās galvenokārt iesaistās ieinteresētie skolēni, kuriem debašu process ir personīgi nozīmīgs un kuri ir motivēti iesaistīties debašu aktivitātēs ārpusstundu laikā. Debašu metode tiek sekmīgi īstenota mācību procesā arī dažādās pasaules valstīs gan formālajā (mācību procesā izglītības iestādē), gan neformālajā izglītībā (ārpus skolas debašu kopienu ietvaros).

Debašu kopienas ir *debašu klubi*, asociācijas, biedrības, apvienības, utt. Tās apvieno dažāda vecuma cilvēkus ar vienotu mērķi – debatēt. Debašu kopiena var tikt izveidota gan skolā (debašu fakultatīvs), gan augstākās izglītības iestādē, pašvaldības institūcijā, utt. F. Da Kunja uzsver, ka debatējot tiek iegūtas zināšanas par valstī un sabiedrībā aktuāliem notikumiem. Debašu kopienas pārstāvji popularizē demokrātijas pamatvērtības un vārda brīvības idejas skolā, universitātē, vietējā kopienā, pilsētā, valstī, pasaulē. Debašu procesa nozīmīgs rezultāts ir cilvēka apziņa, ka tieši viņš var ietekmēt sabiedrībā noritošos procesus (Cunha, 2013). Debatēšana ir tikusi īstenota dažādos vēstures posmos, un tieši vēsturiskā pieredze ir veidojusi pamatus šīs metodes pamatprincipiem mūsdienās.

Sengrieķu filozofs Aristotelis ir uzsvēris diskusiju un debates kā līdzekļus pasaules izpētei, akcentējot nepieciešamību izvairīties problēmu, kā arī prasmi veidot argumentus. Aristotelis argumentu ir salīdzinājis ar templi, kurā jumts ir apgalvojums, kolonnas - pamatojumi, fakti, pierādījumi (Burkett, 2011). Viņš ir veidojis izpratni par argumentāciju kā mākslu pasniegt un pamatot savu viedokli, atklājot to gan kā uz indivīdu, gan saziņu vērstu

procesu, kā rezultātā tiek izteikti apgalvojumi, kas tiek papildināti ar tā pamatojumu un pierādījumiem.

Debatēšanas attīstībā īpaši nozīmīgs bija arī apgaismības laikmets. „Apgaismības laikmetā Eiropā tika aktualizētas cilvēka dabiskās tiesības (dzīvība, brīvība, pilsoņu līdztiesības), kā arī būtiska kļuva sabiedrības iesaistīšanās valsts varas veidošanā” (Hyland, 2003, 3-4). M. Taleja (1989) akcentē drosmi kritizēt un iecietību pret citu uzskatiem, kā arī indivīda vēlmi kalpot sabiedrības interesēm, ko veicināja debašu kopienu veidošanās, kas kļuva populāra Londonā 18. gadsimta septiņdesmitajos gados (Thale, 1989). Raksturojot Apgaismības laikmetā Londonā izveidojušās debašu kopienas, D. Endrjū (1994) uzsver, ka debašu kopienu mērķis bija ne tikai diskutēt par sabiedrībā noritošajiem procesiem, bet arī izklaidēt debašu kopienu biedrus. Populārākās debašu kopienas bija „Teologu debašu kopiena” (angļu: *Theological Debating Society*), „Oratoru skola” (angļu: *The School of Oratory*), u.c. Tās atšķīrās ar dalībnieku skaitu un debašu tēmām/rezolūcijām. Vidēji debašu kopiena pulcēja ap 800 dalībnieku, no kuriem daļa publiski izteica savu viedokli un daļa bija skatītāji un viena vai otra viedokļa atbalstītāji. Vienlaikus savu viedokli izteica 40 līdz 100 runātāji, kā arī debates klātienē vēroja 400 līdz 1200 skatītāji. Nozīmīgākās apspriežamās tēmas bija politika un teoloģija. Taču, laikam ejot, tēmu klāsts paplašinājās. Tika debatēts arī par bērnu audzināšanu, vēsturi, starptautiskām attiecībām, cilvēktiesībām, modi, attiecībām, utt. (Andrew, 1994).

Dažas no Apgaismības laikmeta debašu tēmām/rezolūcijām bija:

- *Vai vergu tirdzniecība var/nevar tikt attaisnota?* (1776.gads, debašu kopiena: *Coachmakers hall* (angļu val.));
- *Vai metodisms ir ietekmējis valsts attīstību pozitīvi vai negatīvi* (1783. gads, debašu kopiena: *Coachmakers hall* (angļu val.));
- *Vai vecākiem ir/nav tiesības ietekmēt bērna laulātā drauga izvēli?* (1783. gads, debašu kopiena: *Coachmakers hall* (angļu val.));
- *Vai sods par nelabvēlīga viedokļa izteikšanu par valsts politiku ir/nav veicinošs valsts izaugsmei?* (1799.gads, debašu kopiena: *School of Eloquence* (angļu val.)) (Andrew, 1994, 151-157).

Arī mūsdienās debašu procesā tiek aplūkotas aktuālas problēmas, kā arī debatēšanas pamatprincipi nav mainījušies: tās ir uz argumentāciju balstītas sacensības, kas norisinās starp divām komandām vai diviem indivīdiem. Debašu mērķis ir noskaidrot, kura komanda vai indivīds sniegs faktiem un pierādījumiem pāraķu argumentu kopumu (Cavell, Midgley,

2013). Latvijā un citās pasaules valstīs debates plaši īsteno arī valsts un pašvaldības institūcijas un nevalstiskās organizācijas, utt. Piemēram, ārpolitikas debates Latvijas Republikas Parlamentā, Saeimas debates par valstij nozīmīgiem jautājumiem, žurnālistu rīkotās priekšvēlēšanu debates, priekšvēlēšanu līderu debates, utt.

Valsts Izglītības satura centrs „Vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmeta programmas paraugā svešvalodai (angļu valodai)” piedāvā skaidrojumu debašu metodei: „(..) skolotājs (vai skolēni) piedāvā apspriešanai kādu apgalvojumu. Diviem skolēniem vai skolēnu grupām ir uzdevums argumentēti aizstāvēt divus pretējus viedokļus. Debates var organizēt kā sacensības, kas notiek pēc zināmiem noteikumiem” (Kursīte, 2005, 72). Debatēšana var tikt dēvēta arī par izziņas vai arī argumentācijas spēli (angļu: *cognitive game*) (Easterday, 2012) vai arī „uz argumentāciju balstītas sacensības vai arī uz argumentiem balstītu sarunu” (angļu: *argumentative discourse*) (Cavell, Midgley, 2013, 52-53). Taču debates viennozīmīgi nav tikai melnbaltas situācijas radīšana, debatējot tiek izvirzīta aktuāla tēma/problēma zinātnē vai sabiedrībā (rezolūcija), kurai skolēni aplūko dažādus aspektus, tādējādi veicot dziļu izpēti. Lai īstenotu debates, mācību stundā ir nepieciešami: vismaz divi debatētāji, kas pārstāv atšķirīgus viedokļus (parasti debates norisinās starp komandām, kas sastāv no trijiem debatētājiem).

Debašu metodei ir daudzveidīgas īstenošanas iespējas- debašu formāti. Debašu formāts nosaka runātāju secību debatējot un runāšanas/prezentēšanas ilgumu. Latvijā biedrība „Debašu centrs”, kas izglītojošās aktivitātēs galvenokārt iesaista Latvijas skolu jauniešus, sadarbojoties ar dažādām valsts institūcijām un nevalstiskām organizācijām līdz 2018./2019.mācību gadam organizēja *Karla Popera* debašu formāta turnīrus (*Karla Popera* debašu formāta aprakstu skat.1.pielikumā). Sākot ar 2019./2020.mācību gadu biedrība plāno organizēt debašu turnīrus *Pasaules Skolu* debašu formātā. Arī Latvijas kaimiņvalstī Igaunijā, kur debašu turnīrus organizē nevalstiskā organizācija „Igaunijas debašu kopiena” (igauņu: Eesti Väitlusselts), galvenokārt debates tiek īstenotas *Karla Popera* debašu formātā. Savukārt biedrība „Lietuvas debašu centrs” (lietuviešu: *Lietuvos Debatų Centras*), organizē debašu turnīrus īstenojot *Pasaules Skolu* debašu formātu. Arī citās Eiropas valstīs debates skolu un augstskolu jauniešiem visbiežāk norisinās *K. Popera*, *Pasaules Skolu*, kā arī *Britu Parlamentāro* debašu formātos. Gan Latvijas, gan citu valstu nevalstiskās organizācijas, kas popularizē debašu metodi sabiedrībā un, jo īpaši jauniešu vidū ar mērķi sekmēt demokrātiskas sabiedrības veidošanos. Debašu metodes potenciālu raksturo arī Apvienoto Nāciju Organizācijas Bērnu fonda (angļu: *UNICEF*) pārstāvji (Koens, Makelroja, Pileta-Hola, Džendrīna-Gvinebolta, 2002) uzsverot, ka tieši „debates ir darba forma, kas veicina jauniešu līdzdalību demokrātiskas sabiedrības veidošanās procesā. Tās ietver jauniešu darbu grupā,

izvēloties diskutējamo jautājumu-konkrētu problēmu, situāciju vai kopienas vajadzību. Tas var būt reāls jautājums, ar ko viņi sastopas savā kopienā. Nozīmīga ir viedokļa/nostājas maiņa vai nostiprināšana, kas rodas debatēšanas rezultātā” (Koens et al., 2002, 77-79), jo, kaut arī demokrātijas izpratne ir atšķirīga gan individuālajā, gan sabiedriskajā kontekstā, demokrātijas pamatprincipi ir sabiedrības ideju pārstāvēšana un pilsoniskā līdzdalība (Bassiouni, 1998) un „nozīmīgi demokrātijas pamatprincipi ir gan sabiedrības pārstāvju kopīgu interešu dalīšana, gan viedokļa paušana” (Touraine, 1998, 87-88).

Ir jāatzīst, ka „demokrātija ir argumenta dabīgā mājvieta un tieši spēja argumentēt nosaka toleranci, iekļautību un izpratni par savādāko. Tā ir iespēja paraudzīties uz procesiem no dažādiem skatu punktiem, kā arī spēja pieņemt citu viedokli, kas ir balstīts uz pierādījumiem” (Andrews, 2009, 4). Tādēļ prasme argumentēt ir būtisks demokrātiskas sabiedrības veidošanas priekšnosacījums.

Debašu metodes īstenošanu mācību stundā mācību priekšmeta programmas paraugos svešvalodā pamatizglītībai (2005) un vispārējai vidējai izglītībā (2008), akcentē Valsts izglītības satura centrs (Kursīte, 2005; Kursīte, 2008). Taču, lai īstenotu debašu metodi, ir nepieciešama aktuālas problēmas zinātnē vai sabiedrībā apzināšana/ izvirzīšana, nepieciešamo izzināšanas avotu izpēte, argumentu veidošana, prezentēšana, refleksija, jauniegūto zināšanu pielietošana reālajā dzīvē, tādēļ skolotājam sadarbībā ar skolēniem ir aktīvi jāveic plānošanas un sagatavošanās darbs (Roy, Macchiette, 2005).

Iespējams, ka viens no iemesliem, kādēļ debašu metode var arī netikt pielietota mācību stundā, ir laika patēriņš, kas nepieciešams tās realizēšanai, kā arī metodes kompleksā būtība: debates ietver daudzveidīgu mācīšanās darbību kopumu, piemēram, diskusiju, jautājumu uzdošanu un atbilžu sniegšanu, sarunu, argumentu veidošanu, tēmas izpēti, utt. Risinājumu debašu metodes debašu metodes veiksmīgai īstenošanai mācību stundā piedāvā S. Vaitemors (2018) akcentējot, ka caurviju kompetenču attīstīšanai mācīšanās darbības ir jāstrukturē konkrētās darbībās (Whittemore, 2018, 42) un arī debašu metode var tikt strukturēta, atkarībā no skolēnu spējām un laika resursiem.

Debatēs apgūstamais mācību saturs ietver gan problēmas izvirzīšanu, gan starppriekšmetu saikni, gan skolēnam personīgi nozīmīgus reālās dzīves notikumus. Kā piemēru debašu procesā apgūstamajam saturam var minēt biedrības “Debašu centrs” koordinēto Latvijas reģionālo un nacionālo debašu turnīru vidusskolēniem rezolūcijas no 2010. gada līdz 2018. gadam:

- *Latvijas sabiedrība ir/nav pilsoniski aktīva* (starppriekšmetu saikne – angļu valoda, vēsture, politika un tiesības, sociālās zinības, utt.);

- *Tautas vēlētā prezidenta institūcijas ieviešana Latvijā veicinās/neveicinās demokrātiju* (starpriekšmetu saikne – angļu valoda, vēsture, politika un tiesības, sociālās zinības, utt.);
- *Veselības mācība ir/nav nepieciešama visās Latvijas skolās* (starpriekšmetu saikne – angļu valoda, bioloģija, ķīmija, sociālās zinības, utt.);
- *Latvijas studenti ir/nav sagatavoti izglītības apmaiņas programmām* (starpriekšmetu saikne – latviešu valoda, sociālās zinības, vēsture, utt.);
- *Demogrāfiskais stāvoklis ir/nav nopietna problēma Latvijas valsts attīstībai* (starpriekšmetu saikne – angļu valoda, ģeogrāfija, ekonomika, utt.);
- *Latvijas darbaspēka emigrācija uz ārvalstīm veicina/neveicina valsts ekonomisko attīstību* (starpriekšmetu saikne – angļu valoda, ģeogrāfija, ekonomika, utt.);
- *Eiropas valstīm ir/nav jāsniedz finansiālais un politiskais atbalsts pasaules trūcīgajām valstīm* (starpriekšmetu saikne – angļu valoda, ģeogrāfija, ekonomika);
- *Valsts un sabiedrības atbalsts veicinās/neveicinās Latvijas ekonomisko un sociālo izaugsmi.*
- *Korupcija apdraud/neapdraud medicīnas pakalpojumu kvalitāti Latvijā* (starpriekšmetu saikne – angļu valoda, bioloģija, ķīmija);
- *Eiropas savienībai būtu/nebūtu jāpārtrauc tās paplašināšanās* (starpriekšmetu saikne – angļu valoda, ģeogrāfija, ekonomika, politika un tiesības, utt.);
- *Valsts un sabiedrības atbalsts vietējiem ražotājiem veicinās/neveicinās Latvijas ekonomisko un sociālo izaugsmi* (starpriekšmetu saikne – angļu valoda, ģeogrāfija, ekonomika, utt.);
- *Latvijas valsts ir/nav gatava bēgļu uzņemšanai* (starpriekšmetu saikne – angļu valoda, ģeogrāfija, ekonomika, utt.).
- *Demokrātija piedzīvo/ nepiedzīvo krīzi Eiropas Savienībā"* (starpriekšmetu saikne – angļu valoda, politika un tiesības, vēsture, ģeogrāfija, ekonomika, utt.) (Debašu centrs)

Debašu metodes īstenošanas rezultāts var būt caurviju kompetenču attīstīšana. Piemēram, saskarsmes prasmes, jo debates skolēniem sniedz nepārtrauktas komunikācijas iespējas mācību procesā, kā arī iespēju mācīties gan individuāli, gan komandā ar citiem skolēniem. Debašu procesā arī tiek attīstīta problēmu risināšana, lēmumu pieņemšana, informācijas lietotprasme, kritiskā domāšana, u.c. (Brookfiel, Preskill, 2005, Chiara, Manno, Scarano, 2012).

A. Osborna (2005) akcentē faktu, ka debatējot tiek aktivizēti domāšanas procesi, kā arī uzsver, ka šī metode ievērojami veicina izpratni par apgūstamo mācību saturu, jo tās īstenošana ietver visas sešas B. Blūma izstrādātajā Blūma taksonomijā ietvertās kategorijas (Osborne, 2005). Blūma taksonomijā izziņas jeb kognitīvā jomā mācību satura apguve tiek iedalīta sešos domāšanas līmeņos: zināšanas, izpratne, pielietošana, analīze, sintēze, izvērtēšana. Pēc Blūma taksonomijas izziņas process īstenojas pilnībā, ja ir aptverti seši domāšanas līmeņi un katrs no tiem dod būtisku ieguldījumu konkrētās tēmas, problēmas, jautājuma un rezolūcijas izpētē. Debatējot skolēns spēj atsaukt atmiņā jau esošās zināšanas; spēj izprast, uztvert nozīmi, interpretēt; spēj apgūto mācību vielu pielietot jaunās situācijās; spēj analizēt, atšķirt, attiecināt, sakārtot, atdalīt; spēj sintezēt, apvienot atšķirīgas idejas, izveidot jaunu veselumu; spēj izvērtēt, pretstatīt, izvērtēt, pamatot, apšaubīt, kritizēt, salīdzināt, izlemt, aizstāvēt, vērtēt, izvēlēties, interpretēt, novērtēt ar atzīmi, atrisināt problēmas.

Debates var tikt pielietotas dažādos mācību priekšmetos, taču pētījuma autore īsteno šo mācību metodi tieši svešvalodas (angļu valodas) stundās. Svešvalodas mācīšana ir daudz sarežģītāks process par gramatikas likumu apgūšanu, un šajā jomā apgūstamais mācību saturs sniedzas aiz mācību grāmatā piedāvātajām zināšanām. Jauns izaicinājums angļu valodas apguvē vidusskolā ir padziļinātie kursi augstākā mācību satura līmeņa apguvei vispārējās vidējās izglītības posmā, kas tiek īstenoti projekta „Kompetenču pieeja mācību saturā” ietvaros un aktuāli ir kļuvuši jautājumi: *Kādā secībā apgūt plānoto mācību saturu?* un *Kā veidot mācību procesu un mācību vidi?*

Vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmeta programmas paraugā (2008) angļu valodā ir noteikta mācību satura apguves secība, kā arī tematiskais ietvars, apguvei paredzētais laiks un izvirzīts svešvalodas mācību priekšmeta mērķis: „Sekmēt izglītojamā kā radošas personības izaugsmes pilnveidošanu, veicinot svešvalodu kompetentu lietošanu saziņā, mūžizglītībā un kultūru dialogā mūsdienu sabiedrībā” (Kursīte, 2008, 3). Angļu valodas stundu tematisko ietvaru vidusskolā skatīt 5.tabulā.

5.tabula

Angļu valodas stundu tematiskais ietvars vidusskolā (Kursīte, 2008, 6-11)

<i>Klase</i>	<i>Tēmas</i>
10.	Valoda, māksla un literatūra, tehnoloģijas, sports, ceļošana
11.	Kultūra, politika, likumdošana, saziņa, globālie notikumi
12.	Vide, uzņēmējdarbība, attiecības, izglītība, veselība

Gan aktuālajā vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmeta programmas paraugā angļu valodā piedāvātais stundu tematiskais ietvars, gan Valsts izglītības satura centra īstenotā projekta „Kompetenču pieeja mācību saturā” izstrādes procesā pilnveidotais tematiskais ietvars aptver nepārtraukti mainīgu mācīšanās kontekstu loku, kas skolēnam ir jāizpēta un jāatklāj, sasaistot mācību saturu ar reālās dzīves notikumiem, un debates ir viena no metodēm, kas sniedz skolēnam iespēju atklāt/izvirzīt daudzveidīgas, mūsdienu pasaulē aktuālas problēmas zinātnē vai sabiedrībā, izpētīt tās no dažādiem skatu punktiem, argumentēti pamatot savu viedokli, reflektēt, sadarboties, utt. Tā, piemēram, apgūstot mācīšanās kontekstu: „valodas” (10.klase), izvirzītie problēmjautājumu var būt:

- *Vai viena valoda visā pasaulē mazinātu konfliktus cilvēku un valstu starpā?;*
- *Vai Latvijā būtu jānodrošina bezmaksas angļu valodas apguves iespējas ikvienam Latvijas pilsonim?*

Pētāmo problēmu var definēt/izvirzīt gan skolēns individuāli, gan sadarbojoties ar citiem skolēniem, vecākiem, nozares speciālistiem, utt. Pēc problēmas izvirzīšanas tā tiek aplūkota no pretējiem skatupunktiem, pamatojot savu viedokli ar argumentiem un faktiem, strādājot gan individuāli, gan komandā, kam seko argumentu prezentēšana un atgriezeniskā saite. Tieši problēmas aplūkošana no atšķirīgiem skatupunktiem veicina tās pilnvērtīgu situācijas izpratni (Cavell, Midgley, 2013, 52-53).

Argumentu veidošana veicina iedziļināšanos pētāmajā problēmā, jo arguments sastāv ne tikai apgalvojuma, bet arī tā pamatojuma, kā arī uz faktiem balstītiem pierādījumiem, kas skolēnam ir jāizpēta un jāatklāj. Argumentam ir jāsaturs informācija, kas sniedz izpratni par tā būtību un to var viegli iegaumēt. Izcils arguments ir neapgāžams, kā arī tas:

- veicina informācijas pieejamību plašākai sabiedrībai;
- ir viegli uztverams, izprotams;
- ir sadarbību veicinošs.

Arguments nodrošina indivīda vēstījumu sabiedrībai. Arguments satur informāciju, kas apliecina kāda apgalvojuma patiesumu (Cavell, Midgley, 2013, 45-46).

Savukārt argumentācija, kas ir argumentu veidošanas un apmaiņas process (Overstreet, Styslinger, 2014), veicina kritisko domāšanu (Andrews, 2009) un problēmu risināšanas prasmes (Loll et al., 2010). Argumentācija nav ekvivalenta pārliecināšanai (Andrews, 2009). Argumentācijas prasmes ir nepieciešamas gan privātajā dzīvē, gan profesionālajā darbībā. Mēs ikdienā piekrītam vai nepiekrītam citu lēmumiem, izvirzām savus apgalvojumus, lai pieņemtu racionālus lēmumus (Scheuer et al, 2010). Argumentācija ir sadarbību un izpratni

veicinoša (Ravenscroft et al., 2012). Savukārt argumentācijas prasmes pilnveidošanas šķēršļi ir sadarbības trūkums (Bouyias, Demetriadis, 2012). „Argumentācijas prasmes mēs attīstām arī ikdienas sarunās, stiprinot argumentus ar faktiem un pierādījumiem, atspēkojot pretargumentus. Taču būtiskākais un noteicošais faktors argumentācijas procesā ir zināšanas” (De Ascaniis, 2012). Argumentācijas prasmju attīstīšanā ļoti būtiska ir arī informācijas tehnoloģiju izmantošana, piemēram, komunicēšana interneta vidē gatavojoties debatēm (Loll et al., 2010).

Debatējot pielietotā pieeja argumentācijai ir argumentu-pretargumentu veidošana (Nussbaum, Edwards, 2011).

Kā praktiskus piemērus debašu metodes īstenošanas iespējām stundā var minēt:

- „Kritiskā debate”, kas ir veiksmīgi īstenojama gan mācību stundu, gan ārpusstundu aktivitāšu ietvaros. Kritiskajā debatē skolēnu uzdevums ir pārstāvēt pretēju viedokli savam. Stundas sākumā skolotājs uzdod jautājumu par kādu konkrētu tēmu. Piemēram, *globālā sasilšana ir/nav cilvēka darbības izraisīta*. Skolēni, kuri uzskata, ka *jā, ir cilvēka darbības izraisīta*, tiek aicināti pārstāvēt viedokli, ka *nē, nav cilvēka darbības izraisīta* un otrādi, tādējādi tiek izveidotas divas komandas. Šāda veida uzdevums attīsta skolēnos prasmi izprast pretēju viedokli, stiprināt savas argumentācijas prasmes dažādās dzīves situācijās, kā arī sniedz iespēju aplūkot situāciju no citas skatu prizmas. Kā iespējamu problēmu šī uzdevuma īstenošanai klasē var minēt faktu, ka nav viegli atrast rezolūciju, par kuru klasē varētu būt diametrāli pretējs viedoklis. Šādas aktivitātes īstenošana mācību stundā veicina toleranci un iecietību akceptējot pretēju viedokli.
- „Virtuālās debates” (var norisināties virtuāli, sadarbojoties ar citu klašu, skolu pilsētu, valstu skolēniem) – šī nodarbība var tikt īstenota gan mācību stundu, gan ārpusstundu mācību darba ietvaros. “Virtuālās debates” paver plašas iespējas starpkultūru komunikācijai un sadarbībai un papildus pozitīvais aspekts šai aktivitātei ir iespēja iedrošināt debatēs iesaistīties arī skolēnus, kuri nevēlas publiski uzstāties.
- „Žestu un mīmikas debates”. Daudzās kultūrās, piemēram, Ziemeļamerikas un Austrālijas pamatiedzīvotājiem, īpaši svarīga ir ķermeņa valoda. Šajās kultūrās mēdz neuzticēties verbālām sarunām. Pretstatā īpaši tiek novērota sarunas partnera ķermeņa valoda. Arī debatējot ārkārtīgi svarīga ir ķermeņa valoda- mīmika, žesti. Šajā uzdevumā tiek aktualizēta vizuālā saruna. Skolēni tiek sadalīti grupās. Divas grupas pārstāv pretējus viedokļus, taču katra grupa prezentē savu viedokli tikai ar ķermeņa valodas un iepriekš sagatavota vizuāla attēla palīdzību. Attēlu katra grupa sagatavo

10-15 minūtēs pirms debašu norises. Vizuālā attēla tapšanas gaitā var izmantot arī attēlus no žurnāliem, tos pielīmējot pie attēla. Skolēni prezentē savu viedokli ar attēla un ķermeņa valodas palīdzību. Šāda aktivitāte palīdz skolēniem apzināties, ka ne viss var tikt pateikts verbāli, kā arī palīdz skolēniem izpaust talantus vizuālajā mākslā un attīsta prasmi izmantot ķermeņa valodu.

Pētījuma autore ir svešvalodas skolotāja un viņas pedagoģiskā darba pieredze, ļauj secināt, ka īpaši nozīmīgas argumentācijas prasmes ir sagatavošanās procesā 12. klases centralizētajam eksāmenam angļu valodā. Argumentācijas prasmes ir nepieciešamas gan eksāmena runāšanas, gan rakstīšanas daļā, taču īpaši nozīmīga ir prasme veidot argumentus rakstīšanas daļas 2. uzdevumā-esejā un mutvārdu daļas uzdevumos. Ja mācību procesā skolēns nav apguvis prasmi veidot argumentus, skolēnam ir problemātiski izpildīt uzdevuma noteikumus prasīto. Analizējot pēdējo astoņu gadu centralizētajā eksāmenā iekļauto eseju tēmas, var secināt, ka, lai veiksmīgi uzrakstītu eseju, ir nepieciešams ne tikai bagātīgs vārdu krājums svešvalodā un argumentēšanas prasmes, bet arī starppriekšmetu saiknes aktualizēšana, piemēram:

- 2018.gada esejas tēma - *Vidusskolas noslēguma gadā skolēni saskaras ar izaicinājumu- ko viņi darīs tālāk*. Uzdevuma noteikumi: uzraksti eseju, izsakot savu viedokli un pamatojot to ar argumentiem (Valsts izglītības satura centrs, 2018). Lai izpildītu uzdevumu skolēniem ir nepieciešamas zināšanas gan par karjeras iespējām, gan par psiholoģiskajiem aspektiem.
- 2017.gada esejas tēma- *Mūsdienās cilvēki pērk vairāk produktus (ēdienu, elektroniskās iekārtas, utt..) nekā viņiem vajag*. Uzdevuma noteikumi: Vai tu piekrīti vai arī nepiekrīti šim apgalvojumam, uzraksti eseju, izsakot savu viedokli un pamato to ar faktiem (Valsts izglītības satura centrs, 2017). Lai izpildītu uzdevumu skolēniem ir nepieciešamas zināšanas patērētāju sabiedrības jomā, kā arī psiholoģijā un ekonomikā.
- 2016.gada esejas tēma- *Daži cilvēki uzskata, ka vecākiem būtu jāierobežo laiks, ko bērni pavada izmantojot datorus, viedtālrunus, u.c. ierīces*, uzdevuma noteikumi: Vai tu piekrīti šim viedoklim? Uzraksti eseju pamatojot savu viedokli (Valsts izglītības satura centrs, 2016). Lai izpildītu uzdevumu skolēniem ir nepieciešama izpratne par veselīgu dzīvesveidu, zināšanas informācijas tehnoloģiju jomā un psiholoģijā.
- 2015.gada esejas tēma – *Vai savvaļas dabas teritorijas būtu jāattīsta valsts ekonomiskās situācijas uzlabošanai*, uzdevuma noteikumi: uzraksti eseju, izsakot savu

viedokli un pamatojot to ar faktiem (Valsts izglītības satura centrs, 2015). Lai izpildītu uzdevumu skolēniem ir nepieciešamas zināšanas ekonomikā un dabas aizsardzībā.

- 2014.gads – *Finansiālais nodrošinājums ir viens no iemesliem kāpēc cilvēki strādā. Kādi vēl ir iemesli algota darba nepieciešamībai?* Uzdevuma noteikumi: uzraksti eseju, izsakot savu viedokli un pamatojot to ar faktiem (Valsts izglītības satura centrs, 2014). Lai izpildītu uzdevumu skolēniem ir jāizprot norises sabiedrībā un ekonomikā.
- 2013.gads – *Daudz jaunu cilvēku mūsdienās domā, ka ir labāk noskatīties daiļdarba ekranizējumu nekā izlasīt grāmatu.* Uzdevuma noteikumi: uzraksti eseju, izsakot savu viedokli un pamatojot to ar faktiem (Valsts izglītības satura centrs, 2013). Lai izpildītu uzdevumu skolēniem ir nepieciešama pieredze gan daiļdarba lasīšanā, gan daiļdarba ekranizējuma skatīšanās procesā.
- 2012.gads – *Daži cilvēki uzskata, ka reklāma piedāvā mums noderīgu informāciju, kamēr citi ir pārliecināti, ka reklāma ir līdzeklis manipulēšanai.* Uzdevuma noteikumi: Komentē abus viedokļus, izsakot savu viedokli un pamatojot to ar argumentiem (Valsts izglītības satura centrs, 2012). Lai izpildītu uzdevumu skolēniem ir jāveido gan argumenti, gan pretargumenti par reklāmas ietekmi uz cilvēka iepirkšanās paradumiem.
- 2011.gads – *Daži cilvēki uzskata, ka muzeji ir patīkams un izglītojošs laika pavadīšanas veids, kamēr citi uzskata, ka muzeju apmeklējums ir gan laika, gan naudas izšķiešana.* Uzdevuma noteikumi: Komentē abus viedokļus, izsakot savu viedokli un pamatojot to ar argumentiem (Valsts izglītības satura centrs, 2011). Lai izpildītu uzdevumu skolēniem ir nepieciešama muzeju apmeklējumu pieredze.

Arī centralizētā eksāmena vērtēšanas kritēriji aktualizē argumentācijas prasmju nozīmīgumu augstāka snieguma līmeņa ieguvei. Valsts Izglītības satura centra izstrādātajā metodiskajā materiālā par centralizētā eksāmena angļu valodā rakstīšanas daļas vērtēšanu, ir izvirzīti kritēriji svešvalodas apguves līmeņiem: C1, B2-2, B2-1, B1 (Eiropas valodu kopīgās pamatnostādnes noteiktajiem valodas prasmes līmeņiem). Argumentācijas prasmes tiek vērtētas analizējot esejas saturu. Maksimālais punktu skaits novērtējot esejas saturu ir 5 punkti, tādējādi:

- „C1 (5 punkti) – argumenti ir pārliecinoši, saistoši tēmai, pilnīgi un atbalstīti ar faktiem;
- B2.2 (4 punkti) – argumenti ir daudzveidīgi, detalizēti, aktualizēti un atbalstīti ar faktiem;

- B2.1 (3 punkti) – nozīmīgākās idejas ir tēmai atbilstošas, taču pietrūkst faktu un pierādījumu;
- B1 (2 punkti) – ir izvirzītas galvenās idejas, taču argumenti neattiecas uz tēmu, tie nav skaidri un atkārtojas” (Valsts izglītības satura centrs, 2012, 3).

Arī Valsts Izglītības satura centra izstrādātajā metodiskajā materiālā- *centralizētā eksāmena angļu valodā mutvārdu daļas mācību videoieraksta izvērtējumā* tiek aktualizēta argumentācijas prasmju svešvalodas eksāmena mutvārdu daļā nepieciešamība. Piemēram, četrus punktus no četriem skolēns var saņemt, ja viņam ir labs vārdu krājums, un viņš spēj skaidri raksturot situāciju, izteikt savu viedokli un argumentēt. Savukārt 3 punktus no 4 iespējamajiem skolēns var saņemt, ja viņam ir pietiekams vārdu krājums un prasme argumentēti paust savu viedokli (Valsts Izglītības satura centrs, 2009).

Var secināt, ka, lai skolēni varētu veiksmīgi nokārtot centralizēto eksāmenu angļu valodā, ir nepieciešams pilnveidot argumentācijas prasmes. Tādējādi mācību procesā ir nepieciešams īstenot mācību metodes un darba formas, kas veicina argumentu veidošanas prasmes, piemēram, debates.

Rezumējot promocijas darba 1.5. apakšnodaļā (*Debates – pašvadītas mācīšanās metode caurviju kompetenču pilnveidošanai*) gūtās atziņas, izvirzītie secinājumi ir:

1. Uz kompetenču apguvi balstītā mācību procesā, aktuālas kļūst tādas mācību metodes, kuras raksturo: starppriekšmetu saikne, sadarbība, virzība uz aktīvu darbību, problēmjautājumu atklāšana un izpēte, problēmas risinājumu noskaidrošana, saikne ar reālo dzīvi, metodes, kurās skolēni mācās no savām vai citu kļūdām, kurās netiek demonstrēts „pareizais” rīcības modelis ievērojot ikviena skolēna un arī visas klases mācīšanās vajadzības.
2. Lai sekmētu caurviju kompetenču attīstīšanu un pilnveidošanu, mācību procesā ir nepieciešamas situācijas, kurās tiek izpētītas, diskutētas un debatētas reālās dzīves problēmas, veidojot mācīšanās procesu skolēnam personīgi nozīmīgu, aktualizējot nepieciešamību sasaistīt mācību saturu ar norisēm sabiedrībā.
3. Šķērslis debašu metodes īstenošanai mācību stundā var būt nepieciešamais laika patēriņš, ko nosaka metodes kompleksā būtība: problēmas izpēte, argumentu veidošana, prezentēšana, jautājumu uzdošana, atgriezeniskā saite, utt., taču debašu metode var tikt strukturēta konkrētās darbībās, atkarībā no skolēnu spējām un laika resursiem un tādējādi īstenota vairāku mācību stundu ietvaros.
4. Debatējot tiek aktivizēti domāšanas procesi. Debašu metodes īstenošanas rezultāts var būt caurviju kompetenču attīstīšana, piemēram, saskarsmes prasmes, problēmu

risināšana un lēmumu pieņemšanas prasmes, informācijas lietotprasme, kritiskā domāšana, u.c.

5. Debašu metodes pilnvērtīgai īstenošanai ir nepieciešama aktuālas problēmas zinātnē vai sabiedrībā atklāšana/izvirzīšana, konkrētās rezolūcijas izpratnei nepieciešamo izziņas avotu izpēte, argumentu veidošana, prezentēšana, jautājumu uzdošana un refleksija.
6. Īstenojot debašu metodi var ne tikai apzināties un izpētīt daudzveidīgas aktuālas problēmas zinātnē un sabiedrībā, bet arī izprast to nozīmīgumu personiskajā dzīvē.
7. Debatēšana ir uz argumentiem balstīts dialogs, kas sniedz detalizētu informāciju un nelīdzinās ikdienas sarunai. Tieši argumentu veidošana ir priekšnoteikums nozīmīgu caurviju kompetenču attīstīšanai, tai skaitā kritiskās domāšanas, problēmrisināšanas un lēmumu pieņemšanas prasmju veicināšanai.

2. Skolēnu pašvadītas mācīšanās norise un analīze debašu procesā

2.1. Pētījuma programma un metodoloģija

Pētījuma programma tika veidota pēc darbības pētījuma (angļu: *action research*) uzbūves, kurā nozīmīgi ir definēt aktuālu problēmu un rast tai risinājumus (Pipere, 2011). Veiktā darbības pētījuma mērķis ir: noskaidrot pašvadītas mācīšanās komponentu mījsakarību ietekmi uz skolēnu izvirzīto mērķu sasniegšanu un konstatēt caurviju kompetenču pilnveidošanas iespējas debašu procesā.

Lai darbības pētījumā iesaistītajiem respondentiem pētāmā problēma būtu aktuāla un viņi kopīgi ar pētnieku virzītos uz situācijas uzlabošanu (Burns, 1999), tika aptaujāti vecāko klašu skolēni. Šajā mācīšanās posmā, lai nākotnē sekmīgi turpinātu gan tālākizglītošanos, gan veiktu sev piemērotāko profesijas izvēli, nozīmīgāka kļūst virzība uz intelektuālo un caurviju kompetenču apguvi. Kompetenču aktualitāti mūsdienās un, tai skaitā caurviju kompetenču pilnveides nepieciešamību akcentē projekts Nr. 8.3.1.1/16/I/002 „Kompetenču pieeja mācību saturā”. Projekts arī uzsver skolēnu pašvadītas mācīšanās nepieciešamību kompetenču apguvē.

Darbības pētījums ietver arī tādas idejas praktisku īstenošanu, kas kļūst par līdzekli situācijas uzlabošanai un arī mācīšanās procesa veicināšanai (Kemmis, McTaggart, 1988), tādēļ, tika izveidota, aprobēta un izvērtēta debašu metodes didaktiskās strukturēšanas pieeja vecāko klašu skolēnu daudzveidīgo mācīšanās kontekstu apguvei angļu valodas stundās.

Empīriskā pētījuma datu ievākšana norisinājās 5 posmos (skat. 6. tabulu)

6. tabula

Empīriskā pētījuma programma

Empīriskā pētījuma datu ievākšanas posms	Pētījuma posma mērķis	Pētnieciskais jautājums	Datu ieguves metodes	Datu analīzes metodes	Pētījuma avoti
1.posms: pētījuma pamatgrupas skolēnu aptauja	Noskaidrot pašvadītas mācīšanās komponentu ietekmi uz mērķu sasniegšanu, kā arī caurviju kompetenču pilnveides iespējas debašu	Kāda ir pašvadītas mācīšanās komponentu mijiedarbība virzībā uz mērķu sasniegšanu, kā arī kādas ir vecāko klašu skolēnu caurviju kompetenču pilnveidošanas iespējas debašu procesā? Kāds ir debašu	Aptauja-rakstiskā anketēšana	Kvantitatīvās (datu grafiska attēlošana, datu analīze, izmantojot SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) prognozējošās analītikas un statistiskās analīzes programmatūras pakotne), kvalitatīvās (kvalitatīvā kontentanalīze: raksturojošo frāžu (kodu) fiksēšana, kategoriju	Skolēnu atbildes

	procesā.	metodes pedagoģiskais potenciāls?		izdalīšana, vispārināšana, atbilžu salīdzināšana)	
2.posms: Debašu metodes didaktiskās strukturēšan as pieejas izstrāde	Izstrādāt debašu metodes didaktiskās strukturēšan as pieeju.	Kāds ir debašu metodes didaktiskās strukturēšanas pieejā iekļaujama elementu kopums?	Eksperime ntālā darbība	Promocijas darba teorētisko izziņas avotu analīzē un empīriskās daļas 1. un 2. posmos gūto atziņu apkopojums, interpretācija un izvērtējums pieejas izstrādei	Teorētiska jā un praktiskaj ā daļā gūtās atziņas
3.posms: debašu didaktiskās strukturēšan as pieejas aprobācija angļu valodas stundās pētījuma bāzes skolas 11.klasē	Aprobēt izstrādāto debašu metodes didaktiskās strukturēšan as pieeju.	Kādas ir debašu metodes didaktiskās strukturēšanas pieejas īstenošanas iespējas vecāko klašu skolēniem angļu valodas mācību stundās?	Eksperime ntālā darbība	Eksperimentālā darbība angļu valodas stundās pētījuma bāzes skolas 11.klasē	Pieejas aprobācij as procesā gūtās atziņas
4.posms: skolēnu aptauja par aprobēto debašu didaktiskās strukturēšanas pieejas īstenošanu angļu valodas stundās pētījuma bāzes skolas 11.klasē	Noskaidrot aprobētās debašu metodes didaktiskās strukturēšan as pieejas ieguvumus.	Kāda ir debašu metodes didaktiskās strukturēšanas pieejas efektivitāte skolēnu mācīšanās procesa sekmēšanai angļu valodas stundās pētījuma bāzes skolas 11.klasē?	Aptauja- rakstiska pašvērtēju ma veikšana	Kvantitatīvo datu analīze. Kvalitatīvās (kvalitatīvā kontentanalīze: raksturojošo frāžu (kodu) fiksēšana, kategoriju izdalīšana, vispārināšana, atbilžu salīdzināšana).	Skolēnu atbildes
5.posms: kontroles grupas skolēnu aptauja	Noskaidrot pašvadītas mācīšanās komponentu ietekmi uz mērķu sasniegšanu skolēniem bez debatēšanas pieredzes.	Kāda ir pašvadītas mācīšanās komponentu mijiedarbība uz mērķu sasniegšanu skolēniem bez pieredzes debašu procesā?	Aptauja- rakstiskā anketēšana	Kvantitatīvās (datu grafiska attēlošana, datu analīze, izmantojot SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) prognozējošās analītikas un statistiskās analīzes programmatūras pakotne)	Skolēnu atbildes

Gan kvalitatīvās, gan kvantitatīvās pētījuma metodes tika izvēlētas atbilstoši visu pētījuma empīriskās daļas posmu pētnieciskajiem jautājumiem, jo kvalitatīvajai un kvantitatīvajai pētījuma pieejai ir kopīgs mērķis izprast pētījuma problēmu (Pipere, 2011).

Pētījuma empīriskajā daļā izvirzītie uzdevumi ir:

1. veikt pētījuma pamatgrupas: vecāko klašu skolēnu ar pieredzi debašu procesā, aptauju, izpētot atsevišķu mācīšanās komponentu ietekmi uz skolēnu izvirzīto mērķu sasniegšanu, kā arī konstatēt caurviju kompetenču pilnveides iespējas debašu procesā no 2017. gada 1. septembra līdz 2018. gada 1. janvārim;
2. veikt kontroles grupas: skolēnu bez zināmas pieredzes debašu procesā mācīšanās komponentu ietekmi uz pētījuma pamatgrupas skolēnu izvirzīto mērķu sasniegšanu (no 2019.gada 1.janvāra līdz 2019.gada 3.februārim);
3. salīdzināt un interpretēt pētījuma pamatgrupas un kontroles grupas aptaujās iegūtos datus, analizējot pašvadītās mācīšanās aspektus;
4. analizējot empīriskā pētījuma 1.posmā iegūtos datus, noskaidrot un raksturot konkrētu caurviju kompetenču pilnveidošanas iespējas debašu procesā;
5. pamatojoties uz teorētisko izziņas avotu analīzē gūtajām atziņām, izstrādāt debašu didaktiskās strukturēšanas pieeju un īstenot tās aprobāciju un izvērtēšanu (no 2018.gada 1.janvāra līdz 2019.gada 2.februārim);
6. pamatojoties uz empīrisko pētījumu, izvirzīt secinājumus un izstrādāt ieteikumus;
7. izstrādāt tēzes aizstāvēšanai.

Pētījumā tika izvēlēta datu ieguves metode - aptauja, jo „aptaujas specifiska pazīme ir iespēja rakstiski uzdot arī lielāku skaitu jautājumu un saņemt atbildes no lielāka skaita pētāmo” (Kamerāde, Mārtinsone, Pipere, 2016., 215). 1. un 3.pētījuma datu vākšanas posmos tika iegūti gan kvalitatīvie, gan kvantitatīvie primārie dati, savukārt 2.pētījuma vākšanas posmā tika ievākti tikai kvantitatīvie dati.

Teorētisko izziņas avotu izpēte promocijas darbā nodrošina aptaujas saturisko pamatotību (angļu: *content validity*); kriteriālā pamatotība (angl. *criterion-related validity*) nosaka prognozējošo pamatotību mācīšanās rezultātu atšķirību konstatācijai debašu procesā, pēc debašu pieredzes klātesamības. Pētījumā pamatgrupas respondentu debašu pieredze nodrošina pētījuma pamatgrupas aptaujas konceptuālo jeb konstrukta pamatotību (angļu: *construct validity*). 1. un 4.pētījuma datu vākšanas posmu aptaujās ir ietverti atvērtie jautājumi. Lai apkopotu respondentu atbildes uz atvērtajiem jautājumiem, ir nepieciešams veikt atbilžu kategoriju izdalīšanu, kā arī, lai analizētu ievāktos datus var veikt kvantitatīvo kontentanalīzi (Pipere, 2011).

Pētījuma datu apstrādes metodes: Lai noteiktu empīriskā pētījuma datu ievākšanas I un II posmu skolēnu aptauju datu pamatotību un drošumu, tika īstenota datu statistiskā apstrāde ar prognozējošās analītikas un statistiskās analīzes programmatūras pakotni (IBM

SPSS v.22) (angļu: *Statistical Package for the Social Sciences*). Aptauju atbildes tika apkopotas programmā Microsoft Excel 2013. Rezultāti tiek pieņemti par statistiski nozīmīgiem, ja $p(\text{statistiskā ticamība}) < 0.05$.

Nemot vērā to, ka aptaujās iegūtie kvantitatīvie dati atbilst kārtas skalai (ang. *Ordinal scale*) atbilstošākie centrālās tendences rādītāji ir mediāna un biežums. Dati par visiem pieciem aptaujā analizētajiem pašvadītas mācīšanās komponentiem tika pētīti un interpretēti, izmantojot Mediānu testu: Pīrsona Hī kvadrāta kritērija variantu (angļu: *special case Pearson Chi square test*).

Visu datu ievākšanas posmu pētījuma dalībnieku izlasē tika ievēroti kvalitatīva pētījuma mērķtiecīgas izvēles raksturīgie kritēriji, kas ietver:

- maksimālas subjektu variācijas (skolēni ar atšķirīgu debašu pieredzes laika posmu- no nepilna mēneša debašu pieredzes līdz vairāk kā 36 mēnešu debašu pieredzei (piemēram, empīriskā pētījuma datu ievākšanas 1. posmā));
- dalībniekus ar unikālu pieredzi, piemēram, skolēni, kas piedalījās debašu metodes didaktiskās strukturēšanas pieejas angļu valodas stundās aprobēšanā.

2.2. Pašvadītas mācīšanās komponentu ietekmes uz pētījuma pamatgrupas skolēnu mērķu sasniegšanu konstatēšana

No 2017.gada 1.septembra līdz 2018.gada 1.janvārim tika veikta skolēnu aptauja (aptaujas jautājumus skat. 2.pielikumā). Visiem aptaujātajiem skolēniem ir pieredze debašu procesā. Pētījuma pamatgrupā ir mērķtiecīgi iesaistīti tieši skolēni ar debašu pieredzi. Debašu metodi raksturo: starppriekšmetu saikne, sadarbība, virzība uz aktīvu darbību, problēmjautājumu atklāšana un izpēte, formulējot argumentus un noskaidrojot problēmas risinājumus. Teorētisko izziņas avotu izpēte atklāj, ka, lai attīstītu un pilnveidotu 21.gadsimtā tik ļoti aktuālās caurviju prasmes, nozīmīga kļūst tādu mācīšanās situāciju nodrošināšana, kurās tiek izpētītas, diskutētas un debatētas reālās dzīves problēmas (Terzieva, Luppi, Traina, 2015, 30-31).

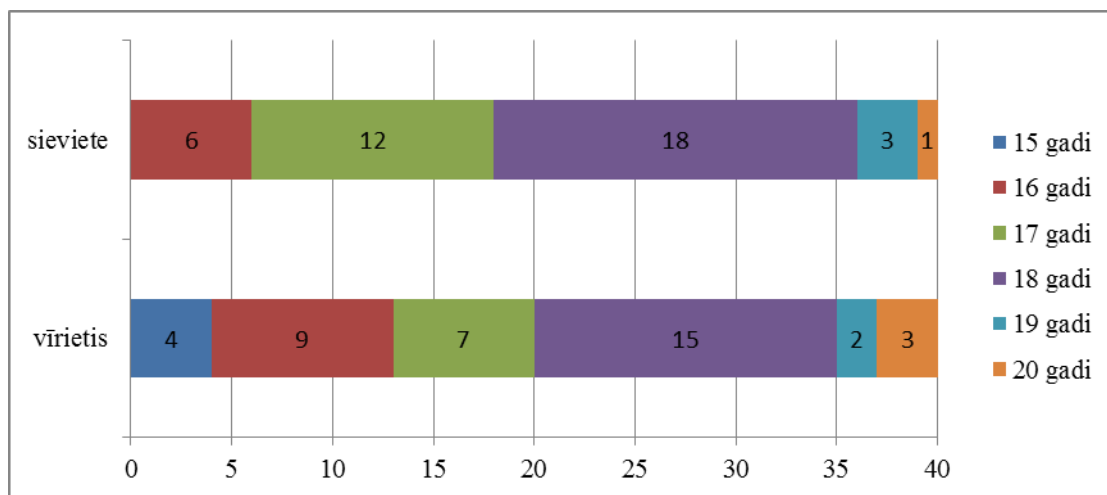
Tādēļ aptaujā tika iesaistīti astoņdesmit 8.-12.klašu skolēni ar atšķirīgu debatēšanas pieredzes ilgumu no dažādām Latvijas pilsētām (Liepājas, Rīgas, Iecavas). Empīriskā pētījuma I posmā iesaistījās Liepājas Valsts 1.ģimnāzijas, Oskara Kalpaka Liepājas 15.vidusskolas, Jāņa Raiņa Liepājas 6.vidusskolas, Rīgas Valsts 1.ģimnāzijas un Iecavas vidusskolas skolēni, debašu fakultatīvu dalībnieki. Aptaujas norises laikā biedrība „Debašu centrs” ar Liepājas pilsētas Izglītības pārvaldes izglītības projekta atbalstu rīkoja divu dienu

semināru – meistarklasi Liepājas Valsts 1.ģimnāzijā ar mērķi iesaistīt biedrības „Debašu centrs” rīkotajās aktivitātēs jaunus skolēnus. Seminārs tika rīkots 2017.gadā no 25. - 26.septembrim. Tādējādi salīdzinoši liels respondentu skaits, kas ir piedalījušies aptaujā, ir ar nelielu debašu pieredzes ilgumu (nepilnu mēnesi un no 1 mēneša līdz 1 gadam). Respondentu izvēles būtisks kritērijs ir: iesaistīšanās fakultatīvajās nodarbībās debašu apgūvē.

Respondenti tika lūgti izpildīt tiešsaistes aptauju (skat. 2.pielikumu). Aptauja tika ievietota tīmekļa vietnes *Google Survey* veidlapās, lai konstatējošā pētījuma pamatgrupas skolēni varētu sniegt atbildes sev ērtākā vietā un laikā. Lai no pētījuma dalībniekiem iegūtu pēc iespējas patiesāku informāciju, tika ievērota pētījuma dalībnieku anonimitāte.

Var apgalvot, ka dalībnieku iesaistīšanās aptaujā ir īstenota mērķtiecīgā izlase-izvēloties respondentus, kurus vieno debašu pieredze. Mērķtiecīgā izlase ir viena no trim kvalitatīvā pētījumā izmantotām dalībnieku atlases pieejām (Marshall, 1996). Mērķtiecīgā izlasē „pētnieks pārdomāti un apzināti izveido visproduktīvāko izlasi, kas spētu sniegt atbildes uz pētījuma jautājumiem” (Kamerāde, Mārtinsone, Pipere, 2016., 311). Mērķtiecīgo izlasi raksturo: respondentu personīgā pieredze pētījuma problēmā, spēja paust savu viedokli par to, skaidru dalībnieku atlases kritēriju izveidošana, izstrādāts pamatojums izlases veidošanai (Kamerāde, Mārtinsone, Pipere, 2016., 311). Taču tajā pat laikā var apgalvot, ka pētījumā ir tikusi īstenota ērtuma izlase jeb pieejamā izlase (angļu: *convenience sample*), kuru izmanto gan kvalitatīvajā, gan kvantitatīvajā pētniecībā, iesaistot visatsaucīgākos respondentus. Aicinājumam iesaistīties pētījumā atsaucās piecu iepriekšminēto Latvijas izglītības iestāžu audzēkņi.

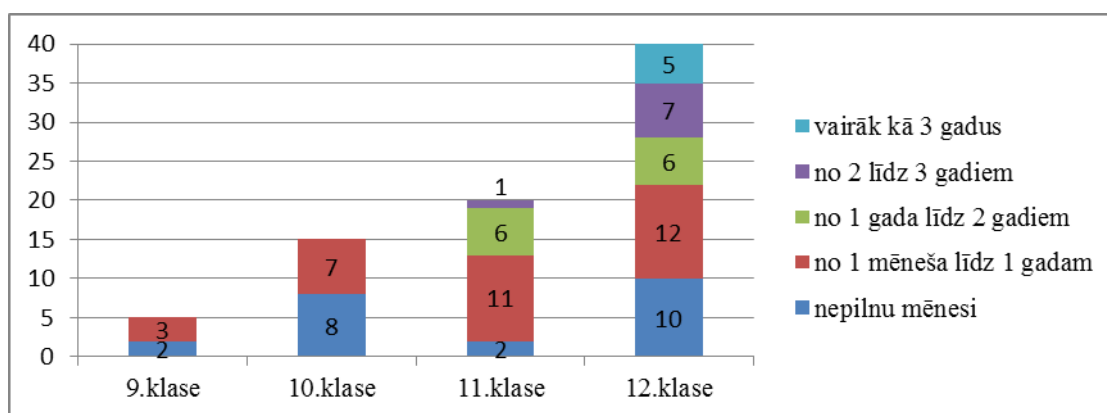
Pētījuma grupu veido 80 respondenti: 40 meitenes un 40 zēni, vecumā no 15 līdz 20 gadiem (skatīt 8.attēlu), kuru debašu pieredzes ilgums tika iedalīts laika posmos: nepilnu mēnesi (22 respondenti), no mēneša līdz gadam (33 respondenti), no 1 gada līdz 2 gadiem (12 respondenti), no 2 līdz 3 gadiem (8 respondenti) un vairāk kā 3 gadus (5 respondenti). Visvairāk respondentu ir 18 gadus veci (33 no 80 (18 meitenes un 15 zēni)). Novērojot atšķirības starp respondentiem, atklājas, ka skolēni-zēni debašu fakultatīvā iesaistās gados jaunāki nekā skolēni-meitenes (skat 3.pielikumu).



8.attēls. Respondentu iedalījums pēc dzimuma un vecuma (N=80)

Jāatzīst, ka aptaujā tika iesaistīts salīdzinoši neliels respondentu skaits ar debašu pieredzi ilgāku par 3 gadiem (5 respondenti). To var izskaidrot ar faktu, ka visbiežāk debašu procesā iesaistās vidusskolas klašu skolēni, pievienojoties skolas debašu fakultatīvam 10 klasē un gūstot debašu pieredzi 3 gadus (10.,11.,un 12.klasē). Retāk debašu fakultatīva nodarbībās iesaistās tādi 8. vai arī 9. klašu skolēni, kuri turpina apmeklēt debašu fakultatīva nodarbības līdz 12.klasei, tādējādi gūstot debašu pieredzi, kas ir ilgāka par 3.gadiem.

Netiek arī novērota sakarība, ka gados vecāki (Pīrsona korelācija 0,335) vai vecāko klašu skolēni (Pīrsona korelācija 0,379) debatētu ilgāku laiku. Savukārt minētie 5 respondenti, kuru debatēšanas pieredze ir ilgāka par 3 gadiem, ir 12.klases skolēni un ir uzsākuši debatēt jau mācoties pamatskolā. Aptaujas dati arī atklāj faktu, ka salīdzinoši maz aptaujāto skolēnu mācās pamatskolā: tikai 5 no 80 respondentiem ir devīto klašu skolēni pretstatā 15 desmitās, 20 vienpadsmitās un 40 divpadsmitās klases skolēniem (skatīt 9.att.) (skat 3.pielikumu).



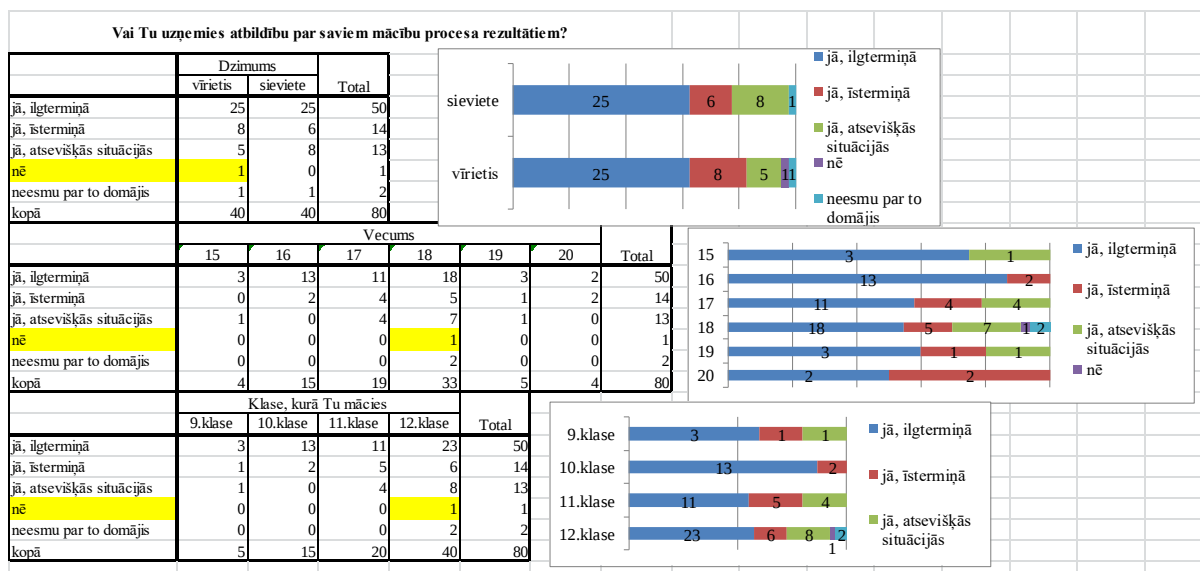
9.attēls. Respondentu debašu pieredzes ilgums (N=80)

Lai atklātu un raksturotu pētījuma pamatgrupas skolēnu mācīšanās personīgo nozīmīgumu viņu dzīvē, tai skaitā atšķirības izvērtējot debašu pieredzes ilgumu, fona informācijas iegūšanai (datu statistiskajā apstrādē iegūtie dati apkopoti 3.pielikumā), viņiem tika uzdoti jautājumi:

- 1) *Vai Tu esi atbildīgs par mācību procesa rezultātiem?*
- 2) *Vai, Tavuprāt, mācību saturā ir jāintegrē mūsdienu dzīves aktualitātes?*
- 3) *Kas veicina Tavu ieinteresētību mācīties?*
- 4) *Vai pozitīvas emocijas ir nozīmīgas Tavā mācīšanās procesā?*
- 5) *Vai esi domājis par to, kāpēc Tu mācies?*
- 6) *Vai mācoties Tu sev izvirzi mērķus?*
- 7) *Vai Tu zini, ko vēlies sasniegt savā dzīvē?*

Atbildot uz jautājumu: *Vai Tu uzņemies atbildību par mācību procesa rezultātiem?*, skolēniem piedāvātie atbilžu varianti bija: *jā, ilgtermiņā*; *jā, īstermiņā*; *jā, atsevišķās situācijās*.

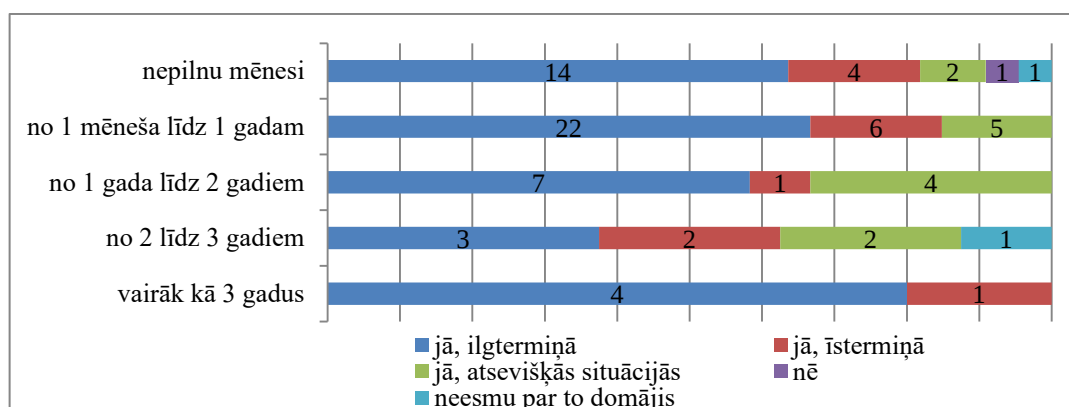
Atbildot uz jautājumu par atbildību par mācību procesa rezultātiem, absolūtais vairākums jeb 77 no 80 respondentiem ir atbildējuši, ka viņi ir atbildīgi, turklāt 50 no viņiem ilgtermiņā. Vienīgais skolēns, kurš nav atbildīgs ir 18 gadus vecs 12.klases skolēns - zēns (skatīt 10. attēlu), kura debatēšanas pieredze ir nepilns mēnesis.



10.attēls. Respondentu atbildība par mācību procesa rezultātiem šķēsgriezumā ar dzimumu, vecumu un klasi, kurā mācās (N=80)

Savukārt skolēnu atbildība par mācību procesa rezultātiem šķērsgriezumā ar debašu pieredzes ilgumu atspoguļo, ka ilgtermiņā atbildību proporcionāli mazāk uzņemas skolēni, kuri debatē no 2 līdz 3 gadiem, bet vairāk atbildību uzņemas tie skolēni, kuri debatē vairāk kā 3 gadus. Var secināt, ka mērķtiecīga un ilgstoša iesaistīšanās debašu procesā nostiprina un veicina atbildības kā skolēna personības noturīgas īpašības veidošanos. Skolēnu, kuri atbildību par mācību procesa rezultātiem uzņemas īstermiņā, raksturojumam nav kopsakarības ar debašu pieredzi, jo līdzvērtīgas šādu skolēnu proporcijas ir visos debašu pieredzes ilguma posmos.

Tāpat līdzvērtīgas skolēnu proporcijas ir arī starp skolēniem, kuri atbildību par mācību procesa rezultātiem uzņemas atsevišķās situācijās (proporcioniāli vairāk – ar debašu pieredzes ilgumu no 1 gada līdz 2 gadiem), ar izņēmumu vairāk kā 3 gadus debatējot, jo šajā kategorijā aptaujātie atbildību uzņemas vienmēr (skatīt 11.attēlu).



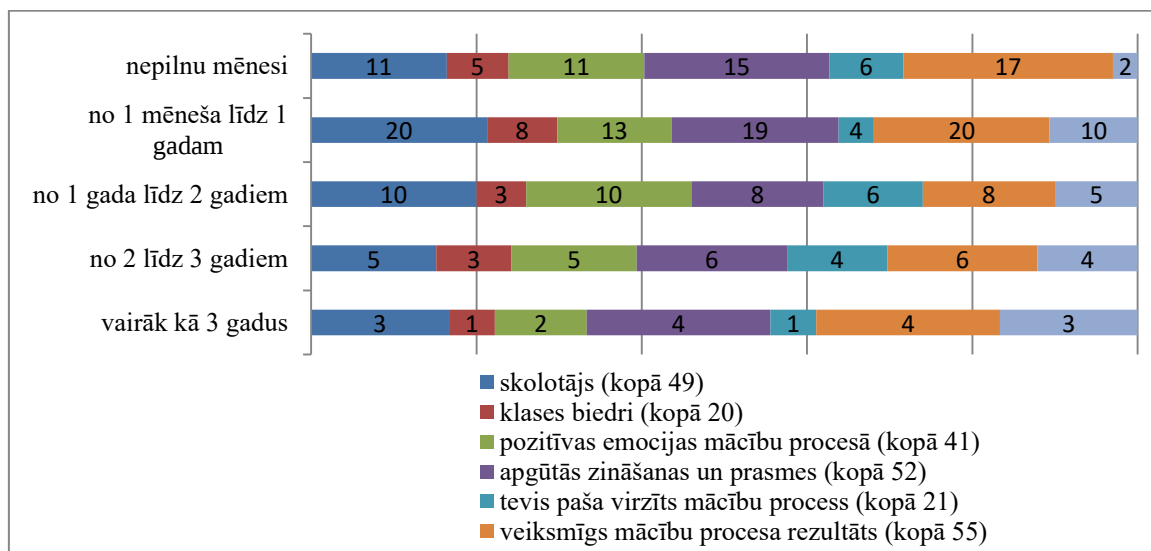
11.attēls. Respondentu atbildība par mācību procesa rezultātiem šķērsgriezumā ar debatēšanas ilgumu (N=80)

Atbildot uz jautājumu: *Vai, Tavuprāt, mācību saturā ir jāintegrē mūsdienu dzīves aktualitātes?*, skolēniem piedāvātie atbilžu varianti bija: *jā*; *nē*; *grūti atbildēt* un *neesmu par to domājis*. Absolūti lielākais vairums respondentu: 74 no 80 atbildēja, ka *jā*, mācību saturā ir jāintegrē mūsdienu dzīves aktualitātes un tikai 2 respondenti uzskata, ka, *nē*, mācību saturā nav jāintegrē mūsdienu dzīves aktualitātes, savukārt 3 respondenti atzina, ka viņiem ir *grūti atbildēt*, bet 1 respondents *par to nav domājis*.

Novērojams arī ka, skolēni ar ilgstošāku pieredzi debašu procesā (vismaz 2 gadi) pārliecinošāk apzinās nepieciešamību mācību saturā integrēt mūsdienu aktualitātes, un tikai atsevišķi skolēni, kuru debašu pieredze nepārsniedz 2 gadus, uzskata, ka tas nav nepieciešams (no 1 mēneša līdz 2 gadiem) vai arī viņi nav par to domājuši (debatē nepilnu mēnesi), vai arī

atzīst, ka ir grūti atbildēt uz šādu jautājumu (debašu pieredzes ilgums līdz 1 gadam), jo vēl nav izveidojusies viņu pārlicība.

Atbildot uz jautājumu: *Kas veicina Tavu ieinteresētību mācīties?*, skolēniem tika sniegta iespēja izvēlēties vienu vai vairākus no dotajiem 7 atbilžu variantiem, vai arī uzrakstīt citu atbildes variantu. Ir jāmin, ka ikvienam respondentam ir vairāki faktori, kas veicina viņa ieinteresētību mācīties, jo neviens nav atzīmējis tikai vienu no dotajiem atbilžu variantiem. Nav novērojamas arī būtiskas atšķirības atbildēs, salīdzinot respondentus pēc debašu pieredzes ilguma – visos posmos ir izvēlēts viens no dotajiem atbilžu variantiem, turklāt salīdzinoši līdzīgos apjomos proporcionāli respondentu skaitam konkrētajā posmā. Ir jāatzīst, ka neviens no respondentiem papildus piedāvātajām atbildēm, nav sniedzis citu atbildes variantu. Var secināt, ka aptaujā iesaistīto skolēnu ieinteresētību veicinošie faktori ir nozīmīgi respondentiem, jo nav sniegti citi atbilžu varianti. Visbiežāk minētie skolēnu ieinteresētību veicinošie faktori ir veiksmīgs mācību procesa rezultāts (55 respondenti), apgūtās zināšanas un prasmes (52 respondenti), skolotājs (49 respondenti), pozitīvas emocijas mācību procesā (41 respondenti), taču mazāk skolēnu (24 respondenti) ir atzinuši atgriezeniskās saites nozīmīgumu intereses veicināšanas procesā, kas ietver arī citu novērtējumu un viedokli. Ir jāatzīst, ka salīdzinoši liels respondentu skaits novērtē skolotāja nozīmi viņu mācību motivācijas veicināšanā. Savukārt 4.daļa respondentu ir atzinuši, ka viņu ieinteresētību veicina paša virzīts mācību process un klases biedri (skatīt 12.attēlu). Var secināt, ka respondentu ieinteresētību mācīties lielā mērā veicina tieši virzība uz rezultatīvu mācību procesu, gūstot pozitīvas emocijas, kā arī sadarbība ar skolotāju un klases biedriem.



12.attēls. Respondentu ieinteresētību mācīšanās procesā veicinošo faktoru salīdzinājums pēc debatēšanas ilguma (N=80)

44 no 80 respondentiem ir norādījuši, ka ieinteresētību mācīties veicina vienlaikus gan veiksmīgs mācību procesa rezultāts, gan apgūtās zināšanas un prasmes (kas arī ir nozīmīgs mācīšanās procesa rezultāts). Savukārt 31 no 80 respondentiem ir uzsvēruši gan veiksmīgu mācību procesa rezultātu, gan skolotāja klātbūtnes nozīmīgumu mācību procesā (skatīt 7. tabulu).

7.tabula

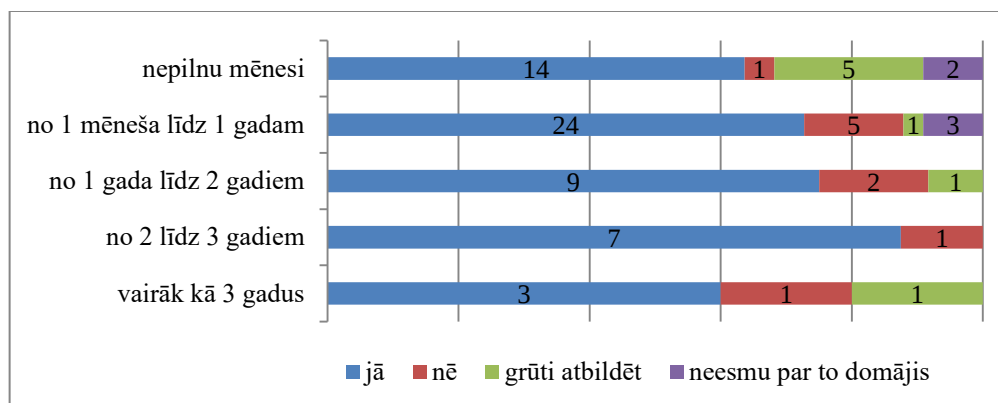
Respondentu ieinteresētību veicinoši faktori mācīšanās procesā (N=80)

	skolotājs	klases biedri	pozitīvas emocijas mācību procesā	apgūtās zināšanas un prasmes	tevis paša virzīts mācību process	veiksmīgs mācību procesa rezultāts	atgriezeniskās saites gūšana
Skolotājs		14	28	31	12	31	16
klases biedri	14		14	14	3	12	4
pozitīvas emocijas mācību procesā	28	14		29	11	27	12
apgūtās zināšanas un prasmes	31	14	29		16	44	14
tevis paša virzīts mācību process	12	3	11	16		13	5
veiksmīgs mācību procesa rezultāts	31	12	27	44	13		18
atgriezeniskās saites gūšana	16	4	12	14	5	18	

Teorētisko izziņas avotu analīze akcentē pozitīvo emociju klātesamības aktualitāti mācīšanās procesā, arī vairākums pētījuma pamatgrupas skolēnu (3/4 no visiem respondentiem), neatkarīgi no debašu pieredzes ilguma, atbildot uz jautājumu *Vai pozitīvas emocijas ir nozīmīgas Tavā mācīšanās procesā?*, apgalvo, ka pozitīvas emocijas ir nozīmīgas viņu mācīšanās procesā. Katrā no debašu pieredzes ilguma posmiem ne mazāk kā 3/5 no katrā grupā iekļautajiem skolēniem pozitīvas emocijas mācīšanās procesā ir nozīmīgas, proporcionāli izteiktāks tas novērojams starp skolēniem, kuri debatē no 2 līdz 3 gadiem. Vērtējot absolūtajos skaitļos kopumā var atzīt, ka nav skaitliski daudz skolēnu (10), kuriem pozitīvas emocijas mācību procesā nav nozīmīgas (visbiežāk katrā debatēšanas ilguma grupā 1 skolēns).

Lai gan starp skolēniem, kuri debatē no 1 mēneša līdz 1 gadam, ir 5 skolēni, kuriem pozitīvas emocijas mācīšanās procesā nav nozīmīgas, proporcionāli pret attiecīgo kopējo skolēnu skaitu grupā (33) tas ir salīdzinoši mazs skolēnu skaits. Pētījuma autore var izteikt pieņēmumu, ka, iespējams, šie skolēni pozitīvo emociju nozīmīgumu vērtē kā nebūtisku faktoru, jo viņiem emocijas nav mācību procesā. Par pozitīvo emociju nozīmīgumu mācīšanās procesā nav domājuši skolēni, kuri debatē līdz 1 gadam, bet vislielākās grūtības atbildēt uz šo

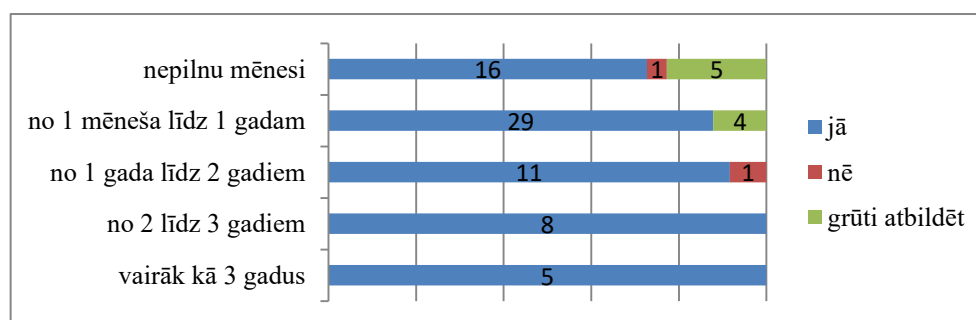
jautājumu ir skolēniem, kuri debatē nepilnu mēnesi (skatīt 13. att). Tādējādi var izteikt pieņēmumu, ka skolēnu debašu pieredze sekmē pozitīvā emocionālā fona nepieciešamības apzināšanos mācību procesa organizācijā.



13.attēls. Pozitīvo emociju nozīmīgums mācīšanās procesā šķēsgriezumā ar debašu pieredzes ilgumu (N=80)

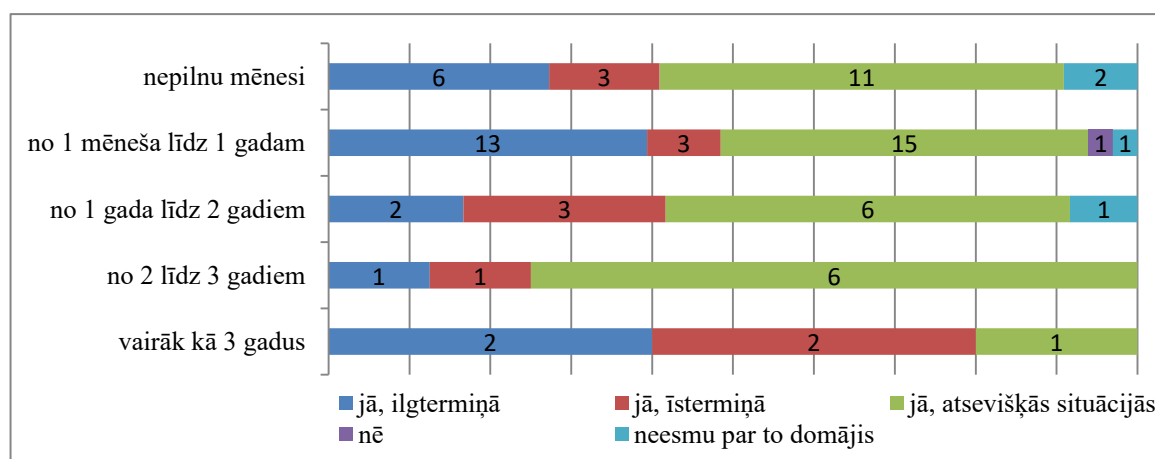
Fona informācijas iegūšanai par respondentu motivāciju un izpratni par zināšanu pielietojumu, viņiem tika uzdots jautājums: *Vai esi domājis par to, kāpēc Tu mācies?*, dotie atbilžu varianti bija: *Jā, Nē, Grūti atbildēt, Neesmu par to domājis*. Pārliecinoši lielākā daļa respondentu jeb 69 no 80 respondentiem atzīst, ka viņi apzinās mācīšanās lietderīgumu savā dzīvē, 2 nav domājuši, bet 9 ir grūti atbildēt. Ir jāatzīst, ka tieši izpratne par zināšanu lietderīgumu ir nozīmīga motivācijas veicināšanā un absolūtais vairums aptaujāto respondentu izprot iegūto zināšanu, prasmju un kompetenču nozīmīgumu savā dzīvē.

Respondenti, kuri nav apzinājušies mācīšanās nozīmīgumu savā dzīvē, ir ar mazāku debašu pieredzes ilgumu, turklāt grūtības atbildēt uz jautājumu ir respondentiem, kuri debatē līdz 1 gadam. Savukārt visi respondenti, kuri debatē ilgāk par 2 gadiem, atzīst, ka viņi apzinās mācīšanās rezultātu lietderīgumu savā dzīvē (skatīt 14. attēlu).



14.attēls. Mācīšanās rezultātu lietderīguma apzināšanās (N=80)

Lai iegūtu datus par mērķu izvirzīšanu mācīšanās procesā, aptaujā tika iekļauts jautājums: *Vai mācoties Tu sev izvirzi mērķus?* Skolēniem bija iespēja izvēlēties vienu no piedāvātajām atbildēm: *Jā, ilgtermiņā; jā, īstermiņā; jā, atsevišķās situācijās; neesmu par to domājis; nē*. Datu analīzes rezultātā tika noskaidrots, ka visbiežāk minētā atbilde, kuru ir snieguši gandrīz puse respondentu, ir - *jā, atsevišķās situācijās* (39 atbildes). Otra visbiežāk minētā atbilde ir- *jā ilgtermiņā*, kuru ir snieguši 24 respondenti. Mācoties sev mērķus ilgtermiņā proporcionāli vairāk izvirza skolēni, kuri debatē no 1 mēneša līdz 1 gadam un vairāk kā 3 gadus. 12 respondenti izvirza sev īstermiņa mērķus – proporcionāli vairāk skolēni, kuri debatē no 1 gada līdz 2 gadiem un vairāk kā 3 gadus, turklāt visi skolēni, kuri debatē ilgāk kā 3 gadus, apgalvo, ka mācoties izvirza sev mērķus. 4 respondenti nav domājuši par mērķu izvirzīšanu mācīšanās procesā un 1 respondents, kura debatēšanas ilgums ir no 1 mēneša līdz 1 gadam, mācīšanās procesā neizvirza mērķus. Skolēni, kuri mācoties neizvirza sev mērķus vai arī nav par to domājuši, ir ar mazāku pieredzi debatēšanā (skatīt 15. attēlu).

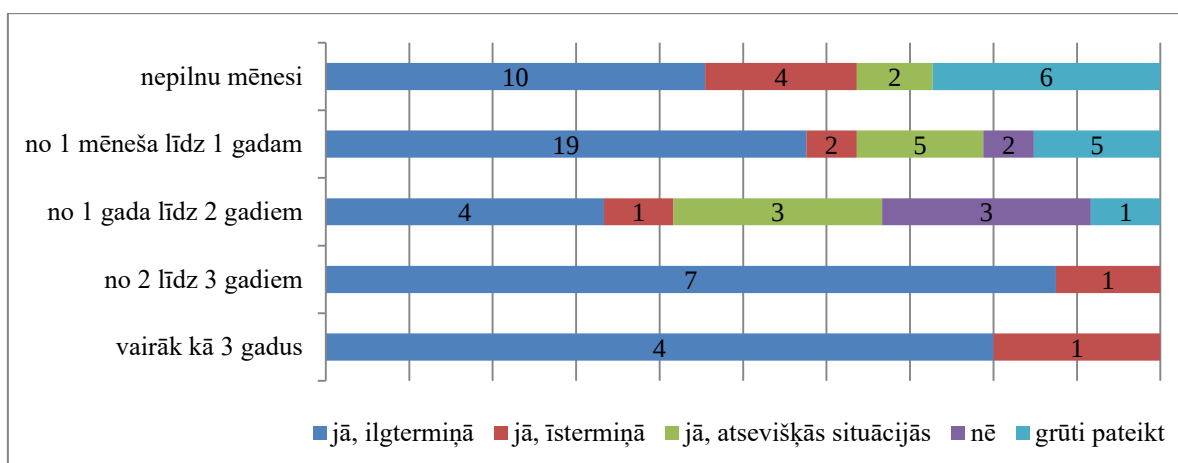


15.attēls. Respondentu izvirzītie mērķi mācīšanās procesā šķērsgrīzumā ar debatēšanas ilgumu (N=80)

Promocijas darba teorētiskajā daļā, pamatojoties uz pētnieku D. Seijta un G. Lathama (2005) atziņām par mācību procesā izvirzīto mērķu iedalīšanu *mācīšanās mērķos* (angļu: *learning goals*) un *snieguma mērķos* (angļu: *performance goals*), var uzsvērt, ka mācīšanās mērķu izvirzīšana veicina ilgtermiņa rezultāta sasniegšanu, savukārt snieguma mērķi - uz īstermiņa rezultātiem (Seijts, Latham, 2005). Tādēļ aptaujas jautājumā: *Vai mācoties Tu sev izvirzi mērķus?*, iekļautais atbilžu variants- *jā, ilgtermiņā* vairāk ir attiecināms uz mācīšanās mērķu izvirzīšanas pamatprincipiem; atbilžu varianti- *jā, atsevišķās situācijās* un *jā, īstermiņā* ir vairāk attiecināmi uz snieguma mērķu izvirzīšanu mācīšanās procesā. Savukārt atbilde- *neesmu par to domājis* var liecināt par mērķu izvirzīšanas neapzināšanos un atbilde *nē* liecina

par mērķu neizvirzīšanu vispār. Ir jāatzīst, ka, kaut arī lielākais vairums respondentu nosaukto atbilžu ir attiecināmi uz mērķu izvirzīšanu atsevišķās situācijās vai arī īstermiņā un tikai nedaudz vairāk par ceturto daļu respondentu izvirza mērķus ilgtermiņā, tikai 3 respondenti nav domājuši par mērķu izvirzīšanu mācību procesā vai arī neizvirza mērķus vispār. Tādējādi, iegūtie dati liecina, ka skolēni, kas iesaistās debašu procesā, izvirza mērķus.

Lai noskaidrotu skolēnu mērķu izvirzīšanas kopsakarības ar reālo dzīvi respondentiem tika uzdots jautājums: *Vai Tu zini, ko vēlies sasniegt savā dzīvē?*. Respondentiem tika piedāvāti 5 atbilžu varianti: *Jā, ilgtermiņā; jā, īstermiņā; jā, atsevišķās situācijās, grūti atbildēt, nē*. Katrs respondents izvēlējās vienu no piedāvātajiem atbilžu variantiem. Lielākā daļa jeb 63 no 80 respondentiem apgalvo, ka zina, ko vēlas sasniegt savā dzīvē, 44 no tiem ilgtermiņā, 9 – īstermiņā un 10 - atsevišķās situācijās. Savukārt 5 skolēni, vēl nezina, ko vēlas savā dzīvē sasniegt, bet kopumā 12 skolēniem ir grūti atbildēt (skatīt 16. attēlu). Taču ir jāatzīst, ka fakts, ka 63 respondenti zina, ko vēlas sasniegt savā dzīvē.



16.attēls. Respondentu viedoklis par sasniedzamo mērķi šķērsgriezumā ar debatēšanas ilgumu (N=80)

Analizējot iegūtos datus šķērsgriezumā ar skolēnu debašu pieredzes ilgumu, atklājas, ka skolēni, kuri debatē ilgāk par 2 gadiem, atšķirībā no skolēniem ar mazāku debašu pieredzi, izteiktāk zina, ko vēlas savā dzīvē sasniegt. Lielākais īpatsvars respondentu, kuri nezina, ko vēlas savā dzīvē sasniegt, ir ar debašu pieredzes ilgumu no 1 gada līdz 2 gadiem, bet grūtības atbildēt ar *jā* vai *nē* jeb sniedzot atbildi *grūti pateikt* izteiktāk ir skolēniem ar mazāku pieredzi debašu procesā (skat.16. attēlu).

Analizētie dati atklāj, ka debašu pieredzes ilgums lielā mērā ietekmē respondentu mācīšanās personīgā nozīmīguma apzināšanos un pašvadītu mācīšanos, jo palielinoties debašu pieredzei, skolēni izteiktāk zina, ko vēlas savā dzīvē sasniegt, kļūst atbildīgāki par mācību procesa rezultātiem, gūst motivāciju un izpratni par zināšanu pielietojumu.

Pētījuma teorētiskā daļa akcentē, ka mērķa sasniegšana, kas izpaužas mācīšanās rezultātos: zināšanu apguvē, prasmju un kompetenču pilnveidē, ir atkarīga no dažādu pašvadītas mācīšanās komponentu mijiedarbības (skat. 7.attēlu: Pašvadītas mācīšanās modelis).

Pētījuma ietvaros ir nozīmīgi atklāt kā konkrēti izmaiņas citos mācīšanās komponentos var ietekmēt gan pētījuma, gan kontroles grupu skolēnu mācīšanās stratēģijas īstenošanu mērķu sasniegšanā, kā arī veikt iegūto datu salīdzināšanu un interpretāciju. Kaut arī mācīšanās *mērķu sasniegšanu* (mācīšanās rezultātu izpausmē) ietekmē visi pašvadītas mācīšanās modelī iekļautie komponenti, praktiskajā daļā tiek analizēta 4 komponentu ietekme uz mērķu sasniegšanu, kuru izvēli pamato to pedagoģiskais nozīmīgums. Būtiska ietekme mērķu sasniegšanā ir *interesei* (sekmē mērķu sasniegšanu, motivāciju mācīties, utt.) un *motivācijai* (sekmē gan mērķu izvirzīšanu, gan sasniegšanu, utt.). Mūsdienu pedagoģijas attīstības virzības tendences uz zināšanu, prasmju un kompetenču pielietojumu reālas dzīves zināmās un nezināmās situācijās akcentē skolēnu *izpratnes par zināšanu pielietojumu* mijietekmi ar izzīņas aktivitātes veidošanās pedagoģiski psiholoģisko fonu, kuru lielā mērā veido *skolēna pozitīvā attieksme* pret savu mācīšanās procesu. Taču pētījuma autore izvēlējas pētīt tieši skolotāja pozitīvās attieksmes ietekmi uz skolēnu mērķu sasniegšanu, kas nav raksturīgi pašvadītas mācīšanās procesam, lai atklātu skolotāja attieksmes nozīmīguma atšķirības pētījuma pamatgrupas un kontroles grupas respondentu viedoklī.

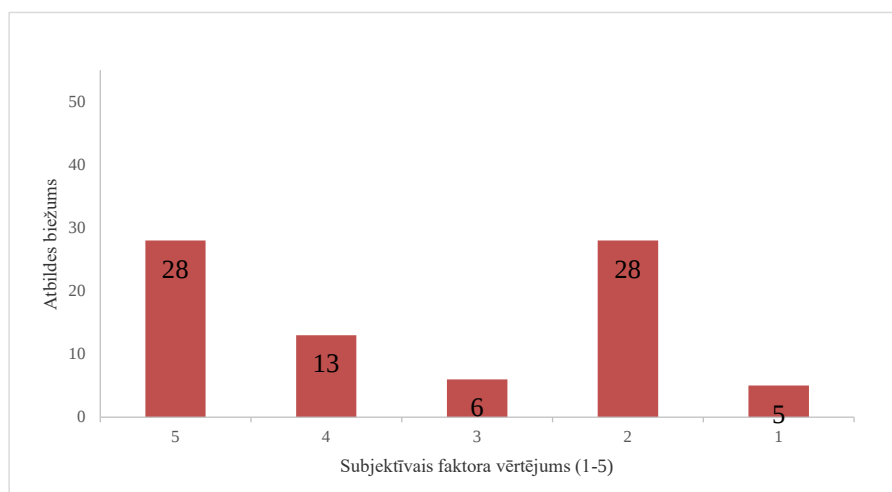
Citi pašvadītas mācīšanās modelī (skat. 7.attēlu: Pašvadītas mācīšanās modelis) iekļautie komponenti nav padziļināti analizēti pētījuma praktiskajā daļā, kas iezīmē turpmāko pētījumu nepieciešamību.

Lai izvērtētu pašvadītas mācīšanās komponentu mīļsakarību ietekmi uz mērķu sasniegšanu, aptaujā tika iekļauti 5 jautājumi, kurus, klasificējot pēc Likerta skalas, var apvienot skaitliskā formātā (ordināli dati), izmantojot SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) prognozējošās analītikas un statistiskās analīzes programmatūras pakotni (skat.8.tabulu).

Aptaujā iekļautie jautājumi pašvadītas mācīšanās komponentu mijiedarbības uz mērķu sasniegšanu izvērtēšanai

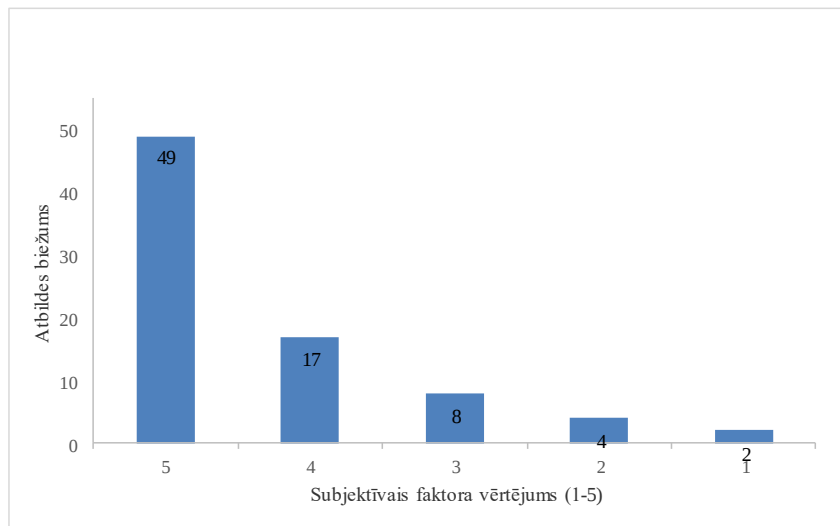
Personīgo mācīšanos veicinošais/ietek mējošais komponents	Jautājuma formulējums	Atbilžu klasifikācija pēc Likerta skalas				
		5	4	3	2	1
Interese	<i>Vai Tev ir interesanti mācīties?</i>	<i>Vienmēr</i>	<i>Gandrīz vienmēr</i>	<i>Reizēm</i>	<i>Gandrīz nekad</i>	<i>Nekad</i>
Motivācija	<i>Cik ļoti Tu vēlies mācīties?</i>	<i>Ļoti vēlos</i>	<i>Vēlos</i>	<i>Reizēm vēlos</i>	<i>Nevēlos</i>	<i>Ļoti nevēlos</i>
Skolotāju pozitīvā attieksme	<i>Vai skolotājiem pret Tevi ir pozitīva attieksme?</i>	<i>Vienmēr</i>	<i>Gandrīz vienmēr</i>	<i>Reizēm</i>	<i>Gandrīz nekad</i>	<i>Nekad</i>
Izpratne par zināšanu pielietojumu	<i>Vai Tu apzinies iegūto zināšanu pielietojumu dzīvē?</i>	<i>Vienmēr</i>	<i>Gandrīz vienmēr</i>	<i>Reizēm</i>	<i>Gandrīz nekad</i>	<i>Nekad</i>
Mērķu sasniegšana	<i>Vai Tu mācoties sasniedz izvirzītos mērķus?</i>	<i>Vienmēr</i>	<i>Gandrīz vienmēr</i>	<i>Reizēm</i>	<i>Gandrīz nekad</i>	<i>Nekad</i>

Atbildot uz jautājumu: *Vai Tev ir interesanti mācīties?*, respondentu visbiežāk minētais savas ieinteresētības mācību procesā novērtējums ir „2” (gandrīz nekad) (28 respondenti) un „5” (vienmēr) (28 respondenti). Savukārt atbilžu mediāna ir „3” (reizēm). Šādu atbilžu sadalījuma tendenci var interpretēt kā pētījumā iesaistīto skolēnu intereses normālsadalījumu, kas pilnībā raksturo pedagogiskajā realitātē eksistējošās atšķirīgās skolēnu attieksmes un intereses mācību procesā, kā arī, iespējams, uzskatāmi ilustrē respondentu ieinteresētības atšķirības dažādos mācīšanās kontekstos (skat.17.attēlu).



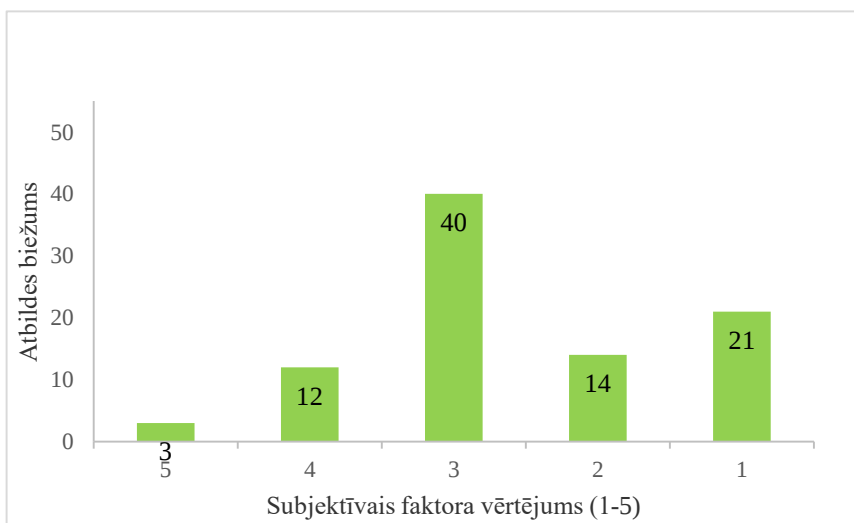
17.attēls. Respondentu ieinteresētība mācību procesā (N=80)

Atbildot uz jautājumu *Cik ļoti Tu vēlies mācīties?*, pētījuma pamatgrupas respondentu visbiežāk minētais novērtējums viņu motivācijai mācīties ir „5” (vienmēr) (49 respondenti) un arī atbilžu mediāna ir „5” (vienmēr), kas atklāj pētījuma pamatgrupas skolēnu augsto motivāciju mācīties (skat.18.attēlu).



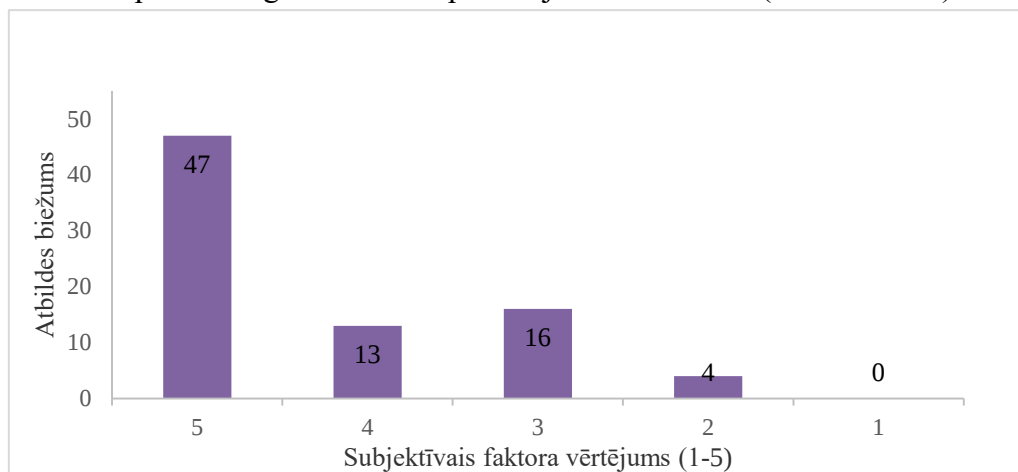
18.attēls. Respondentu motivācija mācīties (N=80)

Savukārt, analizējot skolēnu atbildes par skolotāja pozitīvās attieksmes klātesamību mācību procesā, pētījuma pamatgrupas respondentu visbiežāk minētais novērtējums ir „3” (reizēm) (40 respondenti) un arī atbilžu mediāna ir „3” (reizēm), kas, iespējams, akcentē skolēnu viedokļus par skolotāja pozitīvās attieksmes trūkumu vai arī nenožīmīgumu viņu mācību procesa plānošanā un īstenošanā (skat.19.attēlu).



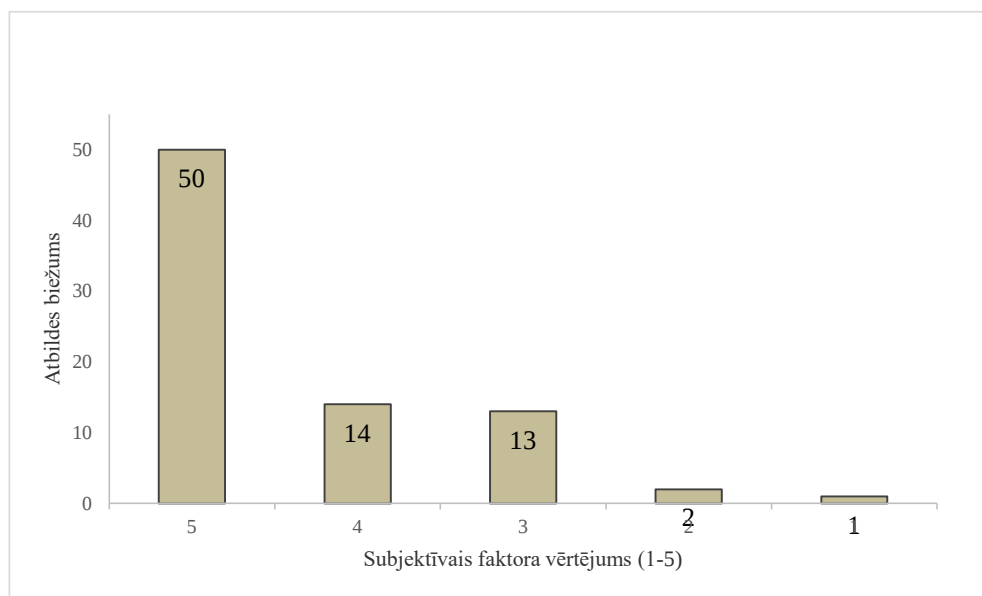
19.attēls. Respondentu viedoklis par skolotāja pozitīvās attieksmes klātesamību mācību procesā (N=80)

Atbildot uz jautājumu *Vai Tu apzinies iegūto zināšanu pielietojumu dzīvē?*, skolēnu visbiežāk sniegtais novērtējums par zināšanu pielietojumu ir „5” (vienmēr) (47 respondenti) un arī atbilžu mediāna ir „5” (vienmēr), kas atklāj, ka lielākais vairums respondentu uzskata, ka izprot mācību procesā iegūto zināšanu pielietojumu savā dzīvē (skat.20.attēlu).



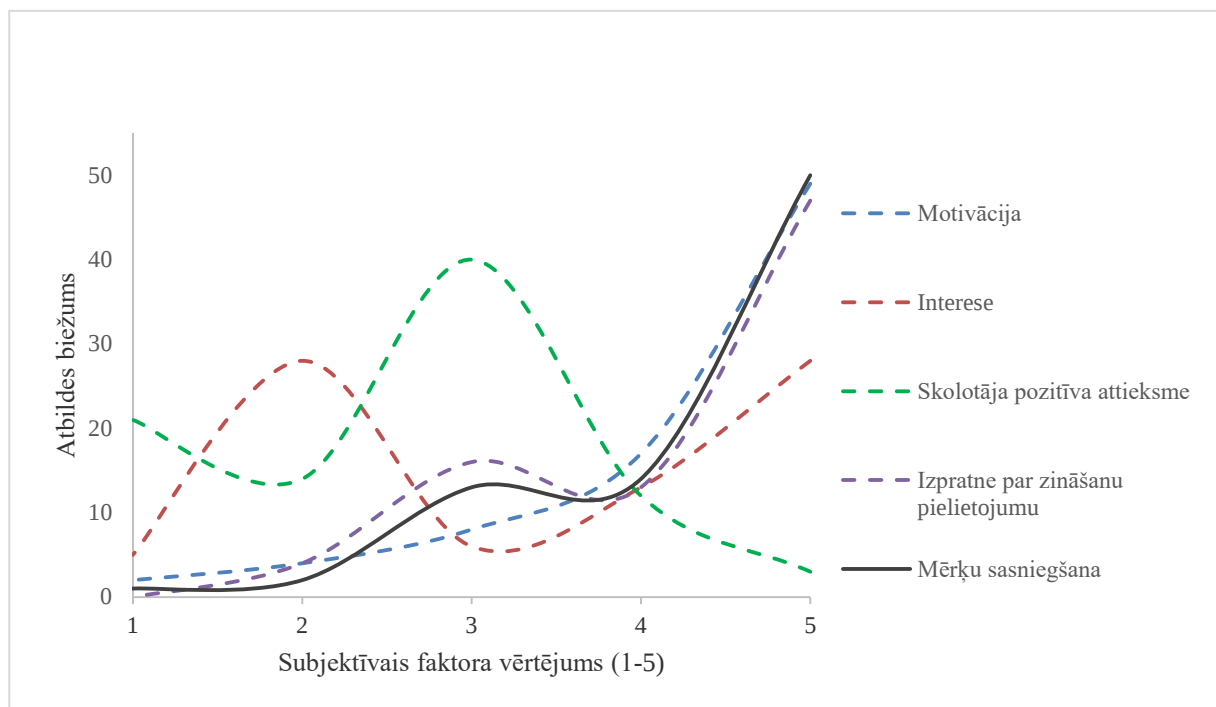
20.attēls. Pētījuma pamatgrupas respondentu izpratne par zināšanu pielietošanu (N=80)

Atbildot uz jautājumu: *Vai Tu mācoties sasniedz izvirzītos mērķus?* skolēnu visbiežāk minētais novērtējums mērķu sasniegšanai mācību procesā ir „5” (vienmēr) (50 respondenti) un arī atbilžu mediāna ir „5” (vienmēr), kas atklāj pētījuma pamatgrupas skolēnu neatlaidību, spēku koncentrēšanu un gribas piepūli savu izvirzīto mērķu sasniegšanā (skat.21.attēlu).



21.attēls. Respondentu viedoklis par mērķu sasniegšanu (N=80)

Apkopojot pētījuma rezultātus, var secināt, ka skolēnu visaugstāk novērtētie mācīšanās komponenti ir mērķu sasniegšana, motivācija mācīties, izpratne par zināšanu pielietojumu, kas ļauj izdarīt secinājumus par pašvadītas mācīšanās komponentiem. Savukārt viszemāko novērtējumu respondenti ir snieguši intereses komponentam (skat. 22.attēlu)



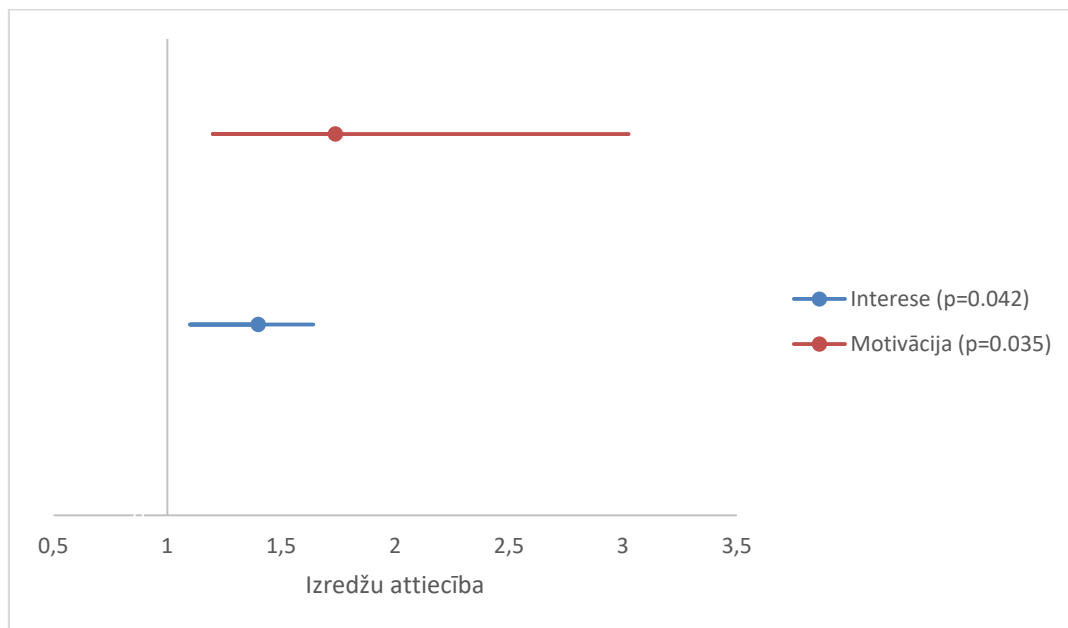
22.attēls. Datu apkopojums par aptaujā iekļautajiem pašvadītas mācīšanās komponentiem (N=80)

Aptaujas atbildes tika apkopotas Microsoft Excel 2013. Datu statistiskā apstrāde tika veikta ar IBM SPSS v.22. Rezultāti pieņemti par statistiski nozīmīgiem, ja p (*statistiskā ticamība*) $< 0,05$.

Nozīmīgs mācīšanās procesa komponents ir mērķu sasniegšana, t.i. mācīšanās rezultātu sasniegšana. Mērķa sasniegšana ir atkarīga no dažādu mācīšanās komponentu (intereses, skolotāja un skolēna pozitīvās attieksmes pret mācību procesu, izpratnes par zināšanu pielietojumu, pārliecības, utt.) mijiedarbības. Taču pētījuma praktiskās daļas ietvaros bija nozīmīgi atklāt kā izmaiņas citos mācīšanās komponentos (tika analizēta: interese, motivācija, izpratne par zināšanu pielietojumu un skolotāja pozitīvā attieksme) ietekmē skolēna izvirzīto mērķu sasniegšanu, tādēļ bija nepieciešams izstrādāt matemātisku modeli. Šim nolūkam tika izmantota Ordinālā Regresija (angļu: *Ordinal regression*), kurā tika iegūts kārtu loģistiskās regresijas modelis un no tā izrietošās logaritmiskās izredžu attiecības (*logit*) (skat 4.pielikumu).

Šīs izredžu attiecības (ang. *Odds Ratio*) apkopotas Foresta tipa grafikos, lai salīdzinātu katra faktora ietekmi uz mērķu sasniegšanu.

Dati atklāj, ka no analizētajiem mācīšanās komponentiem (interese, motivācija, izpratne par zināšanu pielietojumu un skolotāja pozitīvā attieksme) pētījumā iesaistīto skolēnu izvirzīto mērķu sasniegšanu ticami ietekmē tikai divi komponenti- interese ($p=0,042$) un motivācija ($p=0,035$) (skat.23.attēlu un 9.tabulu).



23.attēls. Pašvadītas mācīšanās komponentu ietekme uz pētījuma pamatgrupas mērķu sasniegšanu

9.tabula

Ordinālās Regresijas rezultāti pētījuma pamatgrupai

Pašvadītas mācīšanās komponents	Izredžu attiecība, ka komponents palielinās mērķu sasniegšanu, IA	Uzticamības intervāls (<i>Confidence interval</i>) 95%	Statistiskā ticamība, p
Interese	1,40	1,11-1,64	0,042
Motivācija	1,74	1,20-3,02	0,035
Izpratne par zināšanu pielietojumu	1,17	0,95-1,92	0,633
Skolotāja pozitīva attieksme	1,32	1,04-1,63	0,542

Tādējādi var secināt, ka izpratnei par zināšanu pielietojumu un skolotāja pozitīvai attieksmei nav statistiski nozīmīgas ietekmes uz mērķu sasniegšanu un iegūtajā ordinālās regresijas modelī debatētājiem mērķu sasniegšanu ietekmē tikai interese (IA=1,40) un

motivācija (IA=1,74). Var secināt, ka aptaujātajiem skolēniem ar debatēšanas pieredzi, palielinoties motivācijai par 1 iedaļu Likerta skalas, izredžu attiecība (IA), ka mērķa sasniegšana palielināsies par 1 iedaļu Likerta skalas ir „1,74”. Savukārt, palielinoties interesei par 1 iedaļu Likerta skalas, izredžu attiecība (IA), ka mērķa sasniegšana palielināsies par 1 iedaļu Likerta skalas ir „1,40”. Iegūtie dati akcentē, ka vērā ņemama ietekme uz mērķa sasniegšanu ir pētījuma pamatgrupas respondentu motivācijai un interesei. Taču, lai atklātu, kā debatēšanas pieredze ietekmē skolēna mācīšanās komponentu mijiedarbību virzībā uz mērķa sasniegšanu, būtiski bija izveidot ordinālās regresijas modeli kontroles grupas (skolēnu bez pieredzes debatēšanas procesā) sniegtajām atbildēm uz identiskiem jautājumiem.

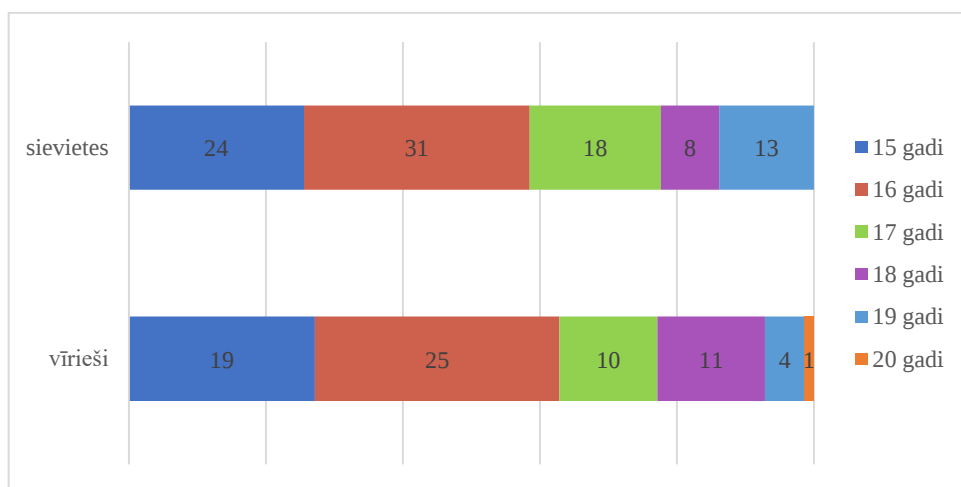
2.3. Pašvadītas mācīšanās komponentu ietekmes uz kontroles grupas skolēnu mērķu sasniegšanu konstatēšana

No 2019.gada 1.janvāra līdz 2019.gada 3.februārim tika veikta kontroles grupas: skolēnu bez pieredzes debašu procesā aptauja ar mērķi: noskaidrot mācīšanās komponentu (tika analizēta: interese, motivācija, izpratne par zināšanu pielietojumu un skolotāja pozitīvā attieksme) mijiedarbības ietekmi uz skolēnu izvērīto mērķu sasniegšanu mācību procesā.

Aptaujā piedalījās pētījuma bāzes skolas - Oskara Kalpaka Liepājas 15.vidusskolas 8.-12.klašu skolēni (vecumā no 15-20 gadiem). Aptauja tika ievietota tīmekļa vietnes *Google* veidlapās, lai respondenti varētu sniegt atbildes sev ērtākā vietā un laikā. Saite uz aptauju tika nosūtīta elektroniskās skolvadības sistēmas e-pastā visiem 223 ģenerālkopas skolēniem (Oskara Kalpaka Liepājas 15.vidusskolā 2018./2019.mācību gadā 8.-12.klasēs kopumā mācījās 254 audzēkņi, taču aptaujas ģenerālkopā netika iekļauti skolēni ar darba autorei zināmu pieredzi debašu procesā: t.i. 19 skolēni, kas tika iesaistīti pētījuma ietvaros izveidotajā un aprobētajā debašu metodes didaktiskās strukturēšanas pieejas daudzveidīgu mācīšanās kontekstu apguvei īstenošanā angļu valodas stundās un 11 skolēni, kas regulāri apmeklē debašu fakultatīva nodarbības un tādējādi arī iesaistās biedrības „Debašu centrs” īstenotajās aktivitātēs: semināros, reģionālajos un nacionālajos debašu turnīros, starptautiskajos projektos, utt.).

Kaut arī aptaujas ģenerālkopu veido 223 skolēni, aptauju veica 164 skolēni, kas ir 73,54% no visiem ģenerālkopas respondentiem. Tādējādi var uzskatīt, ka autore ir īstenojusi ērtuma jeb pieejamo izlasi (angļu: *convenience sample*), kuru izmanto gan kvalitatīvajā, gan kvantitatīvajā pētniecībā izlasē, atlasot visatsaucīgākos respondentus (Kamerāde, Mārtinsone, Pipere, 2016, 311).

Kontroles grupu veido 164 respondenti: 94 meitenes un 70 zēni, vecumā no 15 līdz 20 gadiem (skatīt 24.attēlu). Visvairāk respondentu ir 16 gadus veci (56 no 164: 31 meitene un 25 zēni).

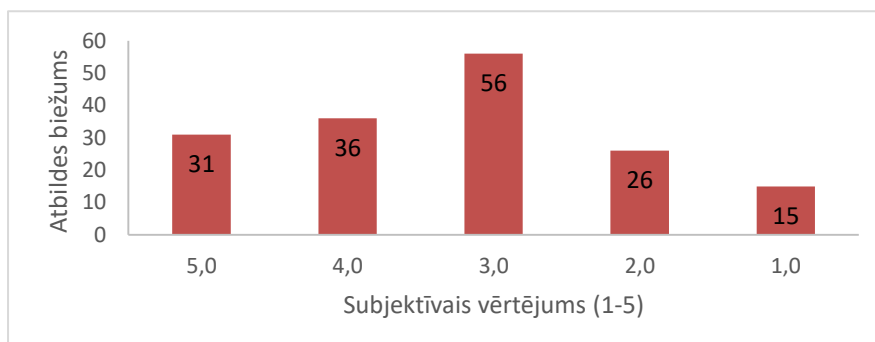


24.attēls. Kontroles grupas respondentu iedalījums pēc dzimuma un vecuma (N=164)

Kontroles grupas skolēni sniedza atbildes uz identiski formulētiem jautājumiem, kuri tika iekļauti pētījuma pamatgrupas skolēnu aptaujā (skat. 9.-13.jautājumi 2.pielikumā) ar mērķi noskaidrot atsevišķu pašvadītas mācīšanās komponentu ietekmi uz mērķu sasniegšanu skolēniem bez debatēšanas pieredzes:

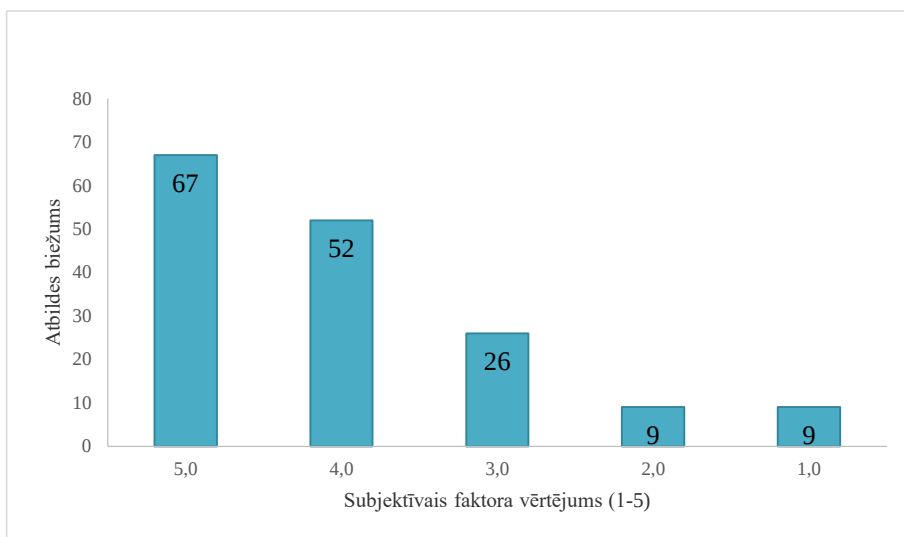
- 1) *Vai Tev ir interesanti mācīties?*
- 2) *Cik ļoti Tu vēlies mācīties?*
- 3) *Vai skolotājiem pret Tevi ir pozitīva attieksme?*
- 4) *Vai Tu apzinies iegūto zināšanu pielietojumu dzīvē?*
- 5) *Vai Tu mācoties sasniedz izvirzītos mērķus?* (atbilžu klasifikāciju pēc Likerta skalas skat.7.tabulā)

Atbildot uz jautājumu: *Vai Tev ir interesanti mācīties?*, kontroles grupas grupas respondentu visbiežāk minētie novērtējumi viņu ieinteresētība mācību procesā ir „3” (reizēm) (56 respondenti) un atbilžu mediāna ir arī „3” (reizēm) (skat. 25.attēlu).



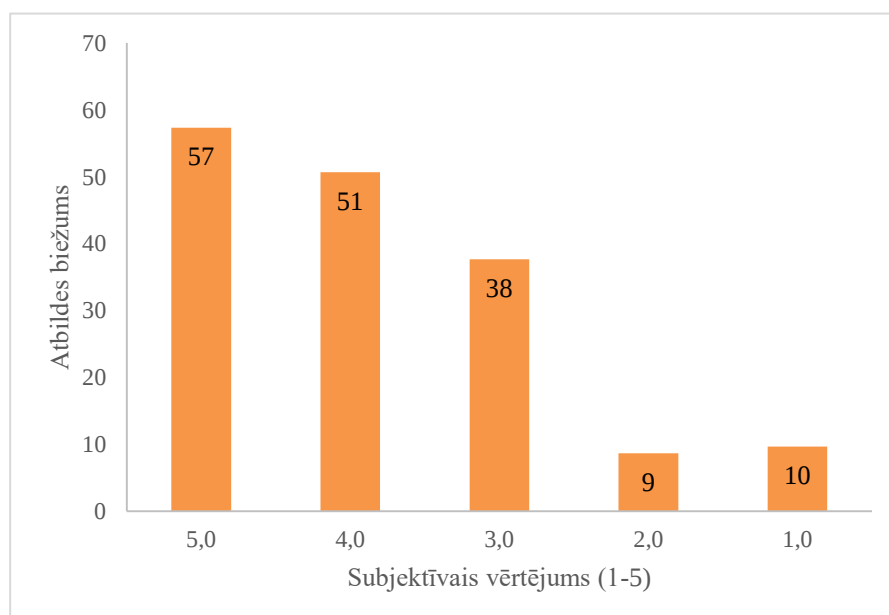
25.attēls. Kontroles grupas respondentu ieinteresētība mācību procesā (N=164)

Novērtējot savu motivāciju mācīties, kontroles grupas respondenti visbiežāk minētais novērtējums viņu motivācijai mācīties ir „5” (ļoti vēlos) (67 respondenti) un atbilžu mediāna ir „4” (vēlos) (52 respondenti), kas lielā mērā liecina arī par kontroles grupas skolēnu motivāciju mācīties (skat.26.attēlu).



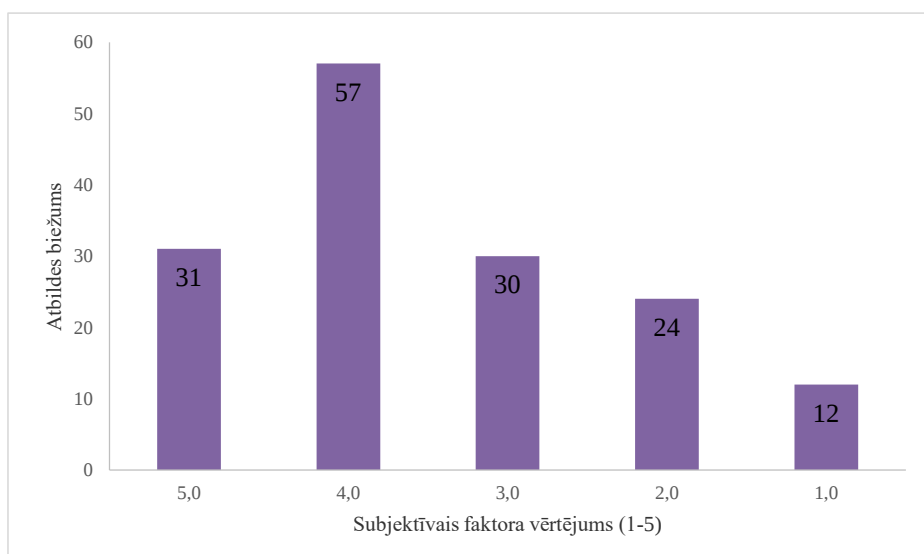
26.attēls. Kontroles grupas respondentu motivācija mācīties (N=164)

Kontroles grupas respondenti ir snieguši arī augstu novērtējumu skolotāja pozitīvai attieksmei pret viņiem mācību procesā: biežākā atbilde ir „5” (vienmēr) (57 respondenti) un atbilžu mediāna ir „4” (gandrīz vienmēr) (51 respondents) (skat.27.attēlu).



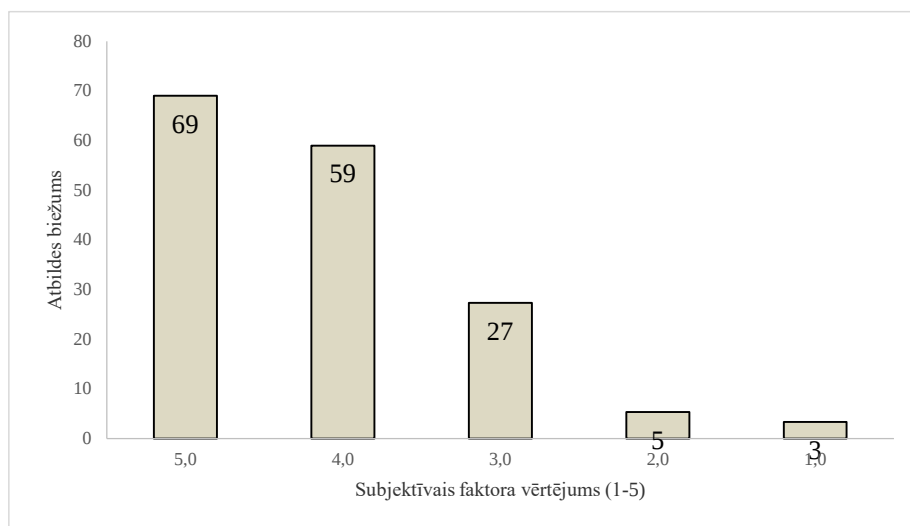
27.attēls. Kontroles grupas respondentu viedoklis par skolotāja pozitīvās attieksmes klātesamību mācību procesā (N=164)

Analizējot kontroles grupas respondentu izpratni par zināšanu pielietojumu, atklājas, ka skolēnu bez pieredzes debašu procesā visbiežāk minētais novērtējums ir „4” (gandrīz vienmēr) (57 respondenti) un arī atbilžu mediāna ir „4” (gandrīz vienmēr) (skat.28.attēlu).



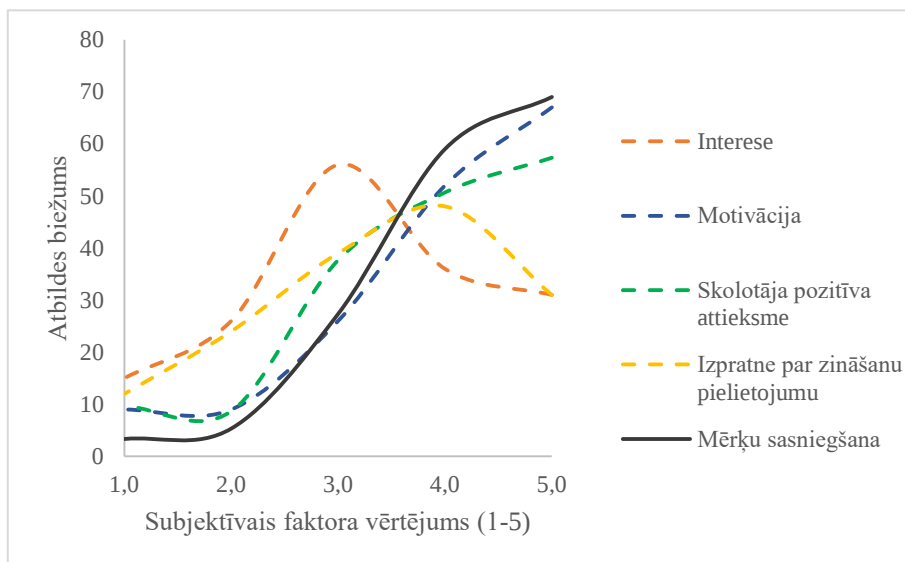
28.attēlu. Kontroles grupas respondentu izpratne par zināšanu pielietojumu (N=164)

Atbildot uz jautājumu: *Vai Tu mācoties sasniedz izvirzītos mērķus?* kontroles grupas respondentu visbiežāk minētais novērtējums mērķu sasniegšanai mācību procesā ir „5” (vienmēr) (69 respondenti) un atbilžu mediāna ir „4” (gandrīz vienmēr) (skat.29.attēlu).



29.attēls. Kontroles grupas respondentu viedoklis par mērķu sasniegšanu (N=164)

Var secināt, ka kontroles grupas respondentu visaugstāk novērtētie mācīšanās komponenti ir mērķu sasniegšana, motivācija mācīties un skolotāja pozitīvā attieksme mācību procesā pielietojumu. Savukārt viszemāko novērtējumu respondenti ir snieguši intereses komponentam (skat. 30.attēlu)

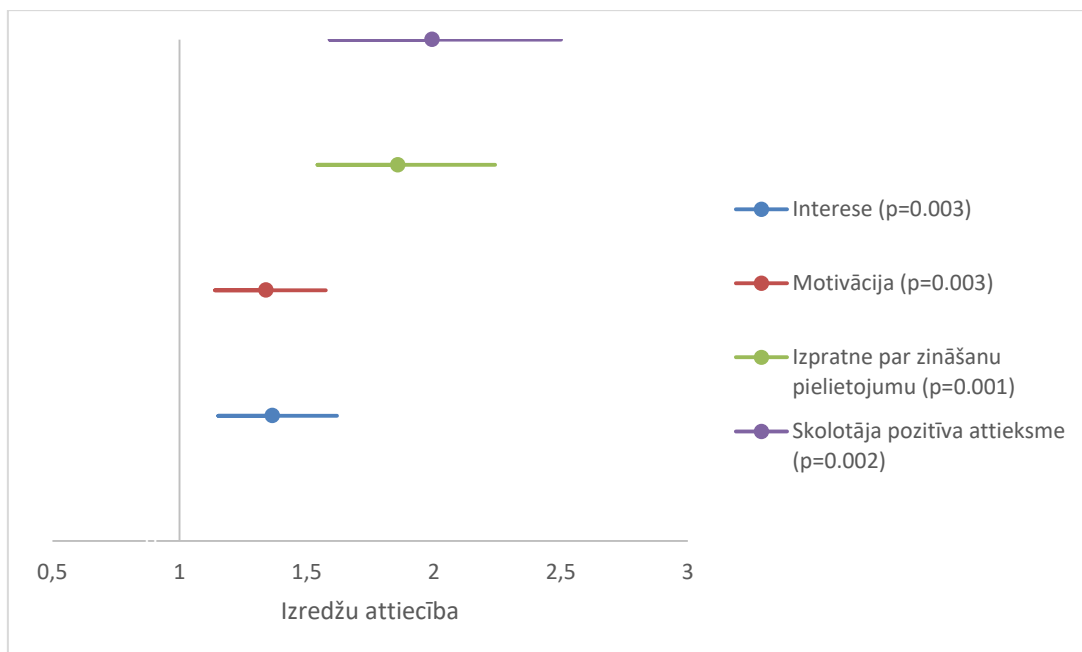


30.attēls. Datu apkopojums kontroles grupai par aptaujā iekļautajiem pašvadītās mācīšanās komponentiem (N=164)

Identiski pētījuma pamatgrupas datu apstrādei atbildes tika apkopotas Microsoft Excel 2013. Datu statistiskā apstrāde tika veikta ar IBM SPSS v.22. Rezultāti pieņemti par statistiski nozīmīgiem, ja $p(\text{statistiskā ticamība}) < 0,05$.

Lai varētu pilnvērtīgi izvērtēt un salīdzināt pētījuma pamatgrupas un kontroles grupas aptaujās iegūtos datus, bija nepieciešams izstrādāt pētījuma pamatgrupas aptaujas datu analīzei analoģu matemātisku modeli, lai varētu paredzēt kā izmaiņas analizētajos mācīšanās komponentos ietekmē kontroles grupas skolēnu izvirzīto mērķu sasniegšanu. Šim nolūkam tika izmantota Ordinālā Regresija (angļu: *Ordinal regression*), kurā tika iegūts kārtu loģistiskās regresijas modelis un no tā izrietošās logaritmiskās izredžu attiecības (*logit*). Šīs izredžu attiecības (ang. *Odds Ratio*) tika apkopotas Foresta tipa grafikos, lai salīdzinātu katra faktora ietekmi uz mērķu sasniegšanu (skat 5.pielikumu).

Analizētie dati atklāj ka kontroles grupas skolēnu izvirzīto mērķu sasniegšanu ticami ietekmē visi četri analizētie komponenti- interese ($p=0,003$), motivācija ($p=0,003$), izpratne par zināšanu pielietojumu ($p=0,001$), skolotāja pozitīvā attieksme ($p=0,002$) (skat.31.attēlu un 10.tabulu).



31.attēls. Pašvadītas mācīšanās komponentu ietekme uz kontroles grupas respondentu mērķu sasniegšanu

10.tabula

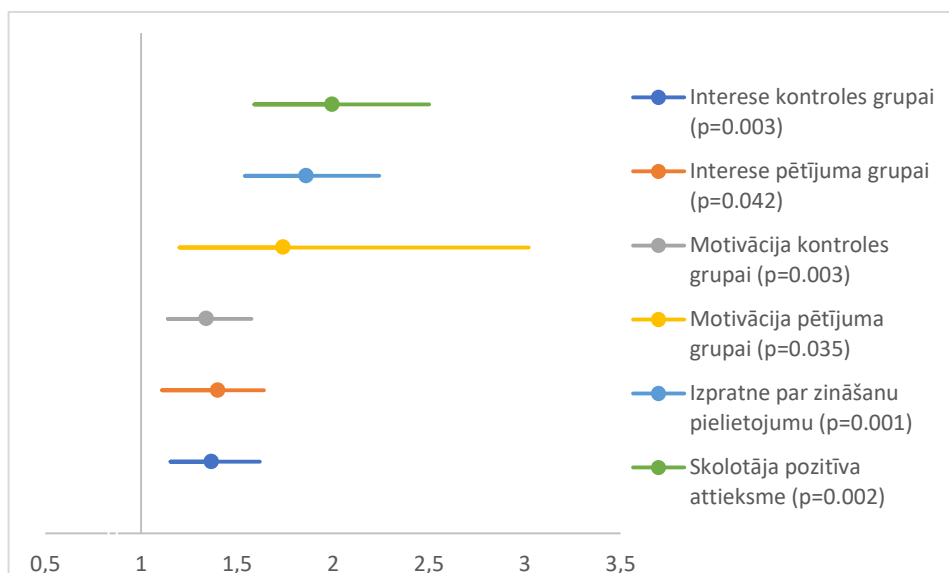
Ordinālās Regresijas rezultāti kontroles grupai

Pašvadītas mācīšanās komponents	Izredžu attiecība, ka komponents palielinās mērķu sasniegšanu, IA	Uzticamības intervāls (Confidence interval) 95%	Statistiskā ticamība, p
Interese	1,37	1,15-1,62	0,003
Motivācija	1,34	1,14-1,58	0,003
Izpratne par zināšanu pielietojumu	1,86	1,54-2,24	0,001
Skolotāja pozitīva attieksme	1,99	1,59-2,50	0,002

Iegūtie dati uzskatāmi apliecina skolēnu pašvadīta mācīšanās procesa nozīmīgākos komponentus, kas būtiski ietekmē izvirzīto mērķu sasniegšanu. Dati atklāj, ka kontroles grupai visiem analizētajiem komponentiem ir statistiski ticama pozitīva ietekme uz mērķu sasniegšanu, taču visbūtiskākā ietekme ir tieši skolotāja pozitīvai attieksmei (IA=1,99) un izpratnei par zināšanu pielietojumu (IA=1,86). Interesei un motivācijai arī ir statistiski ticami pozitīva ietekme, taču tā ir ievērojami mazāka.

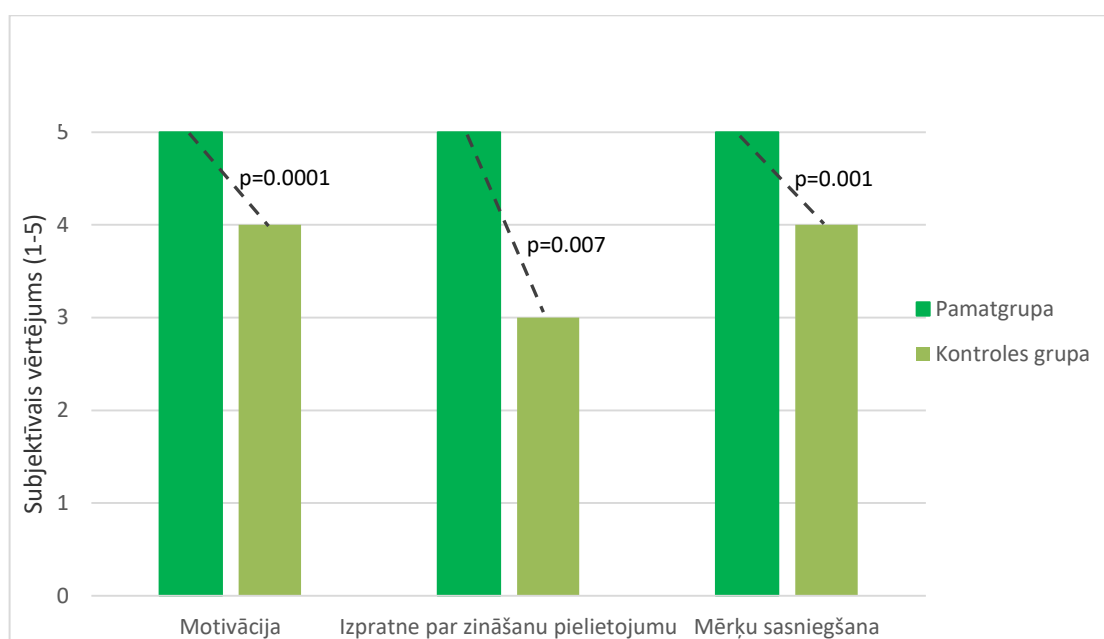
2.4. Pašvadītas mācīšanās komponentu ietekmes salīdzināšana un interpretācija pētījuma pamatgrupas un kontroles grupas skolēniem

Analizējot pētījuma pamatgrupas un kontroles grupas aptaujās iegūtos datus, atklājās, ka pētījuma pamatgrupas skolēniem izpratnei par zināšanu pielietojumu un skolotāja pozitīvai attieksmei nav statistiski nozīmīgas ietekmes uz mērķu sasniegšanu mācību procesā un iegūtajā ordinālās regresijas modelī respondentiem ar pieredzi debašu procesā mērķu sasniegšanu ietekmē tikai individuālā interese ($IA=1,40$) un motivācija ($IA=1,74$). Savukārt kontroles grupas respondentu atbildes atklāj, ka visiem analizētajiem komponentiem ir statistiski ticama pozitīva ietekme uz mērķu sasniegšanu, taču visbūtiskākā ietekme ir skolotāja pozitīvai attieksmei ($IA=1,99$), kā arī izpratnei par zināšanu pielietojumu ($IA=1,86$). Kaut arī interesei un motivācijai arī ir statistiski ticama ietekme taču tā ir ievērojami mazāka (skat.32.attēlu). Var secināt, ka aptaujātajiem skolēniem bez pieredzes debašu procesā īpaši nozīmīga mērķu sasniegšanā ir tieši skolotāja pozitīvā attieksme. Dati atklāj, ka skolotāja pozitīvā attieksme ir būtiskāka par paša skolēna interesi un motivāciju mācīties. Var arī secināt, ka, ja skolotāja pozitīvā attieksme pret skolēnu samazinātos par 1 Likerta iedaļu, samazinātos arī iespēja sasniegt mācību procesā izvirzīto mērķi. Tādējādi dati par skolēnu ar debatēšanas pieredzi mācīšanās stratēģiju virzībā uz mācīšanās mērķu sasniegšanu izteikti atklāj pašvadītu mācīšanos, pretēji respondentiem bez debatēšanas pieredzes, kuriem lielā mērā mācīšanās procesa produktīvu virzību nosaka skolotāja pozitīvā attieksme.



32.attēls. Statistiski nozīmīgo mācīšanās komponentu ietekme uz pētījuma pamatgrupas un kontroles grupas respondentu mērķu sasniegšanu

Taču, lai atklātu pašvadītas mācīšanās komponentu mījsakarību ietekmi uz pētījuma pamatgrupas un kontroles grupas skolēnu izvirzīto mērķu sasniegšanu, būtiski bija tiešā veidā izvērtēt, vai ir statistiski ticamas atšķirības starp aptaujās iegūtajām atbildēm katram no analizētajiem nozīmīgās mācīšanās komponentiem. Šim nolūkam autore izvēlējās salīdzināt pētījuma pamatgrupas un kontroles grupas aptauju datu centrālās tendences rādītājus analizētajiem komponentiem. Ņemot vērā to, ka anketās iegūtie dati atbilst kārtas skalai (angļu: *Ordinal scale*) atbilstošākie centrālās tendences rādītāji ir mediāna un atbildes biežums. Tika salīdzinātas visu piecu komponentu mediānas izmantojot Mediānu testu (Pīrsona Hī kvadrāta kritērija variantu; angļu: *special case Pearson Chi square test*) (skat.33.attēlu).



33.attēls. **Mediānu atšķirības starp pētījuma pamatgrupas un kontroles grupas respondentu sniegtajām atbildēm par pašvadītas mācīšanās komponentiem**

Mediānu testā mediānu atšķirības starp pētījuma pamatgrupas un kontroles grupas respondentu sniegtajām atbildēm par pašvadītas mācīšanās komponentiem ir atklātas statistiski ticamas mediānu atšķirības respondentu viedoklī par trijiem mācīšanās komponentiem: motivāciju, izpratni par zināšanu pielietojumu un mērķu sasniegšanu. Visu trīs komponentu analizē iegūto datu centrālās tendences rādītājs ir statistiski ticami augstāks tieši pētījuma pamatgrupai.

Lai apstiprinātu centrālās tendences rādītāju atšķirību, tika veikts arī Manna-Vitnija U tests (angļu: *Mann-Whitney U test*), kurā iepriekšminētie rezultāti apstiprinās – motivācija ($p=0.0007$), izpratne par zināšanu pielietojumu ($p=0.001$), mērķu sasniegšana ($p=0.008$) (skat.6. pielikumu).

Tādējādi var secināt, ka aptaujāto skolēnu ar pieredzi debašu procesā viedoklis par savu motivāciju mācīties, mērķu sasniegšanu mācību procesā, kā arī izpratni par zināšanu pielietojumu ir pārliecinošāks nekā skolēnu bez pieredzes debašu procesā viedoklis. Savukārt skolēnu pārliecība par saviem mērķiem, zināšanu pielietojumu un motivāciju mācīties ietekmē viņu domāšanu un rīcību, kā arī mācīšanās rezultātu sasniegšanu kopumā, t.i. savu mācīšanās stratēģiju konstruēšanu un realizēšanu pedagoģiskajā procesā, kurš nodrošina intelektuālās un sociālās jomas kompetenču pilnveidošanu.

2.5. Vecāko klašu skolēnu caurviju kompetenču attīstīšanas iespējas debašu procesā

Izvērtējot caurviju kompetenču attīstības priekšnosacījumu, kas ir skolēnu pašvadīts mācīšanās process (Whittemore, 2018, 8), empīriskā pētījumā nozīmīgi bija noskaidrot: *Kāds ir debašu pedagoģiskais potenciāls?* un *Kādas ir skolēnu caurviju kompetenču pilnveidošanas iespējas debašu procesā?*

Lai noskaidrotu caurviju kompetenču attīstīšanas iespējas debašu procesā, skolēniem ar debašu pieredzi tika uzdots atvērtais jautājums: *Kādi ir galvenie mācīšanās sasniegumi/ieguvumi, ko tu gūsti debatējot? (mini piemēru/us)* (jautājums tika uzdots empīriskā pētījuma 1.posmā, kas tika īstenots no 2017.gada 1.septembra līdz 2018.gada 1.janvārim). Aptaujā piedalījās 22 skolēni ar nepilna mēneša, 33 skolēni ar 1 mēneša – 1 gadam, 12 skolēni ar 1 gada – 2 gadiem, 8 skolēni ar 2 gadu – 3 gadiem un 5 skolēni ar ilgāku par 3 gadiem debašu pieredzes ilgumu (skat. 8.attēlu). Lai izvērtētu skolēnu atbildes uz aptaujā iekļautajiem atvērtajiem jautājumiem tika veikta skolēnu sniegto atbilžu kvalitatīvā kontentanalīze (skat.7.pielikumu): raksturojošo frāžu (kodu) fiksēšana, kategoriju izdalīšana, vispārināšana un atbilžu salīdzināšana, izvērtējot atšķirības skolēnu ar dažādu debašu pieredzes ilgumu atbildēs.

Ir jāatzīst, ka aptaujā ir piedalīties salīdzinoši neliels skolēnu skaits, kuru debašu pieredzes ilgums ir no 2-3 gadiem, kā arī skolēni, kuru debašu pieredzes ilgums ir lielāks par 3 gadiem, taču kvalitatīvās pētniecības izlases grupām nav noteikts vēlāmais/nepieciešamais respondentu skaits (Burmeister, 2012). Tašu būtiski ir, ka aptaujātajiem skolēniem ir unikāla pieredze debašu jomā, kas ietver regulāru dalību debašu turnīros, kā arī starptautiskos projektos.

Visvairāk raksturojošo frāžu uz vienu respondentu atklājas respondentu, kuru debašu pieredzes ilgums ir no 2 līdz 3 gadiem, atbildēs (1,75 raksturojošās frāzes vidēji uz vienu

respondentu), savukārt vismazāk raksturojošo frāžu var fiksēt respondentiem, kuru debašu pieredzes ilgums ir nepilns mēnesis (1 atbilžu variants uz 1 respondentu) atbildēs (skat.11. tabulu). Taču ir jāatzīst, ka ikviena respondenta sniegtajā atbildē var fiksēt vismaz vienu mācīšanās sasniegumus/ieguvumus raksturojošo frāzi.

11.tabula

Respondentu sniegto atbilžu skaits salīdzinājumā ar debašu pieredzi (N=80)

<i>Debatēšanas ilgums</i>	<i>Līdz 1 mēnesim</i>	<i>No 1 mēneša līdz 1 gadam</i>	<i>No 1 gada līdz 2 gadiem</i>	<i>No 2 gadiem līdz 3 gadiem</i>	<i>Ilgāk par 3 gadiem</i>
<i>Respondentu skaits</i>	22	33	12	8	5
<i>Frāžu/kodu skaits</i>	22	35	17	14	7
<i>Frāžu/kodu skaits vidēji uz 1 respondentu</i>	1	1.06	1.42	1,75	1,4

Veicot skolēnu sniegto atbilžu kontentanalīzi tika noskaidrots, ka audzēkņu, kuru debašu pieredze ir nepilns mēnesis, nozīmīgākie mācīšanās sasniegumi/ieguvumi debatējot, ir šādi:

- *caurviju kompetenču apguve* (7 respondenti). Skolēnu sniegto atbilžu piemēri ir: „...kas noder pēc skolas beigšanas”, „kļūstu gatavs dzīvei”, u.c.
- *pozitīvas emocijas* (5 respondenti). Skolēnu sniegto atbilžu piemēri ir: „...gandarījums par to, ko esmu paveicis”, „līdz šim bija negaidīti jautri”, „...debatēt ir jautri”, u.c.
- *vērtējuma paaugstināšana* (5 respondenti). Skolēnu sniegto atbilžu piemēri ir: „...labākas sekmes” un „Laba liecība”, u.c.
- *zināšanas* (4 respondenti). Skolēnu sniegto atbilžu piemēri ir: „jaunas zināšanas”, „...dziļi izpratu tēmu”, u.c.
- *attieksmes maiņa* (1 respondents). Skolēnu sniegtās atbildes piemērs ir: „pārmainīju savas domas” (skat.12.tabulu).

12.tabula

Respondentu ar nepilna mēneša debatēšanas pieredzi ir, viedoklis par mācīšanās sasniegumiem/ieguvumi debatējot

<i>Raksturojošās frāzes (kodi)/to skaits</i>	<i>Kategorija</i>	<i>Vispārīgums mācīšanās procesā</i>
-Gatavība dzīvei/3 -Zināšanu, prasmju un kompetenču pielietojums dažādās situācijās/2	Reālajā dzīvē pielietojamas prasmes/kompetences	Caurviju kompetenču attīstīšana
Kritiskā domāšana/1	Kritiskā domāšana	

Darbs komandā/1	Sadarbības prasmes	
-Gandarījums/3 -Pozitīva atmosfēra debašu procesā/2	Pozitīvas emocijas	Pozitīvu emociju gūšana
-Labs vērtējums kādā konkrētā mācību priekšmetā/3 -Vērtējumu uzlabošana/2	Summatīvs vērtējums	Vērtējuma paaugstināšana
-Iegūt jaunas zināšanas debatējot/3 -Dziļi izpētīt mācību vielu/1	Jaunas zināšanas	Zināšanu apguve
-Mainīt viedokli debatējot/1	Viedokļa maiņa	Attieksmes maiņa

Var secināt, ka, respondentu ar nepilna mēneša pieredzi debašu procesā visbiežāk minētā atbilde ir caurviju kompetenču attīstīšana (7), taču atbildēs salīdzinoši bieži akcentētie ieguvumi debatējot ir arī pozitīvas emocijas (5), vērtējums (5) un zināšanas (4), kā arī viens respondents ir minējis viedokļa maiņu debašu procesā.

Savukārt respondenti, kuru debašu pieredzes ilgums ir no 1 mēneša līdz 1 gadam, kā nozīmīgākos mācīšanās sasniegumus/ieguvumus ir nosaukuši:

- *sasniegumu paaugstināšanu* (10 respondenti). Skolēnu sniegto atbilžu piemēri ir: „Augstas atzīmes”, „Labs atestāts”, u.c.
- *caurviju kompetenču veidošanos* (10 respondenti). Skolēnu sniegto atbilžu piemēri ir: „Tas, kas būs noderīgs dzīvē”; „... sasniegumi ne tikai debatēs, bet arī dzīvē”, „Meklēju informāciju visur arī grāmatās, līdz to atrodu”, u.c.
- *zināšanu un pamatprasmju apguvi* (7 respondenti). Skolēnu sniegto atbilžu piemēri ir: „Pareizi un saprotami pasniegta tēma”, „Galvenokārt, tās ir jaunas zināšanas”, „uzlaboju zināšanas angļu valodā”, u.c.
- *pašrealizāciju mācību procesā* (4 respondenti). Skolēnu sniegto atbilžu piemēri ir: „Miers, kad viss ir izdarīts”, “kad esmu gandarīts par paveikto”, u.c.
- *pozitīvas pašapziņas veidošanos* (2 respondenti). Skolēnu sniegto atbilžu piemēri ir: „Mana pašpārliecinātība”, „Saprast, ka spēju daudz vairāk”.
- *atzinības gūšanu* (1 respondents). Skolēnu sniegtās atbildes piemērs ir: „Gūt godalgotas vietas valstī”.
- *mācību motivāciju* (1 respondents) Skolēnu sniegtās atbildes piemērs ir: „Vēlme mācīties” (skat.13.tabulu).

13.tabula

Respondentu ar 1 mēneša līdz 1 gadam debatēšanas pieredzi viedoklis par mācīšanās sasniegumiem/ieguvumiem debatējot

Raksturojošās frāzes (kodi)/to skaits	Kategorija	Vispārinājums mācīšanās procesā
---------------------------------------	------------	---------------------------------

-Veiksmīgai dzīvei nepieciešamas prasmes/2 -Zināšanu, prasmju un kompetenču pielietojums dažādās situācijās/4	Reālajā dzīvē pielietojamas prasmes/kompetences	Caurviju kompetenču attīstīšana
Kritiskā domāšana/2	Kritiskā domāšana	
Informācijas meklēšana dažādos avotos/1	Mediju un informācijas lietotprasme	
Darbs komandā/1	Sadarbības prasme	
-Gandarījums par paveikto/2 -Pozitīva atmosfēra debašu procesā/2	Pozitīvs pašnovērtējums	Pašrealizācija mācību procesā
-Labi vērtējumi kopumā/5 -Konkurētspējīgs atestāts/1 -Labi/labāki vērtējumi kādā konkrētā mācību priekšmetā/4	Summatīvs vērtējums	Sasniegumu paaugstināšana
-Izpratne par mācīto/2 -Svešvalodas prasmes/4 -Jaunas zināšanas	Jaunas zināšanas un prasmes	Zināšanas un pamatprasmes/ pamatkompetences
-Gūt citu atzinību/1	Atzinība un novērtējums no citiem	Atzinības gūšana
Pārliecība par sevi/2	Pārliecība par paveikto	Pašapziņas veidošanās
Vēlme mācīties/1	Mācību motivācija	Motivācija

Līdzīgi respondentiem, kuru debašu pieredze ir nepilns mēnesis, skolēni, kuru debašu pieredzes ilgums ir no 1 mēneša līdz 1 gadam, arī ir uzsvēruši caurviju kompetenču apguvi debašu procesā (10), taču tikpat liels respondentu skaits ir nosaukuši vērtējuma paaugstināšanu kādā konkrētā mācību priekšmetā (respondenti ir minējuši vērtējuma angļu valodā uzlabošanu, jo debates norisinās angļu valodā un latviešu valodās. Neviena respondents nav atzinis, ka nozīmīgs mācīšanās sasniegums/ieguvums debatējot, ir vērtējuma uzlabošana kādā citā mācību priekšmetā). Skolēni ar šo debašu pieredzes ilgumu arī ir uzsvēruši debašu procesā iegūtās zināšanas un pamatprasmes (7), pārliecības par sevi stiprināšanu (2), atzinības gūšanu (1), un motivācijas veicināšanu (1), kā arī pozitīvās emocijas (4).

Savukārt skolēni, kuru debašu pieredze ir no 1 gada līdz 2 gadiem, par nozīmīgākajiem mācīšanās sasniegumiem/ieguvumiem debatējot uzskata:

- *caurviju kompetenču apguvi* (5 respondenti). Skolēnu sniegtie atbilžu piemēri ir: „Zināšanas ikdienas dzīvei”; „prasme pamatot savu viedokli un izvērtēt citu viedokli”, “debates ir dzīves skola”, u.c.;
- *argumentācijas prasmju apguvi* (1 respondents). Skolēnu sniegtais atbildes piemērs ir: „debates ir dzīves skola”;

- *vērtējuma paaugstināšanu* (2 respondenti). Skolēnu sniegtais atbildes piemērs ir: „...labas atzīmes”, „...uzlabojušies vērtējumi”;
- *zināšanas un izpratni* (4 respondenti). Skolēnu sniegtie atbilžu piemēri ir: „jaunas zināšanas...” un “bez problēmām izprotu tēmu”, u.c.;
- *atzinības gūšanu* (2 respondenti). Skolēnu sniegtie atbilžu piemēri ir: „Uzslava”, “iegūtie diplomi”;
- *atgriezenisko saiti* (1 respondents). Skolēnu sniegtais atbildes piemērs ir: „atgriezeniskā saite no tiesneša”;
- *pašapziņas veidošanās* (1 respondents). Skolēnu sniegtais atbildes piemērs ir: „Brīdis, kad varu pārliecināti labot skolotāja kļūdas”;
- *izziņas interesi* (1 respondents). Skolēnu sniegtais atbildes piemērs ir: „Vēlme uzzināt vēl vairāk” (skat 14.tabulu).

14.tabula

Respondentu, kuru debatēšanas pieredze ir no 1 gada līdz 2 gadiem, viedoklis par mācīšanās sasniegumiem/ieguvumiem debatējot

Raksturojošās frāzes (kodi)/to skaits	Kategorija	Vispārinājums
Gatavība dzīvei/2 Zināšanu, prasmju un kompetenču pielietojums dažādās situācijās/1	Reālajā dzīvē pielietojamas prasmes/kompetences	Caurviju kompetenču attīstīšana
-Attīstība un izaugsme/2	Pārmaiņas	
-Attīstība un izaugsme/2	Pārmaiņas	
Prasme pamatot savu viedokli/1	Prasme veidot argumentus	Pašizteikšanās
Labi/uzlabojušies vērtējumi kopumā/2	Summatīvs vērtējums	Sasniegumu paaugstināšana
Iegūt jaunas zināšanas debatējot/3	Jaunas zināšanas un izpratne	Zināšanas un izpratne
Uzslava/1 Sasniegumu apliecinājumi (diplomi)/1	Gūt apkārtējo atzinību	Atzinības gūšana
Pārlicība par savām zināšanām/1	Pārlicības gūšana	Pašapziņas veidošanās
Vēlme mācīties/1	Mācību motivācija	Izziņas interese
Atgriezeniskā saite/1	Atgriezeniskā saite	Atgriezeniskā saite

Var secināt, ka respondenti, kuru debašu pieredzes ilgums ir no 1 gada līdz 2 gadiem par nozīmīgākajiem debašu procesa rezultātiem ir atzinuši caurviju kompetenču apguvi (6), pašizteikšanos (1), sasniegumu paaugstināšanu (2), jaunas zināšanas un izpratni (3), atzinības gūšanu (2) un pašapziņas veidošanos (1), izziņas intereses sekmēšanu (1) un atgriezenisko saiti (1).

Respondenti, kuru debašu pieredzes ilgums ir no 2 līdz 3 gadiem, kā nozīmīgākos mācīšanās sasniegumus/ieguvumus ir nosaukuši:

- *Atzinības gūšanu* (4 respondenti). Skolēnu sniegtie atbilžu piemēri ir: „Cilvēku atzinība...”, „...gūtie diplomi un pateicības”, „Sasniegumi konkursos”, u.c.
- *Pozitīvs emocionālais pārdzīvojums* (4 respondenti). Skolēnu sniegtais atbildes piemērs ir: „...pozitīvs noskaņojums debašu procesā”, u.c.
- *Personības pilnveidi* (3 respondenti). Skolēnu sniegtie atbilžu piemēri ir: „...esmu sasniegusi citu līmeni”, „Mainās mana attieksme pret sevi, savu darbu...”, „Kopš sāku debatēt esmu mainījies uz pozitīvo pusi...”.
- *Caurviju kompetence* (3 respondenti) Skolēnu sniegto atbilžu piemēri ir: „Praktiskās iemaņas, kuras varu pielietot dzīvē”, „kritiskā domāšana” (skat.15.tabulu).

15.tabula

Respondentu ar debatēšanas pieredzi no 2 gadiem līdz 3 gadiem, viedoklis par mācīšanās sasniegumiem/ieguvumiem debatējot

Raksturojošās frāzes (kodi)/to skaits	Kategorija	Vispārinājums mācīšanās procesā
-Zināšanu, prasmju un kompetenču pielietojums dažādās reālās dzīves situācijās/2	Reālajā dzīvē pielietojamas prasmes/kompetences	Caurviju kompetenču attīstīšana
- Kritiskā domāšana/1	Kritiskā domāšana	
-Pozitīvās emocijas strādājot komandā/2 -Pozitīva atmosfēra debašu procesā/2	Pozitīvas emocijas	Pozitīvs emocionālais pārdzīvojums
-Citu paustā atzinība/2 -Atzinības apliecinājumi- diplomi/2	Gūt citu atzinību	Atzinības gūšana
-Attieksmes maiņa pret mācību procesu/1	Attieksmes maiņa	Personības pilnveide
-Attīstība un izaugsme/2	Pārmaiņas	

Atšķirībā no respondentiem ar mazāku debašu pieredzi, respondenti ar debašu pieredzi no 2 līdz 3 gadiem, ir mazāk akcentējuši caurviju kompetenču attīstīšanu (tikai 3 respondenti), kā arī vispār nav uzsvēruši sasniegumu paaugstināšanu kā nozīmīgu debašu procesa rezultātu. Visbiežāk minētās respondentu atbildes ir pozitīvs emocionālais pārdzīvojums (4) un atzinības gūšana (4). Šī debašu pieredzes ilguma respondenti ir akcentējuši personības pilnveides iespējas debatējot (3).

Respondenti, kuru debašu pieredzes ilgums ir lielāks par 3 gadiem, kā nozīmīgākos mācīšanās sasniegumus/ieguvumus debatējot ir nosaukuši:

- *Caurviju kompetenču attīstīšanu* (4 respondenti) Skolēnu sniegto atbilžu piemēri ir: „...mācos pielietot zināšanas reālajā dzīvē”, „...zināšanu pielietojums reālajā dzīvē, lai radītu ko jaunu un noderīgu”, „Debates ir dzīves skola”, „Es iemācos kritiski domāt...”.
- *Pašizteikšanās* (1 respondents) Skolēnu sniegtais atbilžu piemērs ir: „...es uzdrošinos paust savu viedokli!”.
- *Izziņas aktivitāti* (1 respondents). Skolēnu sniegtais atbildes piemērs ir: „...es iegūstu padziļinātu interesi par to, ko mācos”.
- *Izvirzītā mērķa sasniegšanu* (1 respondents). Skolēnu sniegtais atbildes piemērs ir: „...un sasniedzu arī citus mērķus” (skat.16.tabulu).

16.tabula

Respondentu ar debatēšanas pieredzi ilgāku par 3 gadiem viedoklis par mācīšanās sasniegumiem/ieguvumiem debatējot

Raksturojošās frāzes (kodi)/to skaits	Kategorija	Vispārinājums mācīšanās procesā
- Gatavība dzīvei/3	Reālajā dzīvē pielietojamas prasmes/kompetences	Caurviju kompetenču attīstīšana
- Kritiskās domāšanas apguve/1	Kritiskā domāšana	
-Padziļināta interese par apgūstamo mācīšanās kontekstu/1	Zinātkāre	Izziņas aktivitātes veicināšana
- Dažādu mērķu izvirzīšana un sasniegšana /1	Mērķtiecība	Mērķu sasniegšana
-Prasme pamatot savu viedokli/1	Prasme veidot argumentus	Pašizteikšanās

4 no respondentiem, kuru debašu pieredze ir ilgāka par 3 gadiem, ir minējuši caurviju kompetenču attīstību debašu procesā, 1 respondents ir minējis izziņas aktivitātes veicināšanu, 1 mērķa sasniegšanu un 1 pašizteikšanos. Skolēni ar šo debašu pieredzes ilgumu kā nozīmīgu debašu procesā gūtu sasniegumu nav minējuši atzinību, vai arī sasniegumu paaugstināšanu, kas liecina par mācīšanās mērķu izvirzīšanu pretstatā snieguma mērķiem.

Rezumējot promocijas darba 2.5. apakšnodaļā (*Vecāko klašu skolēnu caurviju kompetenču attīstīšanas iespējas debašu procesā*) gūtās atziņas, izvirzītie secinājumi ir:

1. Skolēni ar dažādu debašu pieredzes ilgumu uzsver caurviju kompetenču pilnveides iespējas debašu procesā. Taču īpaši nozīmīgas tās ir skolēniem ar debašu pieredzi ilgāku par 3 gadiem, kas liecina, ka iegūstot lielāku pieredzi debašu procesā, skolēni

arī gūst izpratni par iegūto zināšanu un prasmju pielietojumu daudzveidīgās reālās dzīves situācijās mūsdienu mainīgajā pasaulē.

2. Vērtējuma nozīmīgumu ir īpaši akcentējuši skolēni ar debašu pieredzi no nepilna mēneša līdz 2 gadiem, savukārt respondenti ar debašu pieredzi ilgāku par 2 gadiem vērtējumu kā nozīmīgu mācīšanās sasniegumu nav minējuši, kas liecina par mācīšanās mērķu izvirzīšanas nozīmīgumu pieaugot debašu pieredzei. Īpaši nozīmīga paaugstināšanas iespēja ir skolēniem ar debašu pieredzi no 1 mēneša līdz 1 gadam.
3. Datu analīze atklāj arī pašvadītas mācīšanās komponentu klātbūtni debašu procesā. Skolēni ir minējuši izziņas aktivitātes veicināšanu, pārliecības stiprināšanu, motivācijas veicināšanu un virzību uz mērķu sasniegšanu debašu procesā.

2.6. Debašu didaktiskās strukturēšanas pieejas izstrāde un aprobācija

Mūsdienu mācību procesā ir aktuāla tādu mācību metožu nepieciešamība, kas nodrošina:

- skolēnu paškontroli un pašdisciplinētu spēju regulēt savu uzvedību un emocionālo stāvokli, veikt pašanalīzi (Zimmerman, 2001);
- pašvadītu mācīšanās procesu, nevis mācīšanās vadoties pēc skolotāja instrukcijām (Terzieva, Luppi, Traina, 2015, 30-31; Whittemore, 2018, 8);
- esošās situācijas izpratnes veicināšanu un koncentrēšanos uz svarīgāko, nozīmīgāko, virzību uz mērķi, rīcību un spēju neapstāties pie sasniegtā (Pietersen, 2004, 7);
- spēju veikt izvēli un iedziļināšanos apgūstamajā tēmā, tolerances un iekļautības veicināšanu (Pietersen, 2010, 211).

Protams mācību metodes izvēli mācību procesā nosaka ne tikai skolēna spējas, intereses un izziņas vajadzības, kā arī mācību vide, mācību programma, resursi, bet arī skolotāja spējas, personiskās īpašības un profesionālā kapacitāte (Bartz, Miller, 1991, 5). Pētījuma autores profesionālajā pieredzē gūtā atziņa ir, ka, viena no produktīvākajām mācību metodēm skolēnu pašvadītas mācīšanās īstenošanā ir debates, taču, diemžēl ir jāatzīst, ka viens no iemesliem, kādēļ debašu metode var arī netikt pielietota mācību stundā, ir laika patēriņš, kas nepieciešams tās realizēšanai, kā arī metodes kompleksā būtība. Debates ietver daudzveidīgu mācīšanās darbību kopumu, piemēram, diskusiju, jautājumu uzdošanu un atbilžu sniegšanu, sarunu, argumentu veidošanu, tēmas izpēti, utt. Risinājumu debašu metodes veiksmīgai īstenošanai mācību stundā piedāvā S. Vaitemors (2018) akcentējot, ka mācību metode var tikt strukturēta konkrētās darbībās, atkarībā no skolēnu spējām, individuālajām un

kolektīvajām mācīšanās vajadzībām un laika resursiem (Whittemore, 2018, 42), jo arī pašvadītās mācīšanās norisi kopumā un sasniedzamos mērķus dažādos izglītības posmos ietekmē vairāki faktori: skolēnu attīstības posmu īpatnības, tai skaitā aktuālās intereses, vajadzības un mācīšanās motīvi. Atšķirīgi ir arī mācību procesa nozīmīgākie uzdevumi dažādos izglītības posmos.

Pašvadītās mācīšanās stratēģijas pedagogiskai konkretizācijai tiek izstrādāta un piedāvāta debašu metodes didaktiskās strukturēšanas pieeja daudzveidīgu mācīšanās kontekstu apguvei angļu valodas stundās vecāko klašu skolēniem. Pieejas izveidei nozīmīgas ir teorētisko izziņas avotu analīzē gūtās atziņas, ka mācīšanās sākas ar izziņas vajadzību un problēmas sabiedrībā vai zinātnē izvirzīšanu (Echazarra et al., 2016; Siliņš, 1939; Žogla, 1994), kam seko īstenojamo darbību kopuma tai skaitā mācību metožu un resursu (mācību stratēģijas) plānošana un īstenošana (Martin-Kniep, Picone, Zocchia, 2009). Taču arī ir jāatzīst, ka ikvienā mācīšanās metodē iekļauto darbību kopums ir nemitīgi jāpapildina un jāpilnveido (Echazarra et al., 2016, 7).

Pieeja tika izstrādāta, aprobēta laikā no 2018.gada 2.janvāra līdz 2019.gada 1.februārim. 2019.gada 2.februārī tika veikta skolēnu aptauja, lai noskaidrotu debašu metodes didaktiskās strukturēšanas pieejas efektivitāti skolēnu mācīšanās procesa sekmēšanai angļu valodas stundās.

Izstrādātā pieeja ietver savstarpēji saistītu, debašu metodes didaktiskās strukturēšanas elementu aprakstu, to īstenošanas secību, akcentē nepieciešamos resursus, iespējamās grūtības mācību procesā, kā arī uzsver apgūstamā mācību satura ciešo saikni ar reālo dzīvi. Mācību procesā nozīmīgi elementi ir mācīšanās vide, ieguldījums, resursi, stratēģijas, refleksija, kā arī mācību procesā radušos grūtību pārvarēšana (Berger, Brunwic, 1981).

Izstrādājot debašu metodes didaktiskās strukturēšanas pieeju ir aktualizēti Valsts izglītības satura centra (VISC) īstenotā projekta “Kompetenču pieeja mācību saturā” ietvaros pilnveidotā mācību priekšmeta programmas parauga angļu valodai vidusskolā mācīšanās konteksti.

Pieeja tika aprobēta pētījuma bāzes skolā, kas ir viena no 100 projekta „Kompetenču pieeja mācību saturā” pilotskolām (skola atrodas Kurzemes plānošanas reģionā). Aprobācijā tika iesaistīta pētījuma bāzes skolas 11.klase (aprobācijas uzsākšanas sākumposmā (no 2018.gada 2.janvāra līdz 2018.gada 31.maijam) – 10.klase). Šajā klasē gan 10., gan 11.klasē mācījās 19 skolēni.

Pieeja tika īstenota katrā mācīšanās konteksta apguves sākumposmā (5 mācību stundu ietvaros ikviena mācīšanās konteksta apguvei). Pirms katras mācību stundas tika izvirzīti

mērķi. Pieejas īstenošanas laikā mācību stundu plānošanā un realizēšanā tika ievēroti izglītības psihologa Dž.Bigsa (1987) mācīšanās darbības procesa posmi: (I) „nojausmas posms” (ierosināšana), (II) „process” (apjēgšana) un (III) „rezultāts” (refleksija) (Biggs, 1987).

Pieejas aprakstā ir akcentēta viena mācīšanās konteksta – *veselība* apguves iespējas debašu didaktiskās strukturēšanas pieejas īstenošanā. Kopumā mācīšanās kontekstu- *veselība* angļu valodas stundās skolēni apguva 2018.gada janvārī un februārī, taču debašu metodes didaktiskās strukturēšanas pieeja tika īstenota 5 mācību stundu ietvaros – mācīšanās konteksta sākumposmā. Līdzīgi pieeja tika īstenota pārējo mācīšanās kontekstu apguvei. Kopskaitā pieejas aprobācija tika īstenota 6 mācīšanās kontekstu apgūvē: 10. klasē - *veselība, pasaules izzināšana, daba un vide* (no 2018.gada 1.janvāra līdz 2018.gada 31.maijam) un 11. klasē – *kultūra, rīti un tradīcijas, dzīvesstils un vērtības* (no 2018.gada 1.septembra -2019.gada 2.februārim). Kopumā aprobācijas norises laikā pieeja tika īstenota 30 mācību stundu ietvaros. Promocijas darba autore turpina pieejas īstenošanu gan šajā klasē, gan arī ir uzsākusi īstenot citās pētījuma bāzes skolas klasēs (promocijas darba autore strādā 9.-12. klasēs, taču iespējams pieeja varētu tikt īstenota arī 8. un 7.klašu skolēniem).

„Kompetenču pieeja mācību saturā” ietvaros pilnveidotā mācību priekšmeta programmas parauga angļu valodai vidusskolā iekļautie mācīšanās konteksti ir:

- 10.klasē - *veselība* (piemēram, fiziskās aktivitātes, uzturs, dzīvesveids), *mājas un ģimene* (piemēram, paaudzes, pienākumi, ģimenes budžeta plānošana), *tehnoloģijas* (piemēram, informatīvā sabiedrība, zinātne un tehnoloģija, tehnikas pasaule, komunikācija, mēdiji), *pasaules izzināšana* (piemēram, tūrisms, reālā un virtuālā ceļošana), *daba un vide* (piemēram, dabas aizsardzība, lauki un pilsētas, dabas katastrofas);
- 11.klasē - *kultūra* (piemēram, māksla un literatūra, mākslas pasaule, kultūras pasaule), *vēsture un ģeogrāfija* (piemēram, Latvijas un citu valstu vēsture un ģeogrāfija, reliģija), *rīti un tradīcijas* (piemēram, ēdieni, nacionālie svētki, ikdiena), *indivīds* (piemēram, domu un jūtu pasaule, attiecības sadzīvē, literatūrā, mākslā), *dzīvesstils un vērtības* (piemēram, hobiji).
- 12.klasē - *izglītība un valoda* (piemēram, svešvalodu apgūšana, izglītības sistēmas), *profesionālā vide* (piemēram, biznesa pasaule, profesijas izvēle), *zinātne* (piemēram, zinātnes sasniegumi ikdienā, atklājumi), *likumdošana un politika* (piemēram, politiskās sistēmas, iekšpolitika, ārpolitika, globalizācija, drošība), *cilvēks un*

sabiedrība (piemēram, migrācija, nodarbinātība, sociālā sistēma) (Valsts Izglītības satura centrs, 2017).

Debašu metodes didaktiskās strukturēšanas pieejas apraksts

1.mācību stunda pieejas īstenošanā: **Aktuālas problēmas zinātnē/sabiedrībā izvirzīšana apgalvojuma formā**

Mērķis: nozīmīgāko mācīšanās konteksta “veselība” problēmu loka apzināšanās personīgā līmenī un visas sabiedrības dzīvē.

Ierosināšanas fāze

Skolēniem tika sniegts ieskats mācīšanās konteksta „veselība” kompleksajā būtībā, akcentējot veselības jomas ciešo saikni ar citiem mācību priekšmetiem un citiem projekta „Kompetenču pieeja mācību saturā” ietvaros pilnveidotā mācību priekšmeta programmas parauga angļu valodai vidusskolā mācīšanās kontekstiem, piemēram, „likumdošana un politika”, „profesionālā vide”, u.c. Skolēnu intereses veicināšanai un pozitīvo emociju fona radīšanai pētījuma autore pielietoja Dž. Lovenstaina (1994) izstrādāto „trūkstošās informācijas” teorijas (angļu: *information gap theory*) pieeju, (Loewenstein, 1994), atklājot interesantus, aizraujošus faktus par kādu tēmu, tādējādi veicinot skolēna motivāciju pašvadītai tēmas izzināšanai.

Apjēgšanas fāze

Mūsu dzīve viennozīmīgi ir balstīta uz spēju domāt, meklējot atbildes uz šķietami vienkāršiem jautājumiem. Tādēļ mācību procesā ir jāaktualizē skolēnam personīgi nozīmīgas problēmas izvirzīšanu, kas ir arī pirmais *nozīmīgais solis* debašu procesā (Proulx, 2004). Ļoti būtiski ir skolēnu pašvadītā mācīšanās procesā, individuāli vai arī grupu darbā saskatīt, apzināt un izvirzīt aktuālas problēmas sabiedrībā kādā konkrētā mācīšanās kontekstā. Problēmu izvirzīšana un atklāšana var norisināties gan individuāli, gan grupu darba ietvaros, atkarībā no konkrētās klases un skolēna individuālajām mācīšanās vajadzībām, īstenojot savu mācīšanās stratēģiju.

Skolēni (pēc skolotāja ieskatiem individuāli vai grupās) tiek lūgti izvirzīt 3 nozīmīgākās problēmas Latvijā veselības jomā. Informācijas izpētei tiek pielietotas viedierīces. Problēmas tiek formulētas apgalvojuma formā. Kad problēmas ir definētas un prezentētas, skolēni balsojuma rezultātā noskaidro, viņuprāt, sabiedrībā visaktuālākās problēmas. Izzinot mācīšanās kontekstu - “veselība”, pētījumā iesaistītās klases skolēnu izvirzītās problēmas bija (problēmu secība pēc skolēnu viedokļa par to aktualitāti):

- 1) *Obligātā vakcinācija ir tiesiski pamatota.*

- 2) *Vispārīzglītojošās iestādēs Latvijā skolēniem tiek nodrošināta pietiekama nedēļā nepieciešamā fiziskā intensitāte.*
- 3) *Veģetārisms ir veselību veicinošs.*
- 4) *Ģenētiski modificēta pārtika ir nekaitīga.*
- 5) *Latvijā ir nepieciešama obligātā veselības apdrošināšana.*
- 6) *Farmaceutiskā marihuāna var tikt legalizēta.*
- 7) *Mediķu algu paaugstināšana veicinās medicīnisko pakalpojumu kvalitāti Latvijā.*

Šī uzdevuma veikšanas procesā tiek akcentēta mācīšanās un reālās dzīves saikne. Mūsdienā strauji mainīgajā pasaulē arī aktualitātes ir strauji mainīgas un arī šo problēmu personīgais nozīmīgums skolēnu dzīvē ir atšķirīgs, tādēļ, īstenojot problēmu izvirzīšanu citā laikā un citā klases kolektīvā, iespējams, izvirzītās problēmas varētu ievērojami atšķirties.

Refleksija

Diskusija: izvirzīto problēmu aktualitātes izvērtēšana personīgā un visas sabiedrības kontekstā.

2. mācību stunda pieejas īstenošanā: ***Problēmas/apgalvojuma aplūkošana no pretējiem skatupunktiem***

Mērķis: viedokļa paušana par iepriekšējā mācību stundā personīgi un visā klasē kopumā apzinātajām nozīmīgākajām problēmām mācīšanās kontekstā “veselība”.

Ierosināšana

Skolēni viens otram izstāsta par iepriekšējā mācību stundā gūtajām nozīmīgākajām atziņām (dalījums grupās pēc skolotāja ieskatiem).

Apjēgšana

Tieši pētāmās problēmas zinātnē vai sabiedrībā aplūkošana no pretējiem skatupunktiem veicina toleranci un iedziļināšanos citu viedoklī (Nussbaum, Edwards, 2011). Šādā izpētes un argumentu veidošanas procesā var norisināties „viedokļa vai nostājas maiņa, vai, pretēji, debašu procesā cilvēks var gūt apstiprinājumu savam viedoklim” (Koens et al., 2002, 77-79).

Tika sagatavots izdales materiāls katram skolēnam (skat. 8.pielikumu), apkopojot iepriekšējā mācību stundā skolēnu izvirzītās problēmas veselības jomā apgalvojuma formā, akcentējot izvirzīto problēmu no pretējiem skatupunktiem:

- 1) *Obligātā vakcinācija ir/nav tiesiski pamatota.*
- 2) *Vispārīzglītojošās iestādēs Latvijā skolēniem tiek/netiek nodrošināta pietiekama nedēļā nepieciešamā fiziskā intensitāte.*
- 3) *Veģetārisms ir/nav veselību veicinošs.*

- 4) *Ģenētiski modificēta pārtika ir/nav nekaitīga.*
- 5) *Latvijā ir/nav nepieciešama obligātā veselības apdrošināšana.*
- 6) *Farmaceitiskā marihuāna var tikt/nevar tikt legalizēta.*
- 7) *Mediķu algu paaugstināšana veicinās/neveicinās medicīnisko pakalpojumu kvalitāti Latvijā.*

Skolēni tika lūgti izdales materiālā paust savu viedokli par katru no apgalvojumiem tam piekrītot vai nepiekrītot. Seko diskusija (diskusijas formāts pēc skolotāja ieskatiem, piemēram, *galerijas metode*), kurā skolēni salīdzina savas atbildes un diskutē par piemēriem, kuros viņiem ir pretējs viedoklis.

Refleksija

Skolēni atbild uz jautājumu: *Vai pēc diskusijas Tev par kādu no izvirzītajiem apgalvojumiem mainījās viedoklis?*, akcentējot pārmaiņas, kas ir pašvadītu mācīšanās procesu raksturojošs kritērijs (Zimmerman, 2001).

3. mācību stunda pieejas īstenošanā: ***Iedziļināšanās tēmā/problēmjaustājumā, veidojot argumentus***

Mērķis: mācīšanās konteksta “veselība” apzināto aktuālo problēmu sabiedrībā un zinātnē dziļā izpēte, veidojot argumentus.

Iepriekšējā mācību stundā definēto viedokli skolēni pamatoto ar argumentiem. Lai paustu savu viedokli ir jāsniedz patiesa informācija, kas pierāda kāda apgalvojuma patiesumu vai arī nepatiesumu (Cavell, Midgley, 2013, 45-46). Aprobējot pieeju, skolēniem tika piedāvāts “ARE” argumentu veidošanas modelis (Nussbaum, Edwards, 2011), kas ietver apgalvojumu, pamatojumu un pierādījumus (angļu val.: *A-assertion, R-reason; E-evidence*). Nozīmīgi ir minēt arī pierādījumu informācijas avotu. Tādējādi argumentācijas rezultātā tiek pausti apgalvojumi, kuri tiek papildināti ar pamatojumu un pierādījumiem, kas ir patiesi, neietverot kāda cilvēka subjektīvo viedokli (Schnurer, Snider, 2001), jo arguments viennozīmīgi veicina informācijas pieejamību, tas ir izprotams un sadarbību veicinošs (Cavell, Midgley, 2013, 45-46).

Faktu iegūšanai skolēns īsteno savu mācīšanās stratēģiju, piemēram, tēmas izpētei mācību stundā tika izmantotas viedierīces, jo skolotājam ir jābūt arī “jēgpilni izmantot informācijas un komunikāciju tehnoloģijas” (Mācīšanās lietpratībai., 2018, 13) un mūsdienās informācijas tehnoloģiju izmantošana ir neatņemama mācīšanās procesa sastāvdaļa (Loll et al., 2010).

Refleksija

Skolēni atbild uz jautājumiem: *Vai pēc iedziļināšanās tēmā Tev par kādu no izvirzītajiem apgalvojumiem mainījās viedoklis?, Kādi faktori nosaka viedokļa maiņu vai arī viedokļa nostiprināšanos?*

4.mācību stunda pieejas īstenošanā: **Debates**

Mērķis: debašu īstenošana mācību stundā par iepriekšējās stundās apspriesto aktuālo problēmu veselības jomā - Latvijā.

Ierosināšana

Mācīšanās kontekstam: *veselība* debašu formātam tika izvēlēta-lomu spēle. Skolēni debašu procesa rezolūcijai izvēlējās iepriekšējās stundās apspriesto aktuālo problēmu veselības jomā - Latvijā: *Obligātā vakcinācija ir/nav tiesiski pamatota*. Stundas ierosināšanas fāzē tika izlozētas lomas debašu lomu spēlei. Tika sagatavotas kartītes ar lomu nosaukumiem un arī nostāju *par* vai arī *pret* izvirzīto apgalvojumu (piemēram, *veselības ministrs*- sapulces vadītājs, kura viedoklis ir neitrāls, uzklusa un apkopo visus viedokļus, paziņo savu lēmumu; *ārsts homeopāts* - uzskata, ka obligātā vakcinācija nav tiesiski pamatota; *jurists*- uzskata, ka obligātā vakcinācija ir tiesiski pamatota; *pacients*- uzskata, ka obligātā vakcinācija ir tiesiski pamatota; *pacients*-uzskata, ka vakcinācija nav tiesiski pamatota; *nevalstiskās organizācijas pārstāvis*- uzskata, ka obligātā vakcinācija ir tiesiski pamatota; *nevalstiskās organizācijas pārstāvis* - uzskata, ka obligātā vakcinācija nav tiesiski pamatota, u.c.).

Apjēgšana

Lomu spēles norise: *veselības ministrs*, kurš ir sapulces vadītājs, paziņo, ka sapulce, kurā tiks izlemts jautājums: *Vai obligātā vakcinācija Latvijā ir tiesiski pamatota?*, ir atklāta. Katrs no lomu spēles dalībniekiem iepazīstina ar sevi un savu viedokli sniedzot argumentus viedokļa pamatošanai. Argumentēti paužot savu viedokli, tiek īstenota mācīšanās sociālā dialogā (Benavides et al., 2012).

Katram runātājam runāšanas laika limits ir 1,5 minūtes. Debašu procesa veiksmīgai īstenošanai, ir ļoti nozīmīgi sniegt laika limitu runātājiem, lai ikvienam būtu iespēja gan paust savu viedokli, gan uzdot jautājumus.

Kad visi sapulces dalībnieki ir pauduši viedokli, seko jautājumu uzdošana. Katram sapulces dalībniekam ir jāuzdod vismaz viens jautājums kādam no dalībniekiem.

Refleksija

Veselības ministrs noslēdz sapulci, paziņojot, kuras puses argumenti bija pārliecinošāki, faktiem un pierādījumiem bagātāki. Sapulces dalībnieki sniedz atgriezenisko saiti. Mācību stundā uzsāktās diskusijas var turpināties ārpus stundas ietvariem. Darba autores profesionālā pieredze ļauj secināt, ka bieži skolēni debašu procesā iegūtās atziņas pārrunā arī

mājās ar vecākiem, kā arī klasē uzsāktās diskusijas kļūst arī par ilgtermiņa sadarbību grupās, piedaloties debašu turnīros, *Skolēnu līdzpārvaldes* organizētās aktivitātēs, apmaiņas braucienos, utt.

5.mācību stunda pieejas īstenošanā: *Esejas rakstīšana par izpētīto tēmu*

Mērķis: Veikt rakstveida radošu darbu - eseju, argumentēti pamatojot savu viedokli, ievērojot teksta uzbūvi par iepriekšējās stundās apspriesto aktuālo problēmu veselības jomā-Latvijā.

Ierosināšana

Skolēns izvēlas, par kuru no iepriekšējās mācību stundās aktualizētajām tēmām/problēmām viņš vēlas rakstīt eseju.

Apjēgšana

Skolēni raksta eseju par izvēlēto tēmu.

Refleksija

Pēc esejas uzrakstīšanas skolēni pauž savas atziņas, secinājumus par esejas rakstīšanas lietderību, būtiskākajiem secinājumiem, raksturo, ko viņi ir iemācījušies par konkrēto mācīšanās kontekstu (domāšana par mācīšanos).

Aprobētās debašu metodes didaktiskās strukturēšanas pieejas izvērtējums

Pieejas īstenošanas laikā skolēni regulāri pielietoja refleksiju- mācīšanās rezultātu apzināšanos, veicot pašvērtējumu, kas ir nozīmīgi, jo pašvērtējums ir cieši saistīts ar mērķu sasniegšanu un jaunu mērķu izvirzīšanu (Wride, 2017), kā arī sava mācīšanās procesa pašanalīze (Falchikov, 2005), kas ir īpaši nozīmīga arī pašvadītā mācīšanās procesā (Zimmerman, 2001).

Tā kā ikvienam skolēnam ir savi personīgi nozīmīgi izvirzītie mērķi, intereses, attieksme pret mācību procesu, tādējādi arī sasniedzamais mācīšanās rezultāts – pilnveidoto kompetenču kopums ikvienam ir atšķirīgs, unikāls, ko ir būtiski apzināties un turpināt pilnveidot. Pašvērtējuma nozīmīgākie aspekti ir mācīšanās procesa rezultātu-apgūtā mācību satura, apgūto un pilnveidoto kompetenču atspoguļojums, zināšanu lietderīguma apzināšanās, jaunu mērķu izvirzīšana.

2019.gada 2.februārī skolēni veica aptauju (skat. 9.pielikumā) par pieejas īstenošanu visā tās aprobācijas laika posmā, noskaidrojot skolēnu viedokli par debašu metodes didaktiskās strukturēšanas pieejas nozīmīgākajiem ieguvumiem un grūtībām. Aptaujā tika īstenota mērķtiecīgā izlase, jo tajā iesaistījās visi 19 pieejas aprobācijā iesaistītie skolēni.

Tika veikta skolēnu atbildēs iegūto kvantitatīvo datu analīze un atbilžu datu kvalitatīvā kontentanalīze: raksturojošo frāžu (kodu) fiksēšana, kategoriju izdalīšana, vispārināšana,

atbilžu salīdzināšana (kontentanalīzes rezultātus skat.17.tabulā sniegtā viedokļa pamatojumā). Skolēni arī tika lūgti novērtēt debašu metodes didaktiskās strukturēšanas pieejas elementu noderīgumu no „1” (nav *noderīgs*) līdz „10” (*ļoti noderīgs*). Ir jāatzīst, ka tika sniegti ļoti augsti vērtējumi visiem debašu didaktiskās strukturēšanas pieejas elementiem (skat. 17.tabulu).

17.tabula

Skolēnu viedokļu apkopojums par debašu metodes didaktiskās strukturēšanas pieeju (N=19)

Debašu metodes didaktiskās strukturēšanas pieejas elements	Vidējais vērtējums par pieejas elementa noderīgumu (no1 (nav <i>noderīgs</i>) līdz 10 (<i>ļoti noderīgs</i>))	Sniegtā viedokļa pamatojums
Viedierīču izmantošana informācijas iegūšanai	„9,4”	<i>Iedziļināšanās mācību saturā</i> (7 atbildes) <i>Tiek attīstītas pētnieciskās prasmes</i> (6 atbildes) <i>Spēja izvērtēt un analizēt informāciju</i> (6 atbildes)
Problēmas/apgalvojuma aplūkošana no pretējiem/citiem skatupunktiem	„8,94”	<i>Iedziļināšanās problēmā</i> (10 atbildes) <i>Iedziļināšanās pretējā/citā viedoklī</i> (9 atbildes)
Iedziļināšanās tēmā/problēmjaudājumos, veidojot argumentus	„8,94”	<i>Dziļā mācīšanās</i> (15 atbildes) <i>Kritiskās domāšanas attīstīšana</i> (2 atbildes) <i>Ieklausīšanās cita viedoklī</i> (1 atbilde) <i>Svešvalodas prasmju uzlabošana</i> (1 atbilde)
Problēmas/apgalvojuma aplūkošana reālās dzīves kontekstā	„8,4”	<i>Veicina apgūstamā mācību satura izpratni</i> (16 atbildes) <i>Reālās dzīves problēmu risināšana</i> (3 atbildes)
Diskusija grupu darba ietvaros	„7,9”	<i>Ieklausīšanās cita viedoklī</i> (8 atbildes) <i>Komunikācijas prasmju attīstīšana</i> (6 atbildes) <i>Iedziļināšanās mācību saturā</i> (5 atbildes)
Esejas rakstīšana par izpētīto tēmu	„7,3”	<i>Domāšanas operācijas (analīze, sintēze, izvērtēšana)</i> (9 atbildes) <i>Argumentēšanas prasmju attīstīšana</i> (6 atbildes) <i>Viedokļa paušana</i> (2 atbildes) <i>Zināšanu radīšana</i> (1 atbilde) <i>Iedziļināšanās mācību saturā</i> (1 atbilde)

Skolēni tika lūgti novērtēt debašu metodes didaktiskās strukturēšanas pieejas elementu noderīgumu no „1” (nav noderīgs) līdz „10” (ļoti noderīgs). Ir jāatzīst, ka tika sniegti ļoti augsti vērtējumi visiem debašu didaktiskās strukturēšanas pieejas posmiem.

Skolēnu visaugstāk novērtētais debašu metodes didaktiskās strukturēšanas pieejas elements ir **viedierīču izmantošana informācijas iegūšanai un izpētei**. Tās vidējais vērtējums ir „9,4”. Viedierīču izmantošana tika aktualizēta visu pieejas elementu īstenošanas kontekstā. Skolēnu minētie atbilžu varianti piemēri ir: „Internetā var atrast visus vajadzīgos faktus”; „tā var ātri un ērti atrast informāciju”; „lai sagatavotu kvalitatīvus argumentus un atrastu faktus”; „iemācos kritiski izvērtēt dažādos avotos paustās atziņas”. Kā nozīmīgākos ieguvumus viedierīču lietošanā skolēni ir atzinuši gan *iedziļināšanos mācību saturā*, gan *pētniecisko prasmju attīstīšanu*, gan *spēju izvērtēt un analizēt informāciju* (skat. 17. tabulu), kas akcentē arī caurviju kompetences mediju un informācijas lietotprasmes attīšanu.

Problēmas/apgalvojuma aplūkošana no pretējiem/citiem skatupunktiem ir viens no skolēnu visaugstāk novērtētajiem debašu metodes didaktiskās strukturēšanas pieejas elementiem. Tās vidējais vērtējums ir „8,94”. Kā nozīmīgākos ieguvumus skolēni ir minējuši *iedziļināšanos problēmā* (10 respondenti), kas vairāk ietver kognitīvo faktoru, un *iedziļināšanos pretējā/citā viedoklī* (9 respondenti), kas vairāk ir attiecināms uz sociāli atbildīgu mācīšanos. Skolēnu paustie raksturojošo frāžu piemēri ir : „Vienmēr ir nepieciešams zināt abas puses” vai arī ir nepieciešams „saprast abas puses” un „Aplūkojot problēmu no abām pusēm ir iespējams to labāk saprast”. Divi skolēni, kaut arī bija snieguši šai mācīšanās darbībai salīdzinoši augstu vērtējumu, atzina, ka ne vienmēr ir iespējams problēmai saskatīt „divas puses”. Viens skolēns ir atzinis, ka problēmu būtu „jāaplūko no vairākiem skatupunktiem, nevis tikai diviem” (skat. 17. tabulu). Datu analīze arī atklāj caurviju kompetenču, piemēram, kritiskās domāšanas un sadarbības attīstīšanu un pilnveidošanu problēmas izvirzīšanas procesā.

Arī **iedziļināšanās tēmā/problēmjautājumā, veidojot argumentus** ir viens no skolēnu visaugstāk novērtētajiem debašu didaktiskās strukturēšanas pieejas elementiem. Tā vidējais vērtējums ir „8,94”. Skolēni ir snieguši ļoti daudzveidīgas atbildes par iedziļināšanos problēmjautājumā, veidojot argumentus. Visvairāk respondentu (15) ir uzsvēruši, ka tādējādi norisinās mācīšanās iedziļinoties. Viens skolēns ir paudis atziņu, ka „argumentu veidošana ir veids, kā patiešām saprast tēmas būtību”. Citi skolēnu paustie atbilžu varianti par *dziļo mācīšanos*, veidojot argumentus ir: „Tas ir ļoti grūti, bet nepieciešami”; „diezgan ļoti jāiedziļinās, lai saprastu”; „ir ļoti jāiedziļinās tēmā”. 2 skolēni ir uzsvēruši iespēju, veidojot argumentus, attīstīt caurviju kompetenci- kritisko domāšanu. Viena respondente ir uzsvērusi,

ka viņai „*nav viegli, bet ir ļoti noderīgi veidot argumentus apgalvojumiem, kuriem patiesībā nepiekrīt*”, taču, atrodot konkrētus pierādījumus šim apgalvojumam, „*sāk izprast citu viedokli*”. Viens respondents ir akcentējis argumentu veidošanu, kā veidu svešvalodas prasmju uzlabošanai (skat. 17. tabulu).

Problēmas/apgalvojuma aplūkošana reālās dzīves kontekstā vidējais respondentu novērtējums ir „8,4”. Lielākais vairums respondentu (16) uzsver, ka mācību satura aplūkošana reālās dzīves kontekstā, veicina tā izpratni, jo tādējādi skolā iegūtās zināšanas tiek ilustrētas ar reālās dzīves pieredzi. Savukārt 3 respondenti uzsver, ka šis ir veids, kā risināt reālās dzīves problēmas. Skolēnu paustās atziņas ir: „*es varu izmantot jaunu informāciju reālās dzīves problēmu risināšanā*”; „*tas nozīmē saprast problēmu ne tikai teorētiski, bet arī reālās dzīves kontekstā*” un „*tas ļauj izprast problēmu reālajā dzīvē, kas veicina tās izpratni*”. Viens skolēns ir atzinis, ka „*reālā dzīve arī ir skola*” (skat.17. tabulu). Skolēnu akcentētie ieguvumi īstenojot problēmas/apgalvojuma aplūkošanu reālās dzīves kontekstā, ir arī caurviju kompetenču: problēmu risināšanas pilnveidošana.

Aktuālas problēmas zinātnē/sabiedrībā izvirzīšana tika vidēji novērtēta ar vērtējumu „8”. Visvairāk skolēnu (11) kā nozīmīgāko šīs pieejas elementa ieguvumu ir minējuši izziņas vajadzības radīšanu, uzsverot iespēju apzināt daudzveidīgo problēmu loku mācīšanās kontekstā. Skolēnu sniegto atbilžu piemēri ir „*domāju plašāk nekā ikdienā*”, „*Tā ir iespēja izziņāt, kas mums notiek apkārtnē*”. 5 skolēni ir uzsvēruši iedziļināšanos mācību saturā. Skolēnu minētie raksturojošo frāžu piemēri ir „*kļūstu erudītāks*” un „*iegūstu zināšanas par problēmām*”. Savukārt 3 skolēniem, domājot par problēmu izvirzīšanu zinātnē vai arī sabiedrībā, nozīmīga šķiet atbildība, kas ietver arī visas sabiedrības problēmu apzināšanos. Skolēnu minēto atbilžu piemēri ir: „*iespēja padomāt par sevi un visu sabiedrību kopumā*”, „*aplūkojot problēmu no abām pusēm, man ir gadījies mainīt viedokli*” un „*saprotu, ka citiem var būt arī lielākas problēmas nekā man*” (skat. 17. tabulu).

Debašu metodes didaktiskās strukturēšanas pieejas elementam: **diskusijām grupu darba ietvaros**, skolēni ir snieguši nedaudz zemāku vērtējumu, vidēji “7,9” no iespējamajiem 10 . Visvairāk respondentu sniegto atbilžu variantu akcentē ieklausīšanos cita viedoklī diskusiju ietvaros (8 atbildes). 6 skolēni ir uzsvēruši komunikācijas prasmju attīstīšanu un 5 skolēni - iedziļināšanos mācību saturā. 1 skolēna minētais satura vienības piemērs ir: klases biedri „*palīdz izziņāt to, ko es neizprotu*”. Citi skolēnu akcentētie atbilžu varianti ir: diskusijas „*palīdz izprast tēmu no vairākiem skatupunktiem*”; tā ir „*lieliska iespēja izziņāt citu viedokli*” un tas „*dod iespēju uzzināt citu viedokli*” (skat. 17. tabulu). Var secināt, ka diskusijas grupu

darba ietvaros sekmē sadarbības prasmju attīstīšanu, tādējādi arī caurviju kompetenču attīstīšanu un pilnveidošanu.

Kaut arī **esejas rakstīšanai** par izpētīto tēmu (vērtējums “7,3”) skolēnu sniegtais vidējais vērtējums ir viszemākais, 6 respondenti šim pieejas elementam ir snieguši visaugstāko iespējamo vērtējumu „10”. Savukārt viens skolēns ir novērtējis iespēju rakstīt eseju ar vērtējumu „1”, atzīstot, ka „esejas viņam ne vienmēr noder”. 9 respondenti uzsver, ka tieši rakstot eseju viņi analizē, sintezē, izvērtē. Skolēnu minētie raksturojošo frāžu piemēri ir „saprotu, ko esmu iemācījies”, „sakārtoju domas”, „izvērtēju”, „visu pārdomāju”, „palīdz saprast savas domas”, „debašu tēmas esejās palīdz apkopot domas”. Arī projekta „Kompetenču pieeja mācību saturā” (2017) ietvaros izstrādātajā mācību satura un pieejas aprakstā ir uzsvērtā nepieciešamība īstenot tādu pieeju mācību procesam, kas “rosina mācīties iedziļinoties, skolotājs dod iespēju skolēnam izmantot un attīstīt augstākā līmeņa domāšanas prasmes (analizēt, sintezēt, izvērtēt, risināt problēmas), attīsta skolēnu pašvadītas mācīšanās prasmes, lai skolēnam veidotos patiesa izpratne par apgūto saturu un viņš prastu risināt kompleksus uzdevumus jaunās situācijās un kontekstos” (Valsts Izglītības satura centrs, 2017, 15). 6 skolēni ir akcentējuši argumentācijas prasmju attīstīšanu un 2 skolēni ir uzsvēruši viedokļa paušanu esejas rakstīšanas procesā. Skolēnu minētie atbilžu varianti ir: „esejas rakstīšana palīdz veidot savus argumentus” un „palīdz paust savu viedokli”. 1 respondents uzsver zināšanu radīšanu, atzīstot, ka eseju rakstīšana „palīdz attīstīt zināšanas” un viens akcentē iedziļināšanos mācību saturā (skat. 17. tabulu).

Akcentējot izstrādātās pieejas **būtiskākos ieguvumus**, atbildot uz jautājumu *Kādi ir debašu metodes didaktiskās strukturēšanas pieejas īstenošanas mācību stundā 8.-12.klasēs būtiskākie ieguvumi?*, skolēniem bija iespēja sniegt vairākus atbilžu variantus. Kopumā skolēni ir snieguši 46 atbilžu variantus. Visvairāk respondentu ir uzsvēruši argumentācijas prasmju pilnveidošanu debatējot (12 atbildes). Viens skolēns atzīst, ka debašu procesā viņš attīsta “dabisku argumentu veidošanu par jebkuru tēmu”. 9 respondenti uzsver domāšanas attīstīšanu debatējot. Skolēnu piedāvātie atbilžu varianti ir: „domāšana”, „mācos domāt”, „tas man liek domāt”, u.c. 8 skolēni atzīst iedziļināšanos pretējā/citā viedoklī savukārt 7 skolēni akcentē dziļu tēmas izpratni. 4 respondenti uzsver izpratni par sabiedrībā aktuālām problēmām un 4 respondenti atzīst, ka debašu procesā viņi iegūst zināšanas. 1 skolēns kā būtiskāko ieguvumu min pieredzi un 1 skolēns vārdu krājuma svešvalodā apguvi (skat. 17. tabulu).

Arī mācību procesā radušos **grūtību** pārvarēšana ir nozīmīga mācību procesa sastāvdaļa (Berger, Brunvic, 1981) un kā grūtības šādas pieejas īstenošanā skolēni ir

minējuši argumentu veidošanu (6 atbildes), lielo darba apjomu debašu metodes īstenošanā (4 atbildes); satraukumu (3 atbildes), „grūtības izprast problēmu, ja ar to neesmu saskārusies reālajā dzīvē” (1 atbilde); informācijas atrašanu (1 atbilde); publisko runāšanu (1 atbilde). Ir arī jāatzīst, ka dažas no skolēnu minētajām grūtībām raksturo arī gribas piepūles koncentrēšana mācīšanās mērķu sasniegšanā. Skolēni vēl ir minējuši: „stresu, kuru var pārvarēt”, „nepatiku runāt publiski”, „nepaspārliecinātību par sevi”, „nepieejamu informāciju”, faktu, ka ir „grūti veidot argumentus”. Akcentējot nozīmīgākās grūtības debašu procesā skolēniem bija iespēt minēt vairākus atbilžu variantus, taču neviens skolēns šo iespēju nav izmantojis: 15 skolēni ir minējuši 1 atbilžu variantu un 4 nav minējuši nevienu (*Nozīmīgākās grūtības debašu procesā* skat. 18. tabulā).

Atbildot uz jautājumu par pieejas īstenošanas procesā iegūto zināšanu un prasmju pielietošanas iespējām, respondenti varēja sniegt vairākus atbilžu variantus. Kopumā respondenti ir snieguši 30 atbilžu variantus 10 respondenti -1 atbilžu variantu; 4 respondenti - 2 atbilžu variantus un 4 respondenti -3 atbilžu variantus. Skolēnu akcentētās iespējas pielietot debašu procesā iegūtās zināšanas un prasmes ir: to pielietošana reālajā dzīvē (15 atbildes); sava viedokļa pamatošanā (5 atbildes); publiskajā runā (4 atbildes); argumentu veidošanā (3 atbildes); ikdienas komunikācijā (2 atbildes) un sabiedrībā (1 atbilde) (skat.18.tabulu). Tādējādi ir jāatzīst, ka lielākais vairums respondentu ir uzsvēruši iespēju debašu procesā iegūtās zināšanas un pielietot reālajā dzīvē, kas liecina par caurviju kompetenču apguvi un pilnveidošanu mācību procesā.

18.tabula

Skolēnu viedoklis par pieejas būtiskākajiem ieguvumiem un grūtībām un iespējām pielietot iegūtās zināšanas un prasmes (n=19)

Kādi ir debašu metodes didaktiskās strukturēšanas pieejas būtiskākie ieguvumi un grūtības?	Būtiskākie ieguvumi	argumentācijas prasmes (12 atbildes) domāšanas attīstīšana (9 atbildes) dziļa tēmas izpratne (7 atbildes) iedziļināšanās pretējā/citā viedoklī (8 atbildes) izpratne par sabiedrībā aktuālām problēmām (4 atbildes) zināšanas (4 atbildes) pieredze (1 atbilde) vārdu krājums svešvalodā (1 atbilde)
	nozīmīgākās grūtības	Argumentu veidošana (6 atbildes) liels darba apjoms (4 atbildes) satraukums (3 atbildes) problēmas izpratnes grūtības (1 atbilde) informācijas atrašana (1 atbilde)
Debašu metodes didaktiskās	reālajā dzīvē (15 atbildes) sava viedokļa pamatošanā (5 atbildes);	

strukturēšanas pieejas īstenošanas procesā iegūtās zināšanas un prasmes, es varu pielietot:	<i>publiskajā runā</i> (4 atbildes) <i>veidojot argumentus</i> (3 atbildes) <i>ikdienas komunikācijā</i> (2 atbildes) <i>sabiedrībā</i> (1 atbilde)
---	--

Savukārt atbildot uz jautājumu: *Kuras prasmes tu vēlētos apgūt/pilnveidot debašu procesā?*, skolēniem arī bija iespēja sniegt vairākus atbilžu variantus, taču katrs respondents ir sniedzis 1 atbilžu variantu. Skolēni ir akcentējuši nepieciešamību vēl pilnveidot - argumentācijas prasmes (6); prasmi uzklaut pretēju/ atšķirīgu viedokli (5); prasmi veidot jautājumus (3); prasmi publiski runāt (1); darbības plānošanas prasmi (1); publiskās runas prasmes (1), kā arī savu domu sakārtošanu (1) un pārliecību par savām spējām (1) (skat 19.tabulu). Ir jāatzīst, ka visvairāk respondentu ir uzsvēruši nepieciešamību vēl pilnveidot argumentācijas prasmes, kā arī prasmi uzklaut pretēju/atšķirīgu viedokli, kas liecina par šo prasmju nepieciešamību skolēnu personīgajā dzīvē.

19.tabula

Skolēnu viedoklis par vēl vēlamajām debašu procesā pilnveidojamām prasmēm (n=19)

Kuras prasmes vēl es vēlos apgūt/pilnveidot debašu procesā?	<i>argumentācijas prasmes</i> (6) <i>pretēja/ atšķirīga viedokļa uzklautšana</i> (5) <i>jautājumu veidošanas prasmes</i> (3) <i>savu domu sakārtošanu</i> (1) <i>prasmē publiski runāt</i> (1) <i>darbību plānošana</i> (1) <i>publiskās runas prasmes</i> (1) <i>pārliecību</i> (1) <i>argumentācijas prasmes</i> (1)
---	--

Analizētie dati atklāj, ka visaugstāk tiek novērtēta tieši argumentācijas prasmes pilnveidošana debašu procesā un tajā pat laikā tās pilnveidošana ir viens no skolēnu izvirzītajiem debašu procesā sasniedzamajiem mērķiem. Kas akcentē šīs prasmes nepieciešamību ne tikai mācību procesā, bet arī reālajā dzīvē. Interesanti arī, ka tieši argumentu veidošana, ir viena no skolēnu visbiežāk minētajām nozīmīgākajām grūtībām debašu procesā.

Rezumējot, var akcentēt debašu metodes pedagoģisko potenciālu. Debašu metode ne tikai veicina dziļu tēmas izpratni bet arī iedziļināšanos citā vai arī pretējā viedoklī, kas veicina ikdienā tik ļoti nepieciešamo komunikāciju, sadarbību un toleranci.

Rezumējot promocijas darba 2.6. apakšnodaļā (*Debašu didaktiskās strukturēšanas pieejas izstrāde un aprobācija*) gūtās atziņas, izvirzītie secinājumi ir:

1. Mūsdienu pieejā izglītībai tiek nojauktas robežas starp mācību priekšmetiem, liekot uzsvāru uz zināšanu kopveselumu, izvirzot mācīšanās kontekstus nevis tēmas, aktualizējot brīvības faktoru pētāmo problēmu loka definēšanā. Tādējādi nozīmīgs kļūst skolotāja darbs, mācību procesā, uzsverot starppriekšmetu saiti un zināšanu transversālo būtību.
2. Debašu metodes didaktiskās strukturēšanas pieeja daudzveidīgu mācīšanās kontekstu apgūvē angļu valodas stundās 8.-12.klasēs akcentē sadarbības veicināšanu, skolēna īstenoto mācīšanās aktivitāšu kopuma mijiedarbību ar apkārtējo vidi, pielietojot daudzveidīgus pieejamos resursus (piem., viedtālruņus, zināšanu sabiedrībā pieejamo informāciju, utt), pakāpeniski īstenojot mācīšanās darbības un reflektējot, kā arī pārvarot grūtības.
3. Skolēnu aptaujas par debašu metodes didaktiskās strukturēšanas pieeju daudzveidīgu mācīšanās kontekstu apguvei angļu valodas stundās 8.-12.klasēs īstenošanu datu analīze atklāj caurviju kompetenču attīstīšanas un pilnveidošanas iespējas pieejas īstenošanā, kā arī:
 - *aktuālas problēmas zinātnē vai sabiedrībā izvirzīšanā*: izziņas vajadzības radīšanu, uzsverot iespēju apzināt daudzveidīgo problēmu loku mācīšanās kontekstā, iedziļināšanos mācību saturā, kā arī personīgi nozīmīgu un visas sabiedrības problēmu apzināšanos;
 - *problēmas/apgalvojuma aplūkošanā no pretējiem skatupunktiem*: iedziļināšanās pretējā viedoklī, kas veicina savstarpējo sapratni, sadarbību un toleranci;
 - *argumentu veidošanas procesā*: mācīšanos iedziļinoties, kritiskās domāšanas attīstīšanu un iespēju izprast citu/pretdarbības viedokli;
 - *problēmas/apgalvojuma aplūkošanā reālās dzīves kontekstā*: izpratni par apgūstamo mācību saturu un reālās dzīves problēmu risināšanu;
 - *viedierīču izmantošanā informācijas iegūšanai*: iedziļināšanos mācību saturā, mediju un informācijas lietotprasmes attīstīšanu;
 - *diskusijās grupu darba ietvaros*: ieklausīšanos cita viedoklī, komunikācijas prasmju attīstīšanu, iedziļināšanos mācību saturā;
 - *esejas rakstīšanā*: domāšanas operāciju īstenošanu, metakognitīvo spēju-domāšanas par mācīšanos attīstīšanu.
4. Skolēnu akcentētās nozīmīgākās grūtības debašu metodes didaktiskās strukturēšanas pieejas īstenošanā ir sarežģītais argumentu veidošanas process; lielais darba apjoms debašu metodes īstenošanā; satraukums; grūtības izprast problēmu, ja ar to skolēns

nav saskaries reālajā dzīvē; informācijas atrašana un publiskā runāšana. Šīs grūtības lielā mērā varētu būt saistītas arī ar gribas piepūles veikšanu, taču tieši grūtību pārvarēšana ir nozīmīgs debašu metodes didaktiskās strukturēšanas pieejas elements un nozīmīgs mācīšanās priekšnoteikums.

Secinājumi

1. Mācīšanās procesa centrālais elements ir skolēns, kurš mācās gan individuāli, gan sadarbojoties. Daudzveidīgā mācīšanās vidē pasaule atklājas dažādi ikvienam no mācību procesā iesaistītajiem: skolā, sabiedrībā, virtuālajā vidē. Mācīšanās procesa nepārtraukto cikliskumu veido jaunu zināšanas konstruēšana uz jau esošo zināšanu bāzes, to pārbaude un pielietošana. Mācīšanās rezultāti izpaužas jauniegūto zināšanu un prasmju pārbaudīšanā reālajā dzīvē, refleksijā, jaunu mērķu izvirzīšanā, pārliecības par savām spējām gūšanā.
2. Skolēns mācību procesā, nemitīgi attīstoties un pilnveidojoties, ciešā sadarbībā ar skolotāju un vienaudžiem, apzinās savas vērtības, intereses, attīsta motivāciju mācīties, izvirza un īsteno sev personīgi nozīmīgus mērķus, paplašinot savas individuālās izaugsmes iespējas.
3. Lai mācīšanās procesā veicinātu skolēnu izziņu un motivāciju, ir nepieciešama tādu mācīšanās situāciju radīšana, kurās skolēns ir patiesi ieinteresēts, izjūt pozitīvas emocijas un iegūst vēlmi turpināt mācīties patstāvīgi vai arī sadarboties ar citiem skolēniem, vai skolotāju un turpina izzināt konkrēto mācību tēmu. Interese ir viens no pozitīvu emociju rašanās veicinošajiem faktoriem. Pozitīvajām un negatīvajām emocijām ir ievērojama ietekme mācību procesa norisē. Pozitīvo emociju veidošanās ir atkarīga gan no skolēna darbošanās, gan skolotāja iesaistes, piemēram, no kopīgas sadarbības izvēloties mācību procesā pielietotās metodes.
4. Skolēnu mācīšanās procesa attīstību ietekmē daudzveidīgi iekšējo un ārējo motivāciju veicinoši faktori, kas savstarpēji mijiedarbojas, piemēram, mācību vide, tās intelektuālais fons, skolēnu sociālā piederība, iesaiste un pedagoģiskais potenciāls. Pedagoģiskās prakses pieredze apliecina, ka mācību motivācijas trūkuma būtiski cēloņi mūsdienās ir skolēnu intereses trūkums, koncentrēšanās uz īstermiņa (snieguma) mērķiem- novērtējumiem pārbaudes darbos, kā arī skolotāju profesionālās kompetences trūkums.
5. Motivāciju veicinošs faktors ir pārliecība par sevi: gan skolēna pārliecība, ka viņš var būt veiksmīgs skolēns, gan skolotāja pārliecība, ka viņa vadībā mācību process norisinās veiksmīgi un tādēļ ir nepieciešamas pārmaiņas un nemitīga izaugsme, piemēram, jaunu metožu meklējumi un to īstenošana, kā arī skolēnu pašrealizācijas mācīšanās procesā sekmēšana.

6. Ja skolēns neapzinās savu atbildību mācīšanās procesā, tad īpaši nozīmīga kļūst skolotāja iesaistošā attieksme, kā arī pozitīvo emociju sekmēšana, jo pretējā gadījumā skolēnam būs grūti koncentrēt gribas piepūli, lai iesaistītos mācīšanās darbībās. Savukārt, ja skolēns uzskata, ka viņš ir atbildīgs par sava mācīšanās procesa rezultātiem, tiek veicināta viņa pašvadīta mācīšanās, jo mācīšanās ir ne tikai aizraujošas aktivitātes, pozitīvas emocijas un izjūtas, bet arī mērķtiecīgs, laiktietilpīgs darbs, kas bieži prasa ievērojamu gribas un spēku piepūli.
7. Mācīšanās procesa refleksija ir neatņemams pašvadītas mācīšanās komponents. Refleksija virza skolēnus uz mērķu sasniegšanu un jaunu mērķu izvirzīšanu, pozitīvi ietekmē skolēnu motivācijas un pārliecības veidošanos, atbildības par mācīšanās procesu uzņemšanos un pašrealizāciju. Tā ir pašizziņas un savas rīcības, izaugsmes apzināšanās un izvērtēšana.
8. Pašvadīto mācīšanos raksturo skolēna atvērtība pārmaiņām, iesaistīšanās un pašdisciplīna, mērķu izvirzīšana, mācīšanās stratēģijas radīšana un īstenošana, savas uzvedības un emocionālā stāvokļa regulēšana, kā arī pašanalīzes veikšana. Pašvadītas mācīšanās nozīmīga darbība ir problēmu izvirzīšana un problēmu risināšana, iniciatīva, kā arī un indivīda brīvība sava mācīšanās procesa virzīšanā.
9. Kompetence ir mācīšanās rezultāts un cilvēka mācīšanās pamatvajadzība. 21.gadsimtā nepieciešamās kompetences raksturo to transversālā būtība, kas sekmē cilvēka lietpratību daudzveidīgās dzīves un profesionālā darba situācijās. Caurviju kompetenču attīstīšana, kā, piemēram, kritiskā un inovatīvā domāšana, saskarsmes prasmes, intrapersonālās prasmes, globālās pilsonības izpratne, mediju un informācijas lietotprasme, problēmu risināšana, jaunrade, iniciatīvas uzņemšanās, riska novērtēšana un lēmumu pieņemšana nodrošina cilvēka spēju pielietot pamatkompetences dažādās mainīgās, negaidītās un nezināmās dzīves situācijās mūsdienu mainīgajā pasaulē, tādējādi sekmējot cilvēka pašrealizāciju tagadnē un nākotnē.
10. Uz kompetenču apguvi balstītā mācību procesā, aktuālas ir tādas mācību metodes, kuras raksturo: starppriekšmetu saikne, sadarbība, virzība uz aktīvu darbību, problēmjautājumu atklāšana un izpēte, problēmas risinājumu noskaidrošana, saikne ar reālo dzīvi, kurās skolēni mācās no savām vai citu kļūdām, kurās netiek demonstrēts „pareizais” rīcības modelis, tiek ievērotas ikviena skolēna un arī visas klases mācīšanās vajadzības.

11. Lai skolēni mērķtiecīgi apgūtu un pilnveidotu caurviju kompetences, mācīšanās procesā aktuāla kļūst pašvadīta mācīšanās, starppriekšmetu saikne, pieredzes gūšana un pozitīvs emocionāli intelektuālais fons. Taču īpaši nozīmīgas caurviju kompetenču attīstīšanā kļūst reālās dzīves problēmas un to risinājumu apzināšanās.
12. Debatēšana ir uz argumentiem balstīts dialogs, kas sniedz detalizētu informāciju un nelīdzinās ikdienas sarunai. Tieši argumentu veidošana ir priekšnoteikums nozīmīgu caurviju kompetenču attīstīšanai, tai skaitā kritiskās domāšanas, problēmu risināšanas un lēmumu pieņemšanas prasmes.
13. Īstenojot debašu metodi pedagoģiskajā procesā, var ne tikai apzināties un izpētīt daudzveidīgas aktuālas problēmas zinātnē un sabiedrībā, bet arī izprast to nozīmīgumu personiskajā dzīvē.
14. Debatējot tiek aktivizēti domāšanas procesi. Debašu metodes īstenošanas rezultāts var būt caurviju kompetenču attīstīšana, piemēram, saskarsmes prasmes, problēmu risināšana un lēmumu pieņemšanas prasmes, informācijas lietotprasme un kritiskā domāšana.
15. Debašu metodes pilnvērtīgai īstenošanai ir nepieciešama aktuālas problēmas zinātnē vai sabiedrībā atklāšana/izvirzīšana, konkrētās rezolūcijas izpratnei nepieciešamo izzināšanas avotu izpēte, argumentu veidošana, prezentēšana, jautājumu uzdošana un refleksija.
16. Aptauju datu analīze atklāj, ka skolēniem ar pieredzi debašu procesā mērķu sasniegšanu lielā mērā ietekmē individuālā interese un motivācija. Savukārt skolēniem bez debašu pieredzes visbūtiskākā ietekme uz mācīšanās mērķu sasniegšanu ir skolotāja pozitīvai attieksmei, kas ir nozīmīgāka par paša skolēna interesi un motivāciju mācīties. Var arī secināt, ka, ja skolotāja pozitīvā attieksme pret skolēnu samazinātos par 1 Likerta iedaļu, samazinātos arī iespēja sasniegt mācību procesā izvirzīto mērķi. Tādējādi dati par skolēnu ar debatēšanas pieredzi mācīšanās stratēģiju virzībā uz mācīšanās mērķu sasniegšanu izteikti atklāj pašvadītu mācīšanos, pretēji respondentiem bez debatēšanas pieredzes, kuriem lielā mērā mācīšanās procesa produktīvu virzību nosaka skolotājs.
17. Savukārt skolēnu aptaujas par debašu metodes didaktiskās strukturēšanas pieeju daudzveidīgu mācīšanās kontekstu apguvei angļu valodas stundās 8.-12.klasēs datu analīze atklāj, ka pieejas nozīmīgākie ieguvumi ir: izzināšanas vajadzības radīšana, iedziļināšanās mācību saturā, sev personīgi un visai sabiedrībai nozīmīgu problēmu apzināšanās, iespēja izprast pretēju viedokli, pētniecisko prasmju attīstīšana.

18. Debašu metodes didaktiskās strukturēšanas pieejas nozīmīgs ieguvums uz kompetenču apguvi virzītā mācību procesā ir caurviju kompetenču attīstīšana: reālās dzīves problēmu risināšana, mediju un informācijas lietotprasmes, sadarbības un kritiskās domāšanas prasmes.
19. Skolēni ar dažādu debašu pieredzes ilgumu uzsver caurviju kompetenču pilnveides iespējas debašu procesā, apliecinot, ka, gūstot pieredzi debašu procesā, viņi veicina izpratni par iegūto zināšanu un prasmju pielietošanu daudzveidīgās reālās dzīves situācijās mūsdienu pasaulē.

Ieteikumi

1. Mācību procesā būtiski ir īstenot mērķtiecīgas un lielā mērā paša skolēna plānotas un organizētas mācīšanās darbības, ko akcentē mūsdienu pedagoģijā aktualizētā pašvadītas mācīšanās pieeja, atklājot arī skolēna individuālu atbildību par sekmīga - uz rezultātu virzīta mācību procesa norisi, kas ietver gan mērķu izvirzīšanu, gan mācīšanās stratēģijas plānošanu un īstenošanu.
2. Mācību saturam ir jābūt atbilstošam mūsdienu realitātei, skolēna interesēm, skolēna individuālajām un visas klases kopīgajām mācīšanās vajadzībām, lai apgūtās zināšanas kļūtu par pamatu jaunai pieredzei un mācīšanās process veicinātu iekšējo motivāciju. Tādēļ, gatavojoties mācību stundai, skolotājam nozīmīgi ir ne tikai plānot stundā īstenojamās darbības, bet arī veidu, kā skolēnus ieinteresēt, motivēt, izvirzīt ilgtermiņa mērķus, kā arī izprast katra skolēna mācīšanās stratēģiju, kā akcentēt atbildību pret sevi un visu sabiedrību kopumā, sadarboties, sniegt un saņemt atgriezenisko saiti, nodrošinot mācību procesa nepārtrauktu refleksiju.
3. Skolēnu caurviju kompetenču attīstīšanai un pilnveidošanai, mācību procesā ir nepieciešamas situācijas, kurās tiek izpētītas, diskutētas un debatētas reālās dzīves problēmas, tādējādi veidojot mācīšanās procesu skolēnam personīgi nozīmīgu, kā arī nodrošinot mācību satura sasaisti ar norisēm sabiedrībā.
4. Lai mazinātu debašu metodes īstenošanā akcentētos šķēršļus, kas ir saistīti ar mācību stundā nepieciešamo laika patēriņu, ko nosaka metodes kompleksā būtība: problēmas izpēte, argumentu veidošana, prezentēšana, jautājumu uzdošana, atgriezeniskā saite, utt., ir nepieciešama debašu metodes strukturēšana īsākās darbībās, atkarībā no skolēnu spējām un laika resursiem, tādējādi debašu metode var tikt produktīvi īstenota vairāku mācību stundu ietvaros.
5. Skolēniem caurviju prasmju attīstīšanai īpaši nozīmīga kļūst problēmas izvirzīšana savā mācīšanās procesā, kā arī mācīšanās stratēģijas radīšana. Lai saprastu problēmas komplekso būtību, ir nepieciešams vairāk koncentrēties uz tās risinājumiem, kļūt atvērtākiem pārmaiņām, apzināties vērtību, attieksmes, mācīšanās lietderīguma, mērķu, motivācijas, interešu, pārliecības un izzināšanas vajadzības nozīmīgumu.
6. Skolēni aktuālas problēmas var pārrunāt, atklāt un izvirzīt ne tikai mācību procesā skolā, bet arī aktīvi komunicējot ar saviem ģimenes locekļiem, dažādu jomu

profesionāļiem, u.c., kas atklāj savstarpēja uz argumentiem balstīta dialoga nozīmīgumu dažādās ikdienas situācijās.

7. Lai sekmētu skolēnu mācīšanās motivāciju, būtiska ir paša skolēna, viņa skolotāja un vecāku koncentrēšanās nevis uz īstermiņa (snieguma) mērķiem, piemēram, novērtējumiem pārbaudes darbos, bet uz ilgtermiņa mācīšanās mērķiem, piemēram, kompetenču attīstīšanu un personisko pilnveidi.

Nobeigums

Pētījums ir uzsākts 2013. gadā, kad tiek konstatēta pētāmā problēma un viens no cēloņiem skolēnu mācību motivācijas trūcumam - mācīšanās lietderīguma savā personīgajā dzīvē neapzināšanās, kuras rezultāts ir arī skolēnu nespēja pielietot zināšanas daudzveidīgās tai skaitā nezināmās reālās dzīves situācijās trūkums. Izvirzītā problēma akcentē caurviju kompetenču attīstīšanas, tādējādi arī tādas mācīšanās pieejas nepieciešamību, kura atklāj mācīšanās lietderīgumu skolēna personīgajā dzīvē, sekmē skolēna personīgo atbildību par mācīšanās rezultātiem, savas individuālās mācīšanās stratēģijas veidošanu, ieinteresētību mācīšanās procesā, mācīšanās mērķu apzināšanos, sadarbību un izpratni par zināšanu pielietojumu, kas arī ir nozīmīgi mācību motivācijas veidošanās un mācīšanās mērķu sasniegšanas priekšnosacījumi.

Tādējādi promocijas darbs ir virzīts, lai izstrādātu teorētiskajās atziņās pamatotus un pedagoģiskajā praksē aprobētus pašvadītas mācīšanās komponentu sekmēšanas pedagoģiskos priekšnosacījumus debašu izmantošanai angļu valodas stundās.

Promocijas darbā ir izpētīta un analizēta teorētiskā literatūra par vecāko klašu skolēnu mācīšanās pedagoģiskiem priekšnosacījumiem un caurviju prasmju apguves iespējām; izstrādāta pašvadītas mācīšanās modeļa teorētiskā koncepcija; īstenota skolēnu ar pieredzi debašu procesā un bez pieredzes aptauja, noskaidrojot personīgi nozīmīgās mācīšanās komponentu ietekmi uz mērķu sasniegšanu, kā arī caurviju kompetenču pilnveides iespējas debašu procesā; raksturota skolēnu pašvadītas mācīšanās komponentu mījsakarību ietekme uz mērķu sasniegšanu mācību procesā; izstrādāta un aprobēta didaktiskās strukturēšanas pieeja debašu īstenošanai mācību stundā pašvadītas mācīšanās sekmēšanai uz kompetenču pilnveidi virzītā mācību procesā; pamatojoties uz teorētisko izziņas avotu izpēti un empīrisko pētījumu, formulēti secinājumi un izstrādāti ieteikumi.

Promocijas darba rezultātā atklātās tālākās pētniecības perspektīvas ir:

- pedagogu izglītošana par debašu īstenošanas iespējām dažādos mācību priekšmetos, tai skaitā par debašu didaktiskās strukturēšanas pieejas īstenošanas potenciālu;
- pedagoģiski - psiholoģiskās metodisko mācību līdzekļu izstrāde skolēnu pašvadītas mācīšanās efektīvai īstenošanai pedagoģiskajā praksē.

Tēzes aizstāvēšanai

1. Mācīšanās ir personīgi nozīmīga, ja tā norisinās nepārtrauktā attīstībā un līdzsvarotā dinamiski konstruktīvā mainībā, nodrošinot iespēju īstenot patstāvīgu un neatkarīgu, proaktīvu, individuālo mācīšanās stratēģiju, daudzveidīgu sociālo sadarbību un sasniegto rezultātu refleksiju, kas sekmē izpratni par zināšanu pielietojumu, attīsta uz mācīšanos un personības pilnveidi orientētu vērtību kopumu, stiprina pārliecību par spējām, kas veicina izaugsmi.
2. Skolēna pašvadītas mācīšanās procesu raksturo apzinātas, mērķtiecīgas un pašplānotas mācīšanās darbības, kā arī plašs individuālo mācīšanās atšķirību spektrs. Pašvadītas mācīšanās procesa struktūru veido savstarpēji saistoši un viens otru ietekmējoši komponenti: vērtības, izziņas vajadzība, motivācija, mērķu izvirzīšana, pārliecība, atbildība, interese, attieksme, refleksija. Pašvadīta mācīšanās procesa norise ir variatīva, mācoties pilnveidojama, atkarīga no skolēna iniciatīvas, individuālajām mācīšanās vajadzībām un visas klases kopīgajām mācīšanās vajadzībām.
3. Skolēni, kas ir iesaistījušies ārpusstundu debašu fakultatīva nodarbībās ir pašmotivēti, veido un īsteno savu mācīšanās stratēģiju, izvēloties mācīšanās vajadzībām nepieciešamo izvēļu kopumu, lielā mērā neatkarīgi no skolotāja. Debašu process sekmē nozīmīgu pašvadītas mācīšanās komponentu veidošanos un tādējādi arī pašvadītu mācīšanos, jo tiek nodrošināta skolēna izziņas vajadzība - pētāmā problēma, izvirzīts mērķis, sekmēta skolēna interese, norisinās sadarbība un regulāra mācīšanās darbību refleksija.
4. Debašu didaktiskās strukturēšanas pieeja mācību stundā paaugstina debašu metodes pedagogisko potenciālu un veicina caurviju kompetenču pilnveidošanos pašvadītā mācīšanās procesā, ja tiek īstenota mērķtiecīga un organizēta mācīšanās stratēģija, akcentējot skolēna individuālo atbildību par sekmīga - uz rezultātu virzīta mācību procesa norisi, kas ietver gan mērķu izvirzīšanu, gan mācīšanās stratēģijas plānošanu.

Literatūras saraksts

1. Adam, S. (2006). *An introduction to learning outcomes: A consideration of the nature, function and position of learning outcomes in the creation of the European Higher Education Area*. EUA Bologna Handbook – Making Bologna Work.
2. Ajzen, I. (1993). *Attitude Theory and the Attitude-Behaviour Relation*. New-York: Walter de Gruyter.
3. Andersone, R.(2007). *Izglītības un mācību priekšmetu programmas. Teorija.Pieredze. Prakse*. Rīga: RaKa.
4. Amabile, T. M., DeJong, W., Lepper, M. R. (1976). Effects of Externally-Imposed Deadlines on Subsequent Intrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology* 34, no. 1, 92 – 98.
5. Andrew, D. (1994). London debating societies. In: *Language Arts & Disciplines*. (1776-1799). London: London Record Society.
6. Andrews, R. (2009). *The importance of argument in education*. London: Institute of Education, University of London.
7. Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E., and Bem, D J. (1993). *Introduction to Psychology*. 11th edition. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
8. Baltic Institute of Social sciences. (2015). *Pētījums par politikas alternatīvu veidošanu priekšlaicīgas mācību pārtraukšanas problēmas risināšanai*. Rīga. Pieejams http://www.izm.gov.lv/images/statistika/petijumi/IZM_PMP_Gala_zinojums_Aptauju_C_entr_ExcoloLatvia_2015.pdf
9. Bandura, A. (1988). Organizational applications of social cognitive theory. *Australian Journal of Management* Nr. 13, 15 – 23.
10. Bassiouni, C. (1998). *Toward a Universal Declaration on the Basic Principles of Democracy: From Principles to Realisation*. Publication prepared and edited in *Democracy: its principles and achievement*. Geneva: Inter-Parliamentary Union.
11. Barto, A. G., Sutton, R. S. (2017). *Reinforcement Learning: An Introduction*. Cambridge: A Bradford Book The MIT Press.
12. Bartz, D. E., & Miller, L. K. (1991). *12 Teaching methods to enhance student learning*. Washington, DC: National Education Association.
13. Baumeister, R.(2012). *What You Need to Know about Willpower*. The Psychological Science of Self-Control. Washington: American Psychological Association.
14. Beļickis, I.(2000). *Vērtīborientētā mācību stunda*. Rīga: RaKa.

15. Benavides, F., Dumont, H., Istance, D. (2012). *The Nature of learning: Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD
16. Berger, G., Brunvivic, E. (1981). *A Systems approach and learning procedures. A guide for educators*. France: UNESCO.
17. Berman, S. (1990). *Educating for Social Responsibility. Service Learning, General*. Pieejams <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/43>
18. Berman, S. (1997). *Children's social consciousness and the development of social responsibility*. New York: State University of New York Press.
19. Bern, D.,J. (1970). *Beliefs, attitudes and human affairs*. Belmont, CA: Brook/Cole.
20. Biggs, J. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Victoria: Australian, Council for Educational Research.
21. Böhm, I., Borkenhagen, H., Mirow, H., Schneider, J. (2011). Productive Learning and school development in Germany. In: *Productive Learning and International School Development* (pp. 41-56). Berlin: Institut für Produktives Lernen in Europa.
22. Booth, S., Marton, F. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Assoc.
23. Borg, M. (2001). Key concepts in ELT: Teachers' beliefs. *ELT Journal*, 55(2). 186-188.
24. Boucher, P., Nascimento, S., Tallacchini, M. (2014). *Emerging ICT for Citizens' Veillance Theoretical and Practical Insights Emerging ICT for Citizens' Veillance*. European Commission Joint Research Centre Institute for the Protection and Security of the Citizen. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
25. Bouguila, S. (2013). Social Responsibility of Educators. *International Journal of Educational Research and Technology*. Vol. 4. 46-51. India: Society of Education.
26. Bouyias, Y., Demetriadis S. (2012). iARGUE: A Web-Based Argumentation Environment Integrating Collaboration Scripting Support and Flexible Fading Techniques. In: *Educational Technologies for Teaching Argumentation Skills*, (pp. 198-224). Bentham Science E-Books.
27. Brighouse, H. (2009). Moral and Political Aims. In: *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. (pp.35-51). Oxford: Oxford University Press.
28. Briede, B. (2011). *Ekoloģiskā pieeja izglītībā*. Jelgava: Latvijas Lauksaimniecības Universitāte.

29. Brooks, J. G., Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development
30. Brookfiel, S., Preskill, S. (2005). *Discussion as a way of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
31. Brookhart, S. M. (2008). *How to Give to Your Students Effective Feedback*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
32. Broks, A.(2000). *Izglītības sistemoloģija*. Rīga: RaKa.
33. Buckley, W. (1967). *Sociology and Modern Systems Theory*. New-Jersey: Prentice-Hall; 1st Edition.
34. Burkett, J.W. (2011). *Aristotle's, rhetoric III: a commentary*. Pieejams <https://repository.tcu.edu/bitstream/handle/116099117/4295/Burkett.pdf?sequence=1>
35. Burmeister, E. (2012). Sample size: How many is enough? *Australian Critical Care*, Volume 25, Issue 4, 271-274.
36. Burns, A (1999). *Collaborative Action Research for Language Teachers*. Cambridge University Press, Cambridge.
37. Care, L., Luo, R. (2016). *Assesment of Transversal Competeces*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. Pieejams <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002465/246590E.pdf>
38. Catlaks, G. (2015). *Kompetenču pieeja vispārējā izglītībā: mērķi un izaicinājumi*. Valsts izglītības satura centrs. Pieejams http://iespejutilts.lv/prezentacijas_2015/Iespeju_Tilts_2015_Guntars_Catlaks.pdf
39. Cavell, A., Midgley, G. (2013). *Arguing for Action. A GUIDE FOR YOUTH-LED ADVOCACY*. New York: International Debate Education Association.
40. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
41. Csikszentmihalyi, M., Getzels, J. W., (1976). *The creative vision: A longitudinal study of problem finding in art*. New York, NY: John Wiley & Sons.
42. Chiara R., Manno I., Scarano V. (2012). CoFFEE: An Expandable and Rich Platform for Computer-Mediated, Face-to-Face Argumentation in Classroom In: Pinkwart, N. *Educational Technologies for Teaching Argumentation Skills*, (pp. 125-168). Bentham Science E-Books.
43. Church, M., Morrison, K., Ritchart, R. (2011). *Making Thinking Visible*. San Francisco: Jossey-Bass.

44. Cunha, A. F. (2013). *How to Start a Debate Society: A Brief Guide*. New York: International Debate Education Association.
45. Čehlova, Z., Grinpauks, Z. (2003). *Skolēnu integratīvo prasmju veidošanās*. Rīga: RaKa.
46. Čehlova, Z. (2002). *Izziņas aktivitāte mācībās*. Rīga: RaKa.
47. Daniela, L. (2008). *Mācību disciplīna kā pusaudžu attieksmes izpausme pret mācībām*. Rīga: Latvijas Universitāte. Pieejams https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/4535/10164-Linda_Daniela_2008.pdf?sequence=1
48. Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3 - From theory to classroom practice*. (D. Little, Ed.) Dublin: Authentic Language Learning Resources Ltd.
49. De Ascaniis S. (2012). Criteria for Designing and Evaluating Argument Diagramming Tools from the Point of View of Argumentation Theory. In: *Educational Technologies for Teaching Argumentation Skills*, (pp. 3-27).
50. Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*.
51. Deci, E., Ryan, R. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations. Classical definitions and new directions. *Contemporary Psychology* 25, 54-67.
52. Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
53. Debašu centrs. (n.d.). *Par mums*. Pieejams <http://www.debasucentrs.lv/page2/page2.html>.
54. Debašu centrs. (n.d.). *Runātāju pienākumi debatēs*. Pieejams http://www.debasucentrs.lv/page0/faili_0/Runataju_pienakumi.pdf
55. *Democratisation of Education*. (2013). Edited by Zanda Rubene. Riga: University of Latvia Press.
56. Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillian.
57. Duke, B., Harper, G., Johnston, M. (2013). *Connectivism as a digital age learning theory*. The International HETL Review. Special Issue, 13 p. Pieejams <https://www.hetl.org/wpcontent/uploads/2013/09/HETLReview2013SpecialIssueArticle1.pdf>
58. Easterday, M. (2012). Policy World: A Cognitive Game for Teaching Deliberation. In: *Educational Technologies for Teaching Argumentation Skills*, (pp. 225-276). Bentham Science E-Books.

59. Easton, D. (1965). *A Framework for Political Analysis*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Pp. xvi, 143.
60. Edwards, A.,L. (1957). *Techniques of attitude scale construction*. New-York: Appletion-Century-Crofts.
61. Eiropas Komisija. (2002). *Pamatkompetences. Jauns jēdziens vispārējā obligātajā izglītībā*. Brisele: Eurydice. Pieejams http://www.aic.lv/ar/gramatas/Eurydice_pamatkompetences_Latviski.pdf
62. Eiropas Komisija. (2012). *Galveno kompetenču pilnveide Eiropas skolās: rīcībpolitikas uzdevumi un iespējas*. Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs. Pieejams http://www.viaa.gov.lv/files/news/13703/viaa_galveno_kompetenchu_pilveide_13_10_2014_fin.pdf
63. Eiropas Komisija. (2018). *Eiropas prasmju/kompetenču, kvalifikāciju un profesiju klasifikācija*. ESCO1. Pieejams <https://ec.europa.eu/esco>
64. Eiropas Komisija (2018). *Padomes ieteikums par galvenajām kompetencēm mūžizglītībā*. Brisele: COM(2018) 24 final 2018/0008 (NLE). Pieejams <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/LV/COM-2018-24-F1-LV-MAIN-PART-1.PDF>
65. Echazarra, A.et al.(2016). *How teachers teach and students learn: Successful strategies for school*. OECD Education Working Papers, No. 130, OECD Publishing, Paris.<http://dx.doi.org/10.1787/5jm29kpt0xxx-en>
66. European Communities. (2007). *Key competences for lifelong learning European Reference Framework*. Belgium: Office for Official Publications of the European Communities.
67. European Parliament and the Council of the European Union (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. Official Journal of the European Union.
68. Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Cambridge: Cambridge University Press: First Edition.
69. Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical consideration. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
70. European Union (2018). *Education and Training analysis. Monitor 2018*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Pieejams:

<https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/volume-2-2018-education-and-training-monitor-country-analysis.pdf>

71. Eurostat. (2016). *Classification of learning activities*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
72. Falchikov, N. (2005). *Improving assessment through student involvement - Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Routledge Falmer, Oxon, U.K.
73. Fink, L. D. (2013). *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. San Francisco: John Wiley & Sons Jossey Bass.
74. Fisher, M. (2005). *Free Will: Critical Concepts in Philosophy*. New-York: Routled.
75. Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
76. Fry, H., Ketteridge, S., Marshall, S. (2009). *Understanding student learning in Handbook for eaching and Learning In Higher education*. New York: Routledge.
77. Fullan, M., Langworthy, M. (2014). *A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning*. London: Pearson.
78. Getzels, J., Csikszentmihalyi, M. (1976). *The creative vision: A longitudinal study of problem finding in art*. New York: Wiley.
79. Gibbs, G. (1988). *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*. Further education Unit. Oxford: Oxford Polytechnic.
80. Gillam S.J., Murray S.A., (1996). *Needs assessment in general practice*. London: Royal College of General Practitioners.
81. Glasersfeld, E. (1989). *Cognition, Construction of Knowledge and Teaching*. Synthese 80(1), 121–140. Pieejams <http://www.vonglasersfeld.com/118>
82. Glasersfeld, E. (1993). Questions and Answers about radical constructivism. In: *The practice of constructivism in science education*. (pp. 23–38). Washington: AAAS Press.
83. Gosling, D., Moon, J. (2001). *How to use Learning Outcomes and Assessment Criteria*. London: SEEC Office.
84. Grow, G. O. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult education quarterly*. Volume 41, Number 4, 125-149.
85. Gudjons, H.(1998). *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC.

86. Harackiewicz, J., Hulleman, C. (2010). The Importance of Interest: The Role of Achievement Goals and Task Values in Promoting the Development of Interest. In: *Social and Personality Psychology Compass. Volume 4, Number 1*, 42-52.
87. Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. New York: Routledge.
88. Hattie, J., Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research, Vol. 77, No.1*, 81-112.
89. Herbart, J. F. (1835). *Pädagogische Vorlesungen*. Leipzig: Hermann Wendt. Peterßen, W.H.
90. Hidi, S., Baird, W. (1988). Strategies for increasing text-based interest and students' recall of expository texts. *Reading Research Quarterly. Volume 4, Number 4*, 465-483.
91. Hidi, S., Renninger, A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist. Volume 41, Issue 2*, 111- 127.
92. Hyland, P. (2003). *The Enlightenment: A Sourcebook and Reader (Routledge Readers in History)*. New York: Routledge.
93. *International Organization for Standardization*. (2010). Pieejams <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:42546:en>
94. Izglītības un zinātnes ministrija. (2013). *Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014. – 2020. gadam*. Rīga. Pieejams <http://www.lsa.lv/wp-content/uploads/2013/03/Izglitibasattistibaspamatnostadnes.pdf>
95. Izglītības un Zinātnes ministrija. (2013). *Jaunieši Latvijā aktivitāte, mobilitāte, līdzdalība. Pētījumi Statistika Politika 2008-2013*. Rīga. Pieejams http://www.izm.gov.lv/images/statistika/petijumi/Jauniesi_Latvija_2008-2013.pdf
96. James, W. B., Gardner, D. L. (1995). Learning Styles: Implications for Distance Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education no. 67*, 19-32.
97. Jenkins, L. N., & Demaray, M. K. (2015). An investigation of relations among academic enablers and reading outcomes. *Psychology in the Schools, 52(4)*, 379-389.
98. Kamerāde, D., Mārtinsons, K., Pipere, A. (2016). *Pētniecība: teorija un prakse*. Rīga: RaKa.
99. Kansanen, P. & Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching-studying-learning process. In: B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen, & H. Seel (Eds.) *Didaktik/Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession*. (pp.107-116.). TNTEE Publications, 2(1).

100. Kangro, A. (red.), Geske, A., Grīnfēlds, A., Kangro, A., Kiseļeva, R. (2016). *Latvija OECD Starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmā 2015 – pirmie rezultāti un secinājumi*. Rīga: LU PPMF Izglītības pētniecības institūts.
101. Kemmis, S., McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Deakin University, Australia: Deakin University opress (3rd edition).
102. Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.
103. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall, Upper Saddle River.
104. Kursīte, R. (2008). *Vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmeta programmas paraugs svešvalodā*. Rīga: Izglītības satura un eksaminācijas centrs.
105. Kursīte, R. (2005). *Mācību priekšmeta programmas paraugs – angļu valoda 3. 9.klasei*. Rīga: Izglītības satura un eksaminācijas centrs.
106. Latvijas Skolu psihologu asociācija. (2012). *Metodiskie ieteikumi darbā ar skolēniem, kuriem ir agresīva uzvedība*. Rīga. Pieejams <http://www.izm.gov.lv/images/statistika/petijumi/03.pdf>
107. Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
108. Locke, E., Latham, G. (1991). Self-regulation through goal setting. In: *Organizational behavior and human decision processes*, Vol. 50. (pp. 212-247). Academic Press.
109. Locke, E. A., Latham, G. P. (1984). *Goal setting A motivational technique that works!*. Englewood Cliffs: NJ Prentice Hall.
110. Loewenstein, G. (1994). The Psychology of curiosity: A review and reinterpretation. *Psychological Bulletin* 116 (1), 75-98.
111. Loll, F., McLaren, B. , Pinkwart, N., Scheuer, O. (2010). Computer supported argumentation: A review of the state of art. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning. Volume 5, Issue 1*, 43-102.
112. Lunenburg, F. (2011). Goal-Setting Theory of Motivation. *International Journal of Business Management and Administration*, Vol.15, No.1,1-6.
113. Lunev, A.N., Pugacheva, N.B., Stukolova, L.Z. (2014). Strategies and trends of the municipal education system development. *Scientific Methodical Electronic Journal Concept*, 3, 14060.
114. Katz, D. (1960). The Functional Approach to the Study of Attitudes. *Public Opinion Quarterly*. 24 (2). Pieejams: 163. doi:10.1086/266945.

115. Koens, R., Makelroja, Š., Pileta-Hola S., Džendrina-Gvinebolta, Dž. (2002). *Jaunieši pārmaiņu sabiedrībā*. Rīga: UNICEF.
116. Kluger, A.,N., DeNici, A., S. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin* 119(2), 254-284.
117. *Mācīšanās lietpratībai*. (2018). Kolektīvā monogrāfija. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
118. Maehr, M. (1989). Thoughts about motivation. In: *Research on Motivation in Education: Goals and Cognitions. Volume 3*, (pp. 299-315). New York: Academic Press.
119. Mansour, N. (2009). Science Teachers' Beliefs and Practices: Issues, Implications and Research Agenda. *International Journal of Environmental & Science Education* Vol.4, No.1.
120. Markova, A. (1983). Formation of learning motivation in school age: a Handbook for teachers. Moscow: Prosveshchenie.
121. Marlowe, B., Page, M. (1997). *Creating and Sustaining the Constructivist Classroom*. California: Corwi
122. Martin-Kniep, G., Picone-Zocchia, J. (2009). *Changing the Way You Teach: Improving the Way Students Learn*. Virginia: Association for Supervision & Curriculum Development.
123. Martinsone, K. (1999). *Emotional attitude toward self as an identity component*. in *Identity and self-esteem*. Rīga: "Mācību apgāds NT".
124. Marshall, M.N.(1996). Sampling for qualitative research. *Family Practise*, 13(6). 522-525.
125. Marton, F., & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning II: Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127. doi:10.1111/j.2044-8279.1976.tb02304.x
126. Maslo, E. (2003). *Jauniešu mācīšanās spēju pilnveide dāņu valodas mācību procesā*. Rīga: Latvijas Universitāte. Pieejams <https://core.ac.uk/download/pdf/71745068.pdf>
127. Maslo, I.(2006). *No zināšanām uz kompetentu darbību*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
128. Maslo, I. (2015). *Izaicinājumi un iespējas 18-24-gadīgo jauniešu priekšlaicīgas mācību pārtraukšanas prevencijai*. Rīga: Valsts Izglītības attīstības aģentūra, Latvijas

- Universitāte, Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Pedagoģijas zinātniskais institūts. Pieejams http://sf.viaa.gov.lv/library/files/original/iesp_jas_prevencijai.pdf
129. Maslow, A., H.(1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Bros.
 130. McClelland, D. (1961). *The achieving society*. Princeton, NJ: Van Nostrand Company.
 131. Ministru Kabinets. (2013). Ministru kabineta noteikumi Nr. 709 par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu, mācību priekšmetu standartiem un izglītības programmu paraugiem. Rīga. Pieejams <http://likumi.lv87>.
 132. Naylor, S. & Keogh. (1999). Constructivism in Classroom: Theory into Practise. *Journal of Science Teacher Education* 10, 93-106. Pieejams <https://doi.org/10.1023/A:1009419914289>
 133. Nīmante, D. (2007). *Klasvadība*. Rīga: Zvaigzne ABC.
 134. Nussbaum, M., Edwards, O. (2011). Critical Questions and Argument Stratagems: A Framework for Enhancing and Analyzing Students' Reasoning Practices. *Journal of the Learning Sciences* 20/ 3, 443-488.
 135. OECD. (2004). *Problem Solving for Tomorrow's World: First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003*. Paris: OECD. Pieejams <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34009000.pdf>
 136. OECD. (2016). *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed*. PISA. Paris: OECD publishing.
 137. Oganisjana, K. (2015). *Starpdisciplinārās mācības uzņēmības un uzņēmējspējas veicināšanai*. Rīga: Latvijas Universitāte. Pieejams http://sf.viaa.gov.lv/library/files/original/K_Oganisjanas_monografija_2015_ASEM.pdf
 138. Oliņa, Z., Namsone, D., France, I. (2018). Kompetence kā komplekss skolēna mācīšanās rezultāts. *Mācīšanās lietpratībai*. (18.-43. lpp.).
 139. Oshana, M. (1997). Ascriptions of Responsibility. *American Philosophical Quarterly* Vol. 34, No. 1, 71-83.
 140. Osborne, A. (2005). *Debate and student development in the history classroom*. New Directions for Teaching & Learning.
 141. Oura, G., K. (2001). *Authentic task-based materials: Bringing the real world into the classroom*. Sophia Junior College Faculty Bulletin.

142. Österholm, M. (2009). Beliefs: a theoretically unnecessary construct? *Proceedings of the Sixth Congress of the European Society for Researching Mathematics Education*. January 28th - February 1st, Lyon France. (pp. 157-158).
143. Overstreet, J., Styslinger M. (2014). Voices from the Middle. In: *Strengthening Argumentative Writing with Speaking and Listening (Socratic) Circles*, 2014, Vol.22, No.1. (pp. 58-62).
144. Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*. Vol. 62, 3. *American Educational Research Association*, 307-332.
145. Piaget, J. (1960). *Logic and psychology*. New York: Basic books.
146. Pietersen, G., W. (2010). *Strategic Learning: How to Be Smarter Than Your Competition and Turn Key Insights into Competitive Advantage*. New Jersey: John Willey & Sons.
147. Pietersen, G., W. (2004). *Strategic Learning: A Leadership Process for Creating and Implementing Breakthrough Strategie*. New Jersey: John Willey & Sons.
148. Pipere, A. (2011). Datu ieguves metodes pētījumā un to raksturojums. No: K. Mārtinsons, A. Pipere (red). *Ievads pētniecībā: stratēģijas, dizaini, metodes*. (157.-191.lpp.). Rīga: RaKa.
149. Pollock, J. (2012). *Feedback: The Hinge That Joins Teaching and Learning*. California: Carwin.
150. Proulx, G. (2004). Integrating scientific method and critical thinking in classroom debates on environmental issues. In: *The American Biology Teacher* 66, (pp. 26-33).
151. Ravenscroft, A., McAlister, S., Musbah, S. (2012). Digital Dialogue Game and InterLoc: A deep Learning Design for Collaborative Argumentation on the Web. In: Pinkwart, N. *Educational Technologies for Teaching Argumentation Skills*, (pp. 277-316). Bentham Science E-Books.
152. Reeve, J. (2008). *Understanding Motivation and Emotion (5th ed.)*. London: John Wiley & Sons, Inc.
153. Reid, J.M. (1995). *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
154. Rodgers, C. (2002). *Seeing Student Learning: Teacher Change and the Role of Reflection*. *Voices inside Schools*. Harvard: Harvard educational review.
155. Rogers, C.,R.(1961). *On Becoming a Person. The Therapists View of Psychotherphy*. Boston: Houghton Mifflin Company.

156. Roy, A., Macchiette, B. (2005). Debating the issues: A tool for augmenting critical thinking skills of marketing students. *Journal of Marketing Education* 27(3),264-276.
157. Rubene, Z. (2004). *Kritiskā domāšana studiju procesā*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
158. Rutter, M., Rutter, M. (1993). *Developing Minds*. London: Penguin books.
159. Savin-Baden, M., Major, C.,H. (2004). *Foundations of Problem-Based Learning*. Berkshire: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
160. Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences (Assessing learning in a competence-based approach)*. Bruxelles: De Boeck.
161. Scheuer O., McLaren B., Loll F., Pinkwart, N. (2010). Automated Analysis and Feedback Techniques to Support and Teach Argumentation: A Survey. In: *Educational Technologies for Teaching Argumentation Skills*. (pp. 71-124). Bentham Science Publishers. Pieejams: <http://www.activemath.org/pubs/Scheueretal-AnalysisFeedbackArgumentationSurvey-2010.pdf>
162. Schmidt, H. G. (2000). Assumptions underlying self-directed learning may be false. *Medical Education*, 34, 243–245.
163. Schnurer, M., Snider, A. (2006). *Many Sides: Debate Across the Curriculum*. New York: Idebate Press.
164. Schwartz, S. H. (2006). Basic human values: Theory, measurement, and applications. In: *Revue française de sociologie. Volume 47 Number 4*, 249-288.
165. Schunk, D., H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
166. Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education*. Upper Saddle River, NJ: Person Education.
167. Seijts, G., Latham, G. (2005). Learning versus performance goals: when should each be used? In: *Academy of management executive, Vol.19, No.1*. (pp. 124-131). Pieejams http://homepages.se.edu/cvonbergen/files/2012/12/Learning-versus-performance-goals_When-should-each-be-used1.pdf
168. Selvester, P. M., Summers, D. G. (2012). *Socially responsible literacy: Educating adolescents for purpose and power*. New York: TC Press.
169. Siemens, G. (2005). *A learning theory for the digital age*. Pieejams <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

170. Siliņš, J. (1939). *Psīcholoģija un loģika. Vidusskolām un pašmācībai*. Rīga: Latvijas vidusskolu skolotāju kooperatīvs.
171. Skinner, B. (1976). *Beyond Freedom and Dignity*. Middlesex: Penguin Books.
172. Spencer, L. M., Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. Business Weekly Publications Inc. John Wiley & Sons.
173. Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J., Chappuis, S. (2002). *Classroom assessment for learning. Educational Leadership*. New Jersey: Pearson Education.
174. Swarbrick, A. (2005). *Aspects of Teaching Secondary Modern Foreign Languages*. New York: Routledge Falmer.
175. Špona, A. (2006). *Audzināšanas process teorijā un praksē*. Rīga: RaKa.
176. Tajino, A. (2019) *A Systems Approach to Language Pedagogy*. Singapore: Springer. 1st ed.
177. Terzieva, L., Luppi, E., Traina, I. (2015). Teaching and Assessing Transferable/Transversal Competences. The case of SOCCES. *Journal of Science & Research*, 8/2015, 25-56
178. Thale, M. (1989). London Debating Societies in the 1790s. *The Historical Journal*, Volume 35, issue 1, 57-86.
179. Touraine, A. (1998). *Democracy: Its Necessary Conditions, Its Enemies and Its Opportunities. Publication prepared and edited in Democracy: its principles and achievement*. Geneva: Inter-Parliamentary Union.
180. Tsankov, N. (2017). Development of transversal competences in school education (a didactic interpretation). *Int. J. Cogn. Res. Sci. Eng. Edu.*, 5, 129–144.
181. Tsankov, N. (2018). The transversal competence for problem-solving in cognitive learning. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 6(3), 67-82.
182. Tūna, A. (2014). *Ikviens ir gaidīts skolā! Metodiskais materiāls pedagogiem jauniebraukušo skolēnu un viņu ģimeņu iekļaušanās sekmēšanai*. Rīga: Latvijas Cilvēktiesību centrs.
183. UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals Learning Objectives*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
184. Valsts Izglītības satura centrs. (2017). *Izglītība mūsdienīgai lietpratībai: mācību satura un pieejas apraksts*. Rīga. Pieejams <https://domaundari.lv/cepure/Macibu%20satura%20un%20pieejas%20apraksts.pdf>

185. Valsts izglītības un satura centrs (2019). Valsts pārbaudes darbi 2018./2019. m.g. (oficiālā statistika un rezultātu raksturojums).
186. Valsts Izglītības satura centrs. (2018). *Centralizētais eksāmens angļu valodā*. Pieejams https://visc.gov.lv/vispizglitiba/eksameni/dokumenti/uzdevumi/2018/vidussk/12kl_anglu_valoda.pdf
187. Valsts Izglītības satura centrs. (2017). *Centralizētais eksāmens angļu valodā*. Pieejams https://visc.gov.lv/vispizglitiba/eksameni/dokumenti/uzdevumi/2017/vidussk/12kl_anglu_valoda.pdf
188. Valsts Izglītības satura centrs. (2016). *Centralizētais eksāmens angļu valodā*. Pieejams https://visc.gov.lv/vispizglitiba/eksameni/dokumenti/uzdevumi/2016/vidussk/12kl_anglu_valoda.pdf
189. Valsts Izglītības satura centrs. (2015). *Valsts pārbaudes darbi 2014./2015. m.g. (norises statistika un rezultātu raksturojums)*. Pieejams <http://visc.gov.lv/vispizglitiba/eksameni/statistika/2015/>
190. Valsts Izglītības satura centrs. (2015). *Centralizētais eksāmens angļu valodā*. Pieejams http://visc.gov.lv/vispizglitiba/eksameni/dokumenti/uzdevumi/2015/vidussk/12kl_eng.pdf
191. Valsts Izglītības satura centrs. (2014). *Centralizētais eksāmens angļu valodā*. Pieejams http://visc.gov.lv/vispizglitiba/eksameni/dokumenti/uzdevumi/2014/vidussk/12kl_eng.pdf
192. Valsts Izglītības satura centrs. (2014). *2012./2013.mācību gada centralizētā eksāmena svešvalodās rezultāti, secinājumi un ieteikumi 2014*. Pieejams http://visc.gov.lv/vispizglitiba/eksameni/dokumenti/metmat/2013_ce_svesvalodas_analize.pdf
193. Valsts Izglītības satura centrs. (2013). *Centralizētais eksāmens angļu valodā*. Pieejams http://visc.gov.lv/vispizglitiba/eksameni/dokumenti/uzdevumi/2013/vidussk/12kl_eng.pdf
194. Valsts Izglītības satura centrs. (2012). *Centralizētais eksāmens angļu valodā*. Pieejams http://visc.gov.lv/vispizglitiba/eksameni/dokumenti/uzdevumi/2012/vidussk/12kl_eng_term.pdf
195. Valsts Izglītības satura centrs. (2012). *Centralizētā eksāmena angļu valodā rakstīšanas daļas vērtēšana. Metodiskais materiāls*. Pieejams http://visc.gov.lv/vispizglitiba/eksameni/dokumenti/metmat/ce_anval_rakst_vertesana.pdf

196. Valsts Izglītības satura centrs. (2011). *Centralizētais eksāmens angļu valodā*. Pieejams http://visc.gov.lv/vispizglitiba/eksameni/dokumenti/uzdevumi/2011/vidussk/12_eng_term.pdf
197. Valsts Izglītības satura centrs. (2009). *Centralizētā eksāmena angļu valodā mutvārdu daļas vērtēšana*. Pieejams https://visc.gov.lv/vispizglitiba/eksameni/dokumenti/metmat/angl_valoda_mutv_met_mat.pdf
198. Valsts Izglītības satura centrs (2019.) *Valsts pārbaudes darbi oficiālā statistika un rezultātu raksturojums*. Pieejams <https://visc.gov.lv/vispizglitiba/eksameni/statistika/2019/>
199. Veide, M. (1998). *Garīgās brīvības veidošanās pusaudžiem skolās*. Rīga: Latvijas Universitāte.
200. Veugelers, W. (2003). *Moral Education from a Humanistic Perspective*. Chicago, IL, April 21-25, Maryland: ERIC. Pieejams <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479171.pdf>
201. Vygotsky, L., S. (1978). Tool and Symbol in Child Development. In: M. Cole, V. John – Steiner, S. Scribner, E. Souberman (Eds.). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
202. Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisko: Jossey-Bass/Wiley.
203. Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In: D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.). *Defining and selecting key competencies* (pp. 45-65). Ashland, OH, US: Hogrefe & Huber Publishers.
204. Wenden, A. (1986). Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, Volume 40, Issue 1, 1, 3–12.
205. Williams, K., Williams, C. (2011). Five key ingredients for improving motivation. In: *Research in Higher Education Journal*. Pieejams <http://aabri.com/manuscripts/11834.pdf>
206. Willis, D. (1990). *The lexical syllabus: A new approach to language teaching*. London: Collins E.L.T.
207. Whittemore, S. (2018). *Transversal Competencies essential for future proofing the workforce*. White Paper. London: Skilllibrary. Pieejams <https://www.cornerstoneondemand.com/sites/default/files/partner/asset/files/skill-transversal-skills-future-proof.pdf>

208. Wladkowski, R.(2008). *Enhancing Adult motivation to learn*. San Francisco: Jossey Bass.
209. Wolk, S. (2009). Reading for a better world: Teaching for social responsibility with young adult historical fiction. *Journal of Adolescent & Adult literacy*. 52(8), 664 – 673. New Jersey: Wiley-Blackwell.
210. Woolfolk Hoy, A. (2000). *Changes in Teacher Efficacy During the Early Years of Teaching Orleans, LA. Session 43:22, Qualitative and Quantitative Approaches to Examining Efficacy in Teaching and Learning*. American Educational Research Association.
211. Wray-Lake, L., Syvertsen, A. (2011). The Developmental Roots of Social Responsibility in Childhood and Adolescence. In: *Youth development: Work at the cutting edge*. Nr. 134. (pp. 11-25.). New Jersey: Wiley-Blackwell.
212. Wride, M. (2017). *Guide to Self-Assessment. Academic Practise and elearning (CAPSL) resources*. Dublin: Trinity College
<https://www.tcd.ie/CAPSL/assets/pdf/Academic%20Practice%20Resources/Guide%20to%20Student%20Self%20Assessment.pdf>
213. Zelmenis, V. (2000). *Pedagoģijas pamati*. Rīga: RaKa.
214. Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 1-37). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
215. Zull, J. (2004). Teaching for Meaning. *The Art of Changing the Brain: Educational Leadership*, Vol.62, No.1, 68-72.
216. Žogla, I. (1994). *Skolēna izziņas attieksme un tās veidošanās*. Rīga: Latvijas Universitāte.
217. Žukovs, L. (1997). *Ievads pedagoģijā*. Rīga: RaKa
218. Xu, L. (2012). *The Role of Teachers' Beliefs in the Language Teaching-learning Process, Theory and Practice in Language Studies*. Academy publisher, Finland.
219. Амонашвили, Ш. (1996). *Размышления о гуманной педагогике*. Москва: Издательский дом Шалвы Амонашвили.
220. Бондаревская, Е. (2000). *Теория и практика личностно-ориентированного образования*. Ростов-на-Дону: Булат.
221. Бордовская, Н., В., Реан, А., А. (2000). *Педагогика*. Издательство Питер. Pieejams http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/Bordo/08.php

- 222. Келли, Дж. (2000). *Психология личности. Теория личных конструктов*. Санкт-Петербург: Речь.
- 223. Ковалев, В. (1984). *Мотивационная сфера личности как проявление совокупности общественных отношений*. *Психологический журнал*. № 4. 3-13.
- 224. Тутушкина, М. (2001). *Психология личной и обыденной жизни*. Санкт-Петербург: Дидактика Плюс.
- 225. Рубинштейн, С. (2002). *Основы общей психологии (изд. 2-е)*. Санкт-Петербург: издательский дом «Питер».
- 226. Щукина, Г. (1988). *Педагогические проблемы формирования познавательных интересов*. Москва: Педагогика.

Pielikumi

1. Karla Poppera formāts – runātāju pienākumi (1. pielikums)
2. Pētījuma pamatgrupas skolēnu aptaujas jautājumi (visi 2.pielikumā minētie jautājumi) un kontroles grupas aptaujas jautājumi (9., 10., 11., 12., 13. jautājums) (2. pielikums)
3. Pašvadītas mācīšanās komponentu ietekme uz pētījuma pamatgrupas skolēnu mērķu sasniegšanu: apraksts un rezultāti 8., 9., 10., 11., 12., 13., 14., 15., 16. attēliem un 7.tabulai (3. pielikums)
4. IBM SPSS Statistics Viewer rezultāti – Ordinālās Regresijas modelis Pētījuma pamatgrupai (4. pielikums)
5. IBM SPSS Statistics Viewer rezultāti – Ordinālās Regresijas modelis Kontroles Grupai (5. pielikums)
6. IBM SPSS Statistics Viewer rezultāti – Mediānu tests mācīšanās komponentiem (pētījuma pamatgrupa pret Kontroles grupu) (6. pielikums)
7. Kontentanalīze skolēnu caurviju kompetenču attīstīšanas iespēju debašu procesā izpētei (7. pielikums)
8. Skolēnu darba lapas mācīšanās konteksta “Veselība” apguvei debašu didaktiskās strukturēšanas pieejā (8. pielikums)
9. Skolēnu aptauja par debašu metodes didaktiskās strukturēšanas pieeju daudzveidīgu mācīšanās kontekstu apguvei angļu valodas stundās 8.-12.klasēs (9. pielikums)

Karla Poppera formāts - runātāju pienākumi

Apstiprinošā komanda

1. runātājs (A1): Nosauc rezolūciju, definē tajā iekļautos jēdzienus. (*Piem.,: Latvija – demokrātiska valsts, republika.*) Dažkārt mērķtiecīgāk definēt nevis vārdus, bet jēdzienus. Nosauc 3 argumentus un pierāda tos ar faktiem, liecībām, piemēriem.
2. runātājs (A2): Atspēko N1 izteiktos argumentus, noliedzot viņu pierādījumus un minot savus pārliecinošākus pierādījumus. Atjauno savu lietas izklāstu, minot jaunus pierādījumus, atspēkojot N komandas teikto par A lietu. Nedrīkst izvirzīt jaunus argumentus.
3. runātājs (A3): Apkopo visu debati. Norāda uz sadursmēm. Min jautājumu un atbilžu daļā iegūto informāciju. Norāda uz nepilnībām N lietā, izceļot savas komandas lietas pārākumu. Salīdzina abas lietas un izceļ A lietas pārākumu.

Noliedzošā komanda

1. runātājs (N1): Atspēko A1 izteiktos argumentus, ar piemēriem norādot uz A lietas kļūdām. Nosauc savas lietas 2 argumentus, pierāda tos ar faktiem, liecībām, piemēriem.
 2. runātājs (N2): Atjauno N komandas pozīciju, atspēkojot A komandas izteiktos pierādījumus. Min jaunus, spēcīgākus pierādījumus saviem argumentiem. Jaunus argumentus vairs neizvirza.
 3. runātājs (N3): Rezumē argumentu ietekmi uz debati un norāda uz sadursmes punktiem. Min jautājumu un atbilžu daļā iegūto informāciju. Izskaidro A lietas kļūdas, salīdzina abas lietas un rezumē, kuros jautājumos N lieta bijusi pārāka (Runātāju pienākumi debatēs).
- Debatēs uzvaru nosaka tiesnesis (skolotājs), izvērtējot abu komandu sniegtos argumentus, argumentu atspēkojumu, pārliecināšanas prasmes, prasmi uzdot jautājumus, utt. Tātad, katram skolēnam gan debašu procesā, gan sagatavošanās procesā debatēm ir savi individuāli veicami uzdevumi, tādējādi debates aktualizē gan skolēna prasmi strādāt komandā, gan individuāli (Debašu centrs).

2. pielikums

Pētījuma pamatgrupas skolēnu aptaujas jautājumi (visi 2.pielikumā minētie jautājumi) un kontroles grupas aptaujas jautājumi (9., 10., 11., 12., 13. jautājums).

Tavs vecums

Tavs dzimums

1. Kāds ir Tavs debašu pieredzes ilgums?

2.Vai Tu esi atbildīgs par mācību procesa rezultātiem?

Jā, ilgtermiņā

Jā, īstermiņā

Jā, atsevišķās situācijās

3. Vai, Tavuprāt, mācību saturā ir jāintegrē mūsdienu dzīves aktualitātes?

Jā

Nē

Grūti atbildēt

Neesmu par to domājis

4.Kas veicina Tavu ieinteresētību mācīties?

Skolotājs

Klasesbiedri

Pozitīvās emocijas mācību procesā

Apgūtās zināšanas un prasmes

Tevis paša virzīts mācību process

Veiksmīgs mācību procesa rezultāts

Atgriezeniskās saites gūšana

5.Vai pozitīvas emocijas ir nozīmīgas Tavā mācīšanās procesā?

6.Vai esi domājis par to, kāpēc Tu mācies?

Jā

Nē

Grūti atbildēt

Neesmu par to domājis.

7.Vai mācoties Tu sev izvirzi mērķus?

Jā, ilgtermiņā

Jā, atsevišķās situācijās

Jā, īstermiņā

Neesmu par to domājis

Nē

8.Vai Tu zini, ko vēlies sasniegt savā dzīvē?

Jā, ilgtermiņā

Jā, īstermiņā

Jā, atsevišķās situācijās

Grūti atbildēt

Nē

9. Vai Tev ir interesanti mācīties?

Vienmēr

Gandrīz vienmēr

Reizēm

Gandrīz nekad

Nekad

10. Cik ļoti Tu vēlies mācīties?

Ļoti vēlos

Vēlos

Reizēm vēlos

Nevēlos

Ļoti nevēlos

11. Vai skolotājiem pret Tevi ir pozitīva attieksme?

Vienmēr

Gandrīz vienmēr

Reizēm

Gandrīz nekad

Nekad

12. Vai Tu apzinies iegūto zināšanu pielietojumu dzīvē?

Vienmēr

Gandrīz vienmēr

Reizēm

Gandrīz nekad

Nekad

13. Vai Tu mācoties sasniedz izvirzītos mērķus?

Vienmēr

Gandrīz vienmēr

Reizēm

Gandrīz nekad

Nekad

14. Kādi ir galvenie mācīšanās sasniegumi/ieguvumi, ko Tu gūsti debatējot? (mini piemēru/us)

3.pielikums

Pielikumi 2.2.apakšnodaļas Pašvadītas mācīšanās komponentu ietekme uz pētījuma pamatgrupas skolēnu mērķu sasniegšanu: apraksts un rezultāti 8., 9., 10., 11., 12., 13., 14., 15., 16. attēliem un 7.tabulai

Vecums * Dzimums Crosstabulation

		Dzimums		Total
		Vīrietis	sieviete	
Vecums	15	4	0	4
	16	9	6	15
	17	7	12	19
	18	15	18	33
	19	2	3	5
	20	3	1	4
Total		40	40	80

Klase, kurā Tu mācies * Cik ilgi Tu debatē? Crosstabulation

		Cik ilgi Tu debatē?					Total
		nepiln mēnesi	no 1 mēneša līdz 1 gadam	no gada līdz 2 gadiem	no 2 līdz 3 gadiem	vairāk kā 3 gadus	
Klase,	9.klase	2	3	0	0	0	5
kurā Tu	10.klase	8	7	0	0	0	15
mācies	11.klase	2	11	6	1	0	20
	12.klase	10	12	6	7	5	40
Total		22	33	12	8	5	80

Man ir noturīga, ilglaicīga interese par mācību procesu kopumā * Cik ilgi Tu debatē? Crosstabulation (skaitīts manuāli no visām 7 tabulām, ņemot tikai atbildes, kas krustojas ar “jā”)

		Cik ilgi Tu debatē?					Total
		nepilnu mēnesi	no 1 mēneša līdz 1 gadam	no 1 gada līdz 2 gadiem	no 2 līdz 3 gadiem	vairāk kā 3 gadus	
Man ir noturīga, ilglaicīga interese par mācību procesu kopumā	Jā	6	14	3	3	2	28
	nē	16	19	9	5	3	52
Total		22	33	12	8	5	80

Mana interese izpaužas atsevišķās situācijās un ir īslaicīga * Cik ilgi Tu debatē? Crosstabulation

		Cik ilgi Tu debatē?					Total
		nepilnu mēnesi	no 1 mēneša līdz 1 gadam	no 1 gada līdz 2 gadiem	no 2 līdz 3 gadiem	vairāk kā 3 gadus	

Mana interese izpaužas atsevišķās situācijās un ir īslaicīga	Jā	14	21	8	6	3	52
	nē	8	12	4	2	2	28
Total		22	33	12	8	5	80

Galvenokārt esmu neieinteresēts mācību procesā * Cik ilgi Tu debatē? Crosstabulation

		Cik ilgi Tu debatē?					Total
		nepilnu mēnesi	no 1 mēneša līdz 1 gadam	no 1 gada līdz 2 gadiem	no 2 līdz 3 gadiem	vairāk kā 3 gadus	
Galvenokārt esmu neieinteresēts mācību procesā	Jā	3	5	1	2	0	11
	nē	19	28	11	6	5	69
Total		22	33	12	8	5	80

Mācību process man sniedz gandarījumu * Cik ilgi Tu debatē? Crosstabulation

		Cik ilgi Tu debatē?					Total
		nepilnu mēnesi	no 1 mēneša līdz 1 gadam	no 1 gada līdz 2 gadiem	no 2 līdz 3 gadiem	vairāk kā 3 gadus	
Mācību process man sniedz gandarījumu	Jā	4	8	7	4	4	27
	nē	18	25	5	4	1	53
Total		22	33	12	8	5	80

Mācību process man nesniedz gandarījumu * Cik ilgi Tu debatē? Crosstabulation

		Cik ilgi Tu debatē?					Total
		nepilnu mēnesi	no 1 mēneša līdz 1 gadam	no 1 gada līdz 2 gadiem	no 2 līdz 3 gadiem	vairāk kā 3 gadus	
Mācību process man nesniedz gandarījumu	Jā	2	0	1	0	0	3
	nē	20	33	11	8	5	77
Total		22	33	12	8	5	80

Mācību process man sniedz pozitīvas emocijas * Cik ilgi Tu debatē? Crosstabulation

		Cik ilgi Tu debatē?					Total
		nepilnu mēnesi	no 1 mēneša līdz 1 gadam	no 1 gada līdz 2 gadiem	no 2 līdz 3 gadiem	vairāk kā 3 gadus	
Mācību process man sniedz pozitīvas emocijas	Jā	4	5	4	2	1	16
	nē	18	28	8	6	4	64
Total		22	33	12	8	5	80

Esmu vienaldzīgs pret mācību procesu * Cik ilgi Tu debatē? Crosstabulation

		Cik ilgi Tu debatē?					Total
		nepilnu mēnesi	no 1 mēneša līdz 1 gadam	no 1 gada līdz 2 gadiem	no 2 līdz 3 gadiem	vairāk kā 3 gadus	
Esmu vienaldzīgs pret	Jā	1	4	1	0	0	6

mācību procesu	nē	21	29	11	8	5	74
Total		22	33	12	8	5	80

Vai Tavu ieinteresētību mācīties veicina tieši skolotājs? * Cik ilgi Tu debatē? Crosstabulation

		Cik ilgi Tu debatē?					Total
		nepilnu mēnesi	no 1 mēneša līdz 1 gadam	no 1 gada līdz 2 gadiem	no 2 līdz 3 gadiem	vairāk kā 3 gadus	
Vai Tavu ieinteresētību mācīties veicina tieši skolotājs?	Jā	11	20	10	5	3	49
	Nē	11	13	2	3	2	31
Total		22	33	12	8	5	80

Vai Tavu ieinteresētību mācīties veicina tieši klases biedri? * Cik ilgi Tu debatē? Crosstabulation

		Cik ilgi Tu debatē?					Total
		nepilnu mēnesi	no 1 mēneša līdz 1 gadam	no 1 gada līdz 2 gadiem	no 2 līdz 3 gadiem	vairāk kā 3 gadus	
Vai Tavu ieinteresētību mācīties veicina tieši klases biedri?	Jā	5	8	3	3	1	20
	Nē	17	25	9	5	4	60
Total		22	33	12	8	5	80

Vai Tavu ieinteresētību mācīties veicina tieši pozitīvas emocijas mācību procesā? * Cik ilgi Tu debatē? Crosstabulation

		Cik ilgi Tu debatē?					Total
		nepilnu mēnesi	no 1 mēneša līdz 1 gadam	no 1 gada līdz 2 gadiem	no 2 līdz 3 gadiem	vairāk kā 3 gadus	
Vai Tavu ieinteresētību mācīties veicina tieši pozitīvas emocijas mācību procesā?	Jā	11	13	10	5	2	41
	Nē	11	20	2	3	3	39
Total		22	33	12	8	5	80

Vai Tavu ieinteresētību mācīties veicina tieši apgūtās zināšanas un prasmes? * Cik ilgi Tu debatē? Crosstabulation

		Cik ilgi Tu debatē?					Total
		nepilnu mēnesi	no 1 mēneša līdz 1 gadam	no 1 gada līdz 2 gadiem	no 2 līdz 3 gadiem	vairāk kā 3 gadus	
Vai Tavu ieinteresētību mācīties veicina tieši apgūtās zināšanas un prasmes?	Jā	15	19	8	6	4	52
	Nē	7	14	4	2	1	28
Total		22	33	12	8	5	80

Vai Tavu ieinteresētību mācīties veicina tieši Tevis paša virzīts mācību process? * Cik ilgi Tu debatē? Crosstabulation

		Cik ilgi Tu debatē?					Total
		nepilnu mēnesi	no 1 mēneša līdz 1 gadam	no 1 gada līdz 2 gadiem	no 2 līdz 3 gadiem	vairāk kā 3 gadus	
Vai Tavu ieinteresētību mācīties veicina tieši Tevis paša virzīts mācību process?	Jā	6	4	6	4	1	21
	Nē	16	29	6	4	4	59
Total		22	33	12	8	5	80

Vai Tavu ieinteresētību mācīties veicina tieši veiksmīgs mācību procesa rezultāts? * Cik ilgi Tu debatē? Crosstabulation

		Cik ilgi Tu debatē?					Total
		nepilnu mēnesi	no 1 mēneša līdz 1 gadam	no 1 gada līdz 2 gadiem	no 2 līdz 3 gadiem	vairāk kā 3 gadus	
Vai Tavu ieinteresētību mācīties veicina tieši veiksmīgs mācību procesa rezultāts?	Jā	17	20	8	6	4	55
	Nē	5	13	4	2	1	25
Total		22	33	12	8	5	80

Vai Tavu ieinteresētību mācīties veicina tieši atgriezeniskās saites gūšana? * Cik ilgi Tu debatē? Crosstabulation

		Cik ilgi Tu debatē?					Total
		nepilnu mēnesi	no 1 mēneša līdz 1 gadam	no 1 gada līdz 2 gadiem	no 2 līdz 3 gadiem	vairāk kā 3 gadus	
Vai Tavu ieinteresētību mācīties veicina tieši atgriezeniskās saites gūšana?	Jā	2	10	5	4	3	24
	Nē	20	22	7	4	2	55
Total		22	32	12	8	5	79

Vai, Tavuprāt, mācību saturā ir jāintegrē mūsdienu dzīves aktualitātes? * Cik ilgi Tu debatē? Crosstabulation

		Cik ilgi Tu debatē?					Total
		nepilnu mēnesi	no 1 mēneša līdz 1 gadam	no 1 gada līdz 2 gadiem	no 2 līdz 3 gadiem	vairāk kā 3 gadus	
Vai, Tavuprāt, mācību saturā ir jāintegrē mūsdienu dzīves aktualitātes?	Jā	19	31	11	8	5	74
	Nē	0	1	1	0	0	2
	grūti atbildēt	2	1	0	0	0	3
	neesmu par to domājis	1	0	0	0	0	1
Total		22	33	12	8	5	80

Vai debatējot, Tu iegūsti pozitīvas izjūtas? * Cik ilgi Tu debatē? Crosstabulation

		Cik ilgi Tu debatē?					Total
		nepilnu mēnesi	no 1 mēneša līdz 1 gadam	no 1 gada līdz 2 gadiem	no 2 līdz 3 gadiem	vairāk kā 3 gadus	
Vai debatējot, Tu iegūsti pozitīvas izjūtas?	Jā	5	19	10	8	4	46
	Nē	6	3	0	0	0	9
	grūti atbildēt	8	10	2	0	1	21
	neesmu par to domājis	3	1	0	0	0	4
	Total	22	33	12	8	5	80

Vai esi domājis par to, kāpēc Tu mācies? * Cik ilgi Tu debatē? Crosstabulation

		Cik ilgi Tu debatē?					Total
		nepilnu mēnesi	no 1 mēneša līdz 1 gadam	no 1 gada līdz 2 gadiem	no 2 līdz 3 gadiem	vairāk kā 3 gadus	
Vai esi domājis par to, kāpēc Tu mācies?	Jā	16	29	11	8	5	69
	Nē	1	0	1	0	0	2
	grūti atbildēt	5	4	0	0	0	9
	neesmu par to domājis						
	Total	22	33	12	8	5	80

Vai Tev ir pārliecība, ka nākotnē spēsi sniegt ieguldījumu visas pasaules labklājībā? * Cik ilgi Tu debatē? Crosstabulation

		Cik ilgi Tu debatē?					Total
		nepilnu mēnesi	no 1 mēneša līdz 1 gadam	no 1 gada līdz 2 gadiem	no 2 līdz 3 gadiem	vairāk kā 3 gadus	
Vai Tev ir pārliecība, ka nākotnē spēsi sniegt ieguldījumu visas pasaules labklājībā?	Jā	2	12	3	8	4	29
	Nē	6	6	6	0	0	18
	grūti atbildēt	9	13	3	0	1	26
	neesmu par to domājis	5	2	0	0	0	7
	Total	22	33	12	8	5	80

Vai mācoties Tu sev izvirzi mērķus? * Cik ilgi Tu debatē? Crosstabulation

		Cik ilgi Tu debatē?					Total
		nepilnu mēnesi	no 1 mēneša līdz 1 gadam	no 1 gada līdz 2 gadiem	no 2 līdz 3 gadiem	vairāk kā 3 gadus	
Vai mācoties Tu sev izvirzi mērķus?	jā, ilgtermiņā	6	13	2	1	2	24
	jā, īstermiņā	3	3	3	1	2	12
	jā, atsevišķās situācijās	11	15	6	6	1	39
	Nē	0	1	0	0	0	1
	neesmu par to domājis	2	1	1	0	0	4
Total		22	33	12	8	5	80

Vai Tu zini, ko vēlies sasniegt savā dzīvē? * Cik ilgi Tu debatē? Crosstabulation

		Cik ilgi Tu debatē?					Total
		nepilnu mēnesi	no 1 mēneša līdz 1 gadam	no 1 gada līdz 2 gadiem	no 2 līdz 3 gadiem	vairāk kā 3 gadus	
Vai Tu zini, ko vēlies sasniegt savā dzīvē?	jā, ilgtermiņā	10	19	4	7	4	44
	jā, īstermiņā	4	2	1	1	1	9
	jā, atsevišķās situācijās	2	5	3	0	0	10
	Nē	0	2	3	0	0	5
	grūti pateikt	6	5	1	0	0	12
Total		22	33	12	8	5	80

Dzimums * Vai Tu uzņemies atbildību par saviem mācību procesa rezultātiem? Crosstabulation

		Vai Tu uzņemies atbildību par saviem mācību procesa rezultātiem?					Total
		jā, ilgtermiņā	jā, īstermiņā	jā, atsevišķās situācijās	nē	neesmu par to domājis	
Dzimums	vīrietis	25	8	5	1	1	40
	sieviete	25	6	8	0	1	40
Total		50	14	13	1	2	80

Vecums * Vai Tu uzņemies atbildību par saviem mācību procesa rezultātiem? Crosstabulation

		Vai Tu uzņemies atbildību par saviem mācību procesa rezultātiem?					Total
		jā, ilgtermiņā	jā, īstermiņā	jā, atsevišķās situācijās	nē	neesmu par to domājis	
Vecums	15	3	0	1	0	0	4
	16	13	2	0	0	0	15
	17	11	4	4	0	0	19
	18	18	5	7	1	2	33
	19	3	1	1	0	0	5
	20	2	2	0	0	0	4
Total		50	14	13	1	2	80

Klase, kurā Tu mācies * Vai Tu uzņemies atbildību par saviem mācību procesa rezultātiem? Crosstabulation

		Vai Tu uzņemies atbildību par saviem mācību procesa rezultātiem?					Total
		jā, ilgtermiņā	jā, īstermiņā	jā, atsevišķās situācijās	nē	neesmu par to domājis	
Klase, kurā Tu mācies	9.klase	3	1	1	0	0	5
	10.klase	13	2	0	0	0	15
	11.klase	11	5	4	0	0	20
	12.klase	23	6	8	1	2	40
Total		50	14	13	1	2	80

Vai Tu uzņemies atbildību par saviem mācību procesa rezultātiem? * Cik ilgi Tu debatē? Crosstabulation

		Cik ilgi Tu debatē?					Total
		nepilnu mēnesi	no 1 mēneša līdz 1 gadam	no 1 gada līdz 2 gadiem	no 2 līdz 3 gadiem	vairāk kā 3 gadus	
Vai Tu uzņemies atbildību par saviem mācību procesa rezultātiem?	jā, ilgtermiņā	14	22	7	3	4	50
	jā, īstermiņā	4	6	1	2	1	14
	jā, atsevišķās situācijās	2	5	4	2	0	13
	nē	1	0	0	0	0	1
	neesmu par to domājis	1	0	0	1	0	2
Total		22	33	12	8	5	80

Vai Tu zini, kad mācīšanās rezultāts ir sasniegts? * Cik ilgi Tu debatē? Crosstabulation

		Cik ilgi Tu debatē?					Total
		nepilnu mēnesi	no 1 mēneša līdz 1 gadam	no 1 gada līdz 2 gadiem	no 2 līdz 3 gadiem	vairāk kā 3 gadus	
Vai Tu zini, kad mācīšanās rezultāts ir sasniegts?	Jā	13	21	6	4	3	47
	nē	3	0	1	0	0	4
	grūti atbildēt	3	4	3	2	1	13
	neesmu par to domājis	3	8	2	2	1	16
Total		22	33	12	8	5	80

Pielikums 6.tabulai (manuāli izveidota tabula no atbildēm, kuras uz abiem apgalvojumiem atbild ar “jā”)

Man ir noturīga, ilglaicīga interese par mācību procesu kopumā * Mana interese izpaužas atsevišķās situācijās un ir īslaicīga Crosstabulation

		Mana interese izpaužas atsevišķās situācijās un ir īslaicīga		Total
		jā	nē	
Man ir noturīga, ilglaicīga interese par mācību procesu kopumā	jā	7	21	28
	nē	45	7	52
Total		52	28	80

Man ir noturīga, ilglaicīga interese par mācību procesu kopumā * Galvenokārt esmu neieinteresēts mācību procesā Crosstabulation

		Galvenokārt esmu neieinteresēts mācību procesā		Total
		jā	nē	
Man ir noturīga, ilglaicīga interese par mācību procesu kopumā	jā	2	26	28
	nē	9	43	52
Total		11	69	80

**Man ir noturīga, ilglaicīga interese par mācību procesu kopumā * Mācību process man
sniedz gandarījumu Crosstabulation**

	Mācību process man sniedz gandarījumu		Total
	jā	nē	
Man ir noturīga, ilglaicīga jā	11	17	28
interese par mācību procesu kopumā nē	16	36	52
Total	27	53	80

**Man ir noturīga, ilglaicīga interese par mācību procesu kopumā * Mācību process man
nesniedz gandarījumu Crosstabulation**

	Mācību process man nesniedz gandarījumu		Total
	jā	nē	
Man ir noturīga, ilglaicīga jā	1	27	28
interese par mācību procesu kopumā nē	2	50	52
Total	3	77	80

**Man ir noturīga, ilglaicīga interese par mācību procesu kopumā * Mācību process man
sniedz pozitīvas emocijas Crosstabulation**

	Mācību process man sniedz pozitīvas emocijas		Total
	jā	nē	
Man ir noturīga, ilglaicīga jā	9	19	28
interese par mācību procesu kopumā nē	7	45	52
Total	16	64	80

Man ir noturīga, ilglaicīga interese par mācību procesu kopumā * Esmu vienaldzīgs pret mācību procesu Crosstabulation

		Esmu vienaldzīgs pret mācību procesu		Total
		jā	nē	
Man ir noturīga, ilglaicīga interese par mācību procesu kopumā	jā	0	28	28
	nē	6	46	52
Total		6	74	80

Mana interese izpaužas atsevišķās situācijās un ir īslaicīga * Galvenokārt esmu neieinteresēts mācību procesā Crosstabulation

		Galvenokārt esmu neieinteresēts mācību procesā		Total
		jā	nē	
Mana interese izpaužas atsevišķās situācijās un ir īslaicīga	jā	6	46	52
	nē	5	23	28
Total		11	69	80

Mana interese izpaužas atsevišķās situācijās un ir īslaicīga * Mācību process man sniedz gandarījumu Crosstabulation

		Mācību process man sniedz gandarījumu		Total
		jā	nē	
Mana interese izpaužas atsevišķās situācijās un ir īslaicīga	jā	19	33	52
	nē	8	20	28
Total		27	53	80

**Mana interese izpaužas atsevišķās situācijās un ir īslaicīga * Mācību process man nesniedz
gandarījumu Crosstabulation**

		Mācību process man nesniedz gandarījumu		Total
		jā	nē	
Mana interese izpaužas	jā	0	52	52
atsevišķās situācijās un ir				
īslaicīga	nē	3	25	28
Total		3	77	80

**Mana interese izpaužas atsevišķās situācijās un ir īslaicīga * Mācību process man sniedz
pozitīvas emocijas Crosstabulation**

		Mācību process man sniedz pozitīvas emocijas		Total
		jā	nē	
Mana interese izpaužas	jā	8	44	52
atsevišķās situācijās un ir				
īslaicīga	nē	8	20	28
Total		16	64	80

**Mana interese izpaužas atsevišķās situācijās un ir īslaicīga * Esmu vienaldzīgs pret mācību
procesu Crosstabulation**

		Esmu vienaldzīgs pret mācību procesu		Total
		jā	nē	
Mana interese izpaužas	jā	6	46	52
atsevišķās situācijās un ir				
īslaicīga	nē	0	28	28
Total		6	74	80

**Galvenokārt esmu neieinteresēts mācību procesā * Mācību process man sniedz
gandarījumu Crosstabulation**

		Mācību process man sniedz gandarījumu		Total
		jā	nē	
Galvenokārt esmu	jā	2	9	11
neieinteresēts mācību	nē	25	44	69
procesā				
Total		27	53	80

**Galvenokārt esmu neieinteresēts mācību procesā * Mācību process man nesniedz
gandarījumu Crosstabulation**

		Mācību process man nesniedz gandarījumu		Total
		jā	nē	
Galvenokārt esmu	jā	0	11	11
neieinteresēts mācību	nē	3	66	69
procesā				
Total		3	77	80

**Galvenokārt esmu neieinteresēts mācību procesā * Mācību process man sniedz pozitīvas
emocijas Crosstabulation**

		Mācību process man sniedz pozitīvas emocijas		Total
		jā	nē	
Galvenokārt esmu	jā	0	11	11
neieinteresēts mācību procesā	nē	16	53	69
Total		16	64	80

**Galvenokārt esmu neieinteresēts mācību procesā * Esmu vienaldzīgs pret mācību procesu
Crosstabulation**

		Esmu vienaldzīgs pret mācību procesu		Total
		jā	nē	
Galvenokārt esmu	jā	3	8	11
neieinteresēts mācību procesā	nē	3	66	69
Total		6	74	80

**Mācību process man sniedz gandarījumu * Mācību process man nesniedz gandarījumu
Crosstabulation**

		Mācību process man nesniedz gandarījumu		Total
		jā	nē	
Mācību process man sniedz	jā	0	27	27

gandarījumu	nē	3	50	53
Total		3	77	80

Mācību process man sniedz gandarījumu * Mācību process man sniedz pozitīvas emocijas

Crosstabulation

		Mācību process man sniedz pozitīvas emocijas		Total
		jā	Nē	
Mācību process man sniedz gandarījumu	jā	10	17	27
	nē	6	47	53
Total		16	64	80

Mācību process man sniedz gandarījumu * Esmu vienaldzīgs pret mācību procesu

Crosstabulation

		Esmu vienaldzīgs pret mācību procesu		Total
		jā	nē	
Mācību process man sniedz gandarījumu	jā	1	26	27
	nē	5	48	53
Total		6	74	80

Mācību process man nesniedz gandarījumu * Mācību process man sniedz pozitīvas emocijas Crosstabulation

		Mācību process man sniedz pozitīvas emocijas		Total
		jā	nē	
Mācību process man nesniedz gandarījumu	jā	1	2	3
	nē	15	62	77
Total		16	64	80

Mācību process man nesniedz gandarījumu * Esmu vienaldzīgs pret mācību procesu Crosstabulation

		Esmu vienaldzīgs pret mācību procesu		Total
		jā	nē	
Mācību process man nesniedz gandarījumu	jā	0	3	3
	nē	6	71	77
Total		6	74	80

Mācību process man sniedz pozitīvas emocijas * Esmu vienaldzīgs pret mācību procesu

Crosstabulation

	Esmu vienaldzīgs pret mācību procesu		Total
	jā	nē	
Mācību process man sniedz pozitīvas emocijas			
jā	0	16	16
nē	6	58	64
Total	6	74	80

4. pielikums

IBM SPSS Statistics Viewer rezultāti – Ordinālās Regresijas modelis Pētījuma pamatgrupai

Model Fitting Information				
Model	-2 Log Likelihood	Chi-Square	df	Sig.
Intercept Only	135.856			
Final	126.154	9.701	4	.046

Link function: Logit.

Goodness-of-Fit			
	Chi-Square	df	Sig.
Pearson	150.383	164	.769
Deviance	104.902	164	.944

Link function: Logit.

Pseudo R-Square	
Cox and Snell	.114
Nagelkerke	.130
McFadden	.058

Link function: Logit.

Parameter Estimates								
		Estimate	Std. Error	Wald	df	Sig.	Interval	
							Lower Bound	Upper Bound
Threshold	[Mērķu_sasniegšana = 1.00]	1.568	.984	2.539	1	.111	-.361	3.497
	[Mērķu_sasniegšana = 2.00]	2.532	1.014	6.238	1	.013	.545	4.520
	[Mērķu_sasniegšana = 3.00]	4.611	1.201	14.731	1	.000	2.257	6.966
	[Mērķu_sasniegšana = 4.00]	5.808	1.481	15.376	1	.000	2.905	8.712
Location	Motivācija	.554	.283	3.833	1	.035	-.001	1.107
	Interese	.336	.175	.752	1	.042	-.191	.495
	Skolotāja_cieņa	.278	.209	.228	1	.633	-.511	.412
	Izpratne_par_uzdoto	.157	.254	.372	1	.542	-.343	.654

Link function: Logit.

5. pielikums

IBM SPSS Statistics Viewer rezultāti – Ordinālās Regresijas modelis Kontroles Grupai

Model Fitting Information				
Model	-2 Log Likelihood	Chi-Square	df	Sig.
Intercept Only	804.202			
Final	590.511	213.691	4	.000

Link function: Logit.

Goodness-of-Fit			
	Chi-Square	df	Sig.
Pearson	640.616	600	.122
Deviance	464.718	600	.911

Link function: Logit.

Pseudo R-Square	
Cox and Snell	.358
Nagelkerke	.393
McFadden	.182

Link function: Logit.

Parameter Estimates								
		Estimate	Std. Error	Wald	df	Sig.	Interval	
							Lower Bound	Upper Bound
Threshold	[Mērķu_sasniegšana = 1.00]	3.196	.292	119.478	1	.000	2.623	3.769
	[Mērķu_sasniegšana = 2.00]	5.386	.362	221.921	1	.000	4.677	6.095
	[Mērķu_sasniegšana = 3.00]	7.629	.474	258.624	1	.000	6.700	8.559
	[Mērķu_sasniegšana = 4.00]	8.874	.565	247.075	1	.000	7.768	9.981
Location	Interese	.312	.087	12.954	1	.003	.142	.482
	Motivācija	.293	.082	12.595	1	.003	.131	.454
	Izpratne_p ar_uzdoto	.620	.095	42.342	1	.002	.433	.807
	Skolotāja_c ieņa	.690	.116	35.680	1	.001	.464	.917

Link function: Logit.

6. pielikums

IBM SPSS Statistics Viewer rezultāti – Mediānu tests mācīšanās komponentiem (pētījuma pamatgrupa pret Kontroles grupu)

Test Statistics^a

		Motivācija	Izpratne par zināšanu pielietojumu	Mērķu sasniegšana	Skolotāja pozitīva attieksme	Interese
N		244	244	244	244	244
Median		5.0000	4.0000	4.0000	5.0000	3.0000
Chi-Square		26.387	123.373	50.443	2.232	0.974
df		1	1	1	1	1
Asymp. Sig.		.000	.043	.000	.291	.546
Yates' Continuity Correction	Chi-Square	25.136	120.654	59.072	2.211	0.987
	df	1	1	1	1	1
	Asymp. Sig.	.000	.007	.001	.112	.801

a. Grouping Variable: deb12kontr

IBM SPSS Statistics Viewer rezultāti – Manna-Vitnija tests mācīšanās koponentem (Pētījuma pamatgrupa pret Kontroles grupu)

Test Statistics^a

	Motivācija	Interese	Skolotāja pozitīva attieksme	Izpratne par zināšanu pielietojumu	Mērķu sasniegšana
Mann-Whitney U	14008.000	18763.000	4066.000	15154.000	16272.000
Wilcoxon W	17248.000	22003.000	125344.000	18394.000	19512.000
Z	-4.494	-.659	-12.933	-3.464	-2.669
Asymp. Sig. (2-tailed)	.001	.510	.146	.001	.008

a. Grouping Variable: deb12kontr

7. pielikums

Kontentanalīze skolēnu caurviju kompetenču attīstīšanas iespēju debašu procesā izpētei

Respondentu kodi:

A-respondenti ar nepilna mēneša debašu pieredzi (n=22) B-respondenti ar debašu pieredzi no 1 mēneša līdz 1 gadam (n=33)

C-Respondenti ar debašu pieredzi no 1 gada līdz 2 gadiem (n=12) D-Respondenti ar debašu pieredzi no 2 gadiem līdz 3 gadiem (n=8)

E- Respondenti ar debašu pieredzi ilgāku par 3 gadiem (n=5)

Skolēnu, ar nepilna mēneša pieredzi debatēšanā, uz jautājumu: *Kādi ir galvenie mācīšanās sasniegumi, ko tu gūsti debatējot? (mini piemēru/us)* sniegto atbilžu kontentanalīze.

Respondents	Skolēna sniegtā atbilde	Raksturojošās frāzes (kodi)/	Kategorija	Vispārinājums
A 1	“Negaidīti debatējot es <u>pārmainīju savas domas</u> ”	Mainīt viedokli debatējot	Viedokļa maiņa	Pārmaiņas
A 2	“ <u>Zināšanas</u> ”	Iegūt jaunas zināšanas debatējot	Jaunas zināšanas	Zināšanas
A 3	“Galvenās ir tās zināšanas, kas <u>noder pēc skolas beigšanas.</u> ”	Gatavība dzīvei	Reālajā dzīvē pielietojamas prasmes/kompetences	Caurviju kompetences
A 4	“Tās ir <u>jaunas zināšanas.</u> ”	Iegūt jaunas zināšanas debatējot	Jaunas zināšanas	Zināšanas
A 5	“Debatējot kļūstu <u>gatavs dzīvei!</u> ”	Gatavība dzīvei	Reālajā dzīvē pielietojamas prasmes/kompetences	Caurviju kompetences
A 6	“Man jau ir <u>gandarījums</u> par to, ko esmu paveicis.”	Gandarījums	Pozitīvas emocijas	Pozitīvas emocijas
A 7	“Droši vien būšu <u>loti apmierināts</u> par paveikto.”	Gandarījums	Pozitīvas emocijas	Pozitīvas emocijas
A 8	“Mācos <u>domāt kritiski.</u> ”	Kritiskā domāšana	Kritiskā domāšana	Caurviju kompetences
A 9	“Ko iemācīšos debatējot <u>noder ik uz soļa.</u> ”	Zināšanu, prasmju un kompetenču pielietojums dažādās situācijās	Reālajā dzīvē pielietojamas prasmes/kompetences	Caurviju kompetences
A 10	“Ceru, ka man būs <u>labākas sekmes.</u> ”	Vērtējumu uzlabošana	Summatīvs vērtējums	Vērtējums
A 11	“Līdz šim ir bijis negaidīti <u>jautri.</u> ”	Pozitīva atmosfēra debašu procesā	Pozitīvas emocijas	Pozitīvas emocijas
A 12	“Man vajag <u>“10” angļu valodā.</u> ”	Labs vērtējums kādā konkrētā mācību priekšmetā	Summatīvs vērtējums	Vērtējums

A 13	“Vēl neesmu pilnībā iemācījies debatēt, bet jau zinu, ka <u>noderēs ikdienā.</u> ”	Zināšanu, prasmju un kompetenču pielietojums dažādās situācijās	Reālajā dzīvē pielietojamas prasmes/kompetences	Caurviju kompetences
A 14	“ <u>Laba atzīme.</u> ”	Labs vērtējums kādā konkrētā mācību priekšmetā	Summatīvs vērtējums	Vērtējums
A 15	“ <u>Jaunas zināšanas.</u> ”	Iegūt jaunas zināšanas debatējot	Jaunas zināšanas	Zināšanas
A 16	“Patīk <u>sastrādāties ar maniem komandas biedriem</u> , kas ir arī mani draugi.”	Darbs komandā	Sadarbības prasmes	Caurviju kompetences
A 17	“ <u>Laba liecība.</u> ”	Vērtējumu uzlabošana	Summatīvs vērtējums	Vērtējums
A 18	“Es patiešām <u>dziļi izpratu tēmu.</u> ”	Dziļi izpētīt mācību vielu	Jaunas zināšanas	Zināšanas
A 19	“Tā ir <u>kritiskā domāšana.</u> ”	Kritiskā domāšana	Kritiskā domāšana	Caurviju kompetences
A 20	“ <u>Desmitnieks angļu. val.</u> ”	Labs vērtējums kādā konkrētā mācību priekšmetā	Summatīvs vērtējums	Vērtējums
A 21	“Domāju, ka ir <u>patīkami apzināties</u> , ka būšu iemācījies vairāk par skolā prasīto.”	Gandarījums	Pozitīvas emocijas	Pozitīvas emocijas
A 22	“Pat nevarēju iedomāties, ka debatēt var būt <u>jautri.</u> ”	Pozitīva atmosfēra debašu procesā	Pozitīvas emocijas	Pozitīvas emocijas

Skolēnu, ar no viena mēneša līdz 1 gadam ilgu pieredzi debatēšanā, uz jautājumu: *Kādi ir galvenie mācīšanās sasniegumi, ko tu gūsti debatējot? (mini piemēru/us)* sniegto atbilžu kontentanalīze.

Respondents	Skolēna sniegtā atbilde	Raksturojošās frāzes (kodi)/	Kategorija	Vispārinājums
B1	“ <u>Labākas atzīmes angļu valodā.</u> ”	Labi/labāki vērtējumi kādā konkrētā mācību priekšmetā	Summatīvs vērtējums	Vērtējums
B2	“Tas ir <u>saprast, ka spēju daudz vairāk.</u> ”	Pārliecība par sevi	Pārliecība	Pārliecība
B3	“ <u>Miers, kad viss ir izdarīts.</u> ”	Gandarījums par paveikto	Pozitīvas emocijas	Pozitīvas emocijas
B4	“Tā noteikti ir <u>kritiskā domāšana</u> un arī <u>labi vērtējumi.</u> ”	Labi vērtējumi kopumā	Summatīvs vērtējums	Vērtējums
B4	“Tā noteikti ir <u>kritiskā domāšana</u> un arī <u>labi vērtējumi.</u> ”	Kritiskā domāšana	Kritiskā domāšana	Caurviju prasmes
B5	“ <u>Labs atestāts.</u> ”	Konkurētspējīgs atestāts	Summatīvs vērtējums	Vērtējums

B6	“Kad ir <u>jautri</u> .”	Pozitīva atmosfēra debašu procesā	Pozitīvas emocijas	Pozitīvas emocijas
B7	“ <u>Patiešām izprast, ko mācos.</u> ”	Izpratne par mācīto	Jaunas zināšanas un prasmes	Zināšanas un pamatprasmes/ pamatkompetences
B8	“ <u>Iemācīties angļu valodu.</u> ”	Svešvalodas prasmes	Jaunas zināšanas un prasmes	Zināšanas un pamatprasmes/ pamatkompetences
B9	“Tas nav obligāti jādara, bet es to vienalga gribu darīt. Man pašam tas šķiet dīvaini, bet līdz šim to neesmu nožēlojis. Ir <u>brīvi un nepiespiesti</u> , kaut arī dažreiz ir jāsaspringst.”	Pozitīva atmosfēra debašu procesā	Pozitīvas emocijas	Pozitīvas emocijas
B10	“Mani <u>sasniegumi</u> ne tikai debatēs, bet <u>arī dzīvē</u> .”	Veiksmīgai dzīvei nepieciešamas prasmes	Reālajā dzīvē pielietojamas prasmes/kompetences	Caurviju prasmes
B11	“ <u>Kritiskā domāšana.</u> ”	Kritiskā domāšana	Kritiskā domāšana	Caurviju prasmes
B12	“ <u>Augstas atzīmes.</u> ”	Labi vērtējumi kopumā	Summatīvs vērtējums	Vērtējums
B13	“ <u>Ievērojami uzlabota atzīme angļu valodā.</u> ”	Labi/labāki vērtējumi kādā konkrētā mācību priekšmetā	Summatīvs vērtējums	Vērtējums
B14	“ <u>Angļu valodā -10.</u> ”	Labi/labāki vērtējumi kādā konkrētā mācību priekšmetā	Summatīvs vērtējums	Vērtējums
B15	“kad esmu <u>gandarīts par paveikto.</u> ”	Gandarījums par paveikto	Pozitīvas emocijas	Pozitīvas emocijas
B16	„ <u>Pareizi un saprotami pasniegta tēma.</u> ”	Izpratne par mācīto	Jaunas zināšanas un prasmes	Zināšanas un pamatprasmes/ pamatkompetences
B17	“ <u>Karjeras izaugsme.</u> ”	Veiksmīgai dzīvei nepieciešamas prasmes	Reālajā dzīvē pielietojamas prasmes/kompetences	Caurviju prasmes
B18	“ <u>Labāk saprast angļiski.</u> ”	Svešvalodas prasmes	Jaunas zināšanas un prasmes	Zināšanas un pamatprasmes/ pamatkompetences
B19	„ <u>Gūt godalgotas vietas valstī.</u> ”	-Gūt citu atzinību	Atzinība un novērtējums no citiem	Atzinības gūšana
B20	“Uzlabot <u>runasprasmi angļu valodā.</u> ”	Svešvalodas prasmes	Jaunas zināšanas un prasmes	Zināšanas un pamatprasmes/ pamatkompetences

B21	„Tas, kas būs <u>noderīgs dzīvē.</u> ”	Zināšanu, prasmju un kompetenču pielietojums dažādās situācijās	Reālajā dzīvē pielietojamas prasmes/kompetences	Caurviju prasmes
B22	“ <u>Labāk zināt angļu valodu.</u> ”	Svešvalodas prasmes	Jaunas zināšanas un prasmes	Zināšanas un pamatprasmes/ pamatkompetences
B23	“ <u>Desmitnieks</u> par katru debati.”	Labi/labāki vērtējumi kādā konkrētā mācību priekšmetā	Summatīvs vērtējums	Vērtējums
B24	“Mana <u>pašpārliecība.</u> ”	Pārliecība par sevi	Pārliecība	Pārliecība
B25	“Iegūstu <u>zināšanas, kas noder ikdienā.</u> ”	Zināšanu, prasmju un kompetenču pielietojums dažādās situācijās	Reālajā dzīvē pielietojamas prasmes/kompetences	Caurviju prasmes
B26	“Grūti pateikt, iespējams to vispār nevar pilnībā novērtēt. <u>Rezultātus jūtu gan mācībās gan citās situācijās, arī vērtējumi ir uzlabojušies.</u> ”	Zināšanu, prasmju un kompetenču pielietojums dažādās situācijās	Reālajā dzīvē pielietojamas prasmes/kompetences	Caurviju prasmes
B26	“Grūti pateikt, iespējams to vispār nevar pilnībā novērtēt. Rezultātus jūtu gan mācībās gan citās situācijās, arī <u>vērtējumi ir uzlabojušies.</u> ”	Labi vērtējumi kopumā	Summatīvs vērtējums	Vērtējums
B27	„Galvenokārt, tās ir <u>jaunas zināšanas.</u> ”	Jaunas zināšanas	Jaunas zināšanas un prasmes	Zināšanas un pamatprasmes/ pamatkompetences
B28	“Tie atspoguļo <u>vērtējumus.</u> ”	Labi vērtējumi kopumā	Summatīvs vērtējums	Vērtējums
B29	“ <u>Mācos dzīvei.</u> ”	Zināšanu, prasmju un kompetenču pielietojums dažādās situācijās	Reālajā dzīvē pielietojamas prasmes/kompetences	Caurviju prasmes
B30	„Meklēju <u>informāciju</u> visur arī grāmatās, <u>līdz to atrodu.</u> ”	Informācijas meklēšana dažādos avotos	Mediju un informācijas lietotprasmē	Caurviju prasmes
B31	“ <u>Labākas atzīmes.</u> ”	Labi vērtējumi kopumā	Summatīvs vērtējums	Vērtējums
B32	“ <u>Sastrādājos ar citiem,</u> kopīgi paveikts liels darbs.”	Darbs komandā	Sadarbība	Caurviju prasmes
B33	„ <u>Vēlme mācīties.</u> ”	Vēlme mācīties	Mācību motivācija	Motivācija

Skolēnu, ar no 1 gadam līdz 2 gadiem ilgu pieredzi debatēšanā, uz jautājumu: *Kādi ir galvenie mācīšanās sasniegumi, ko tu gūsti debatējot? (mini piemēru/us)* sniegto atbilžu kontentanalīze.

Respondents	Skolēna sniegtā atbilde	Raksturojošās frāzes (kodi)/	Kategorija	Vispārinājums
C1	„ <u>Zināšanas ikdienas dzīvei.</u> ”	Zināšanu, prasmju un kompetenču pietiekamība dažādās situācijās	Reālajā dzīvē pielietojamas prasmes/kompetences	Caurviju prasmes
C2	„ <u>Vēlme uzzināt vēl vairāk</u> ”	Vēlme mācīties	Mācību motivācija	Motivācija
C3	“prasme pamatot savu viedokli un izvērtēt citu viedokli.”	Prasme pamatot savu viedokli	Prasme veidot argumentus	Argumentācijas prasmes
C3	“prasme pamatot savu viedokli un izvērtēt citu viedokli.”	Kritiskā domāšana	Kritiskā domāšana	Kritiskā domāšana
C4	“debates ir dzīves skola, kurā iemācās, ka visu var paveikt <u>kopīgā darbā.</u> ”	Gatavība dzīvei	Reālajā dzīvē pielietojamas prasmes/kompetences	Caurviju prasmes
C4	“debates ir dzīves skola, kurā iemācās, ka visu var paveikt <u>kopīgā darbā.</u> ”	Saliedēts darbs komandā	Sadarbības prasme	Caurviju prasmes
C5	„jaunas zināšanas un <u>labas atzīmes.</u> ”	Labi/uzlabojušies vērtējumi kopumā	Summatīvs vērtējums	Vērtējums
C5	„ <u>jaunas zināšanas</u> un labas atzīmes.”	Iegūt jaunas zināšanas debatējot	Jaunas zināšanas un izpratne	Zināšanas un izpratne
C6	„... <u>uzlabojušies vērtējumi.</u> ”	Labi/uzlabojušies vērtējumi kopumā	Summatīvs vērtējums	Vērtējums
C7	“Attīsta <u>kritisko domāšanu</u> , kas palīdz patiesi izprast tēmu.”	Kritiskā domāšana	Kritiskā domāšana	Caurviju prasmes
C7	“Attīsta kritisko domāšanu, kas palīdz <u>patiesi izprast tēmu.</u> ”	Tēmas izpratne	Jaunas zināšanas un izpratne	Zināšanas un izpratne
C8	„ <u>Atgriezeniskā saite no tiesneša.</u> ”	Atgriezeniskā saite	Atgriezeniskā saite	Atgriezeniskā saite
C9	“Prasmes, kas noder tagadnē un pilnīgi droši noderēs arī nākotnē.”	Gatavība dzīvei	Reālajā dzīvē pielietojamas prasmes/kompetences	Caurviju prasmes
C10	“Iegūtie diplomu.”	Sasniegumu apliecinājumi-diplomi	Gūt apkārtējo atzinību	Atzinības gūšana
C11	„Brīdis, kad varu pārliecināti labot skolotāja kļūdas.”	Pārliecība par savām zināšanām	Pārliecības gūšana	Pārliecība

C11	“Uzslava.”	Uzslava	Gūt apkārtējo atzinību	Atzinības gūšana
C12	“Bez problēmām izprotu tēmu.”	Iegūt jaunas zināšanas debatējot	Jaunas zināšanas un izpratne	Zināšanas un izpratne

Skolēnu, ar no 2 gadiem līdz 3 gadiem ilgu pieredzi debatēšanā, uz jautājumu: *Kādi ir galvenie mācīšanās sasniegumi, ko tu gūsti debatējot? (mini piemēru/us)* sniegto atbilžu kontentanalīze.

Respondents	Skolēna sniegtā atbilde	Raksturojošās frāzes (kodi)/	Kategorija	Vispārinājums
D1	“Kopā ir jautri pavadīt laiku, bez tā es nemaz nedebatētu, bet, ja nopietni, esmu ieguvis <u>praktiskās iemaņas, kuras varu pielietot dzīvē.</u> ”	Zināšanu, prasmju un kompetenču pielietojums dažādās reālās dzīves situācijās	Reālajā dzīvē pielietojamas prasmes/kompetences	Caurviju prasmes
D1	“Kopā ir jautri pavadīt laiku, bez tā es nemaz nedebatētu, bet, ja nopietni, esmu ieguvis <u>praktiskās iemaņas, kuras varu pielietot dzīvē.</u> ”	Pozitīvās emocijas strādājot komandā	Pozitīvas emocijas	Pozitīvās emocijas
D2	“Tas, ka nav jāsaspringst par atzīmi, bet vienkārši var ļauties debatēm un <u>justies labi.</u> ”	Pozitīva atmosfēra debašu procesā	Pozitīvas emocijas	Pozitīvās emocijas
D3	“Man ir jautri debatēt ar komandas biedriem un saņemt <u>citu atzinību.</u> ”	Citu paustā atzinība	Gūt citu atzinību	Atzinības gūšana
D3	“Man ir <u>jautri debatēt ar komandas biedriem un saņemt citu atzinību.</u> ”	Pozitīvās emocijas strādājot komandā	Pozitīvas emocijas	Pozitīvas emocijas
D4	Ir patīkami apzināties <u>citu novērtējumu</u> par manām spējām.	Citu paustā atzinība	Gūt citu atzinību	Atzinības gūšana
D5	“Tie ir <u>gūtie diplomu un pateicības un patīk arī pozitīvais noskaņojums</u> debašu procesā.”	Atzinības apliecinājumi-diplomi	Gūt citu atzinību	Atzinības gūšana
D5	“Tie ir <u>gūtie diplomu un pateicības un patīk arī pozitīvais noskaņojums</u> debašu procesā.”	Pozitīva atmosfēra debašu procesā	Pozitīvas emocijas	Pozitīvās emocijas
D6	“ <u>Mainās mana attieksme</u> pret sevi, savu darbu, esmu sasniegusi citu līmenī.”	Attieksmes maiņa pret mācību procesu	Attieksmes maiņa	Personības pilnveide
D6	“ <u>Mainās mana attieksme</u> pret sevi, savu darbu, esmu <u>sasniegusi citu līmenī.</u> ”	Attīstība un izaugsme	Pārmaiņas	Personības pilnveide
D7	“Kopš sāku debatēt esmu <u>mainījies uz pozitīvo pusi un attīstījis kompetenci.</u> ”	Attīstība un izaugsme	Pārmaiņas	Personības pilnveide

D7	“Kopš sāku debatēt esmu mainījies uz pozitīvo pusi un <u>attīstījis kompetenci.</u> ”	Kompetence	Kompetence	Kompetence
D8	Sasniegumi konkursos un <u>stiprināta kritiskā domāšanu.</u> ”	Kritiskā domāšana	Kritiskā domāšana	Caurviju prasmes
D8	<u>Sasniegumi konkursos</u> un stiprināta kritiskā domāšanu.”	Atzinības apliecinājumi-diplomi	Gūt citu atzinību	Atzinības gūšana

Skolēnu, ar ilgāku par 3 gadiem pieredzi debatēšanā, uz jautājumu: *Kādi ir galvenie mācīšanās sasniegumi, ko tu gūsti debatējot? (mini piemēru/us)* sniegto atbilžu kontentanalīze.

Respondents	Skolēna sniegtā atbilde	Raksturojošās frāzes (kodi)/	Kategorija	Vispārinājums
E1	“Debates ir dzīves skola un es arī iegūstu padziļinātu interesi par to, ko mācos.”	Gatavība dzīvei	Reālajā dzīvē pielietojamas prasmes/kompetences	Caurviju kompetences
E1	“Debates ir dzīves skola un es arī <u>iegūstu padziļinātu interesi par to, ko mācos.</u> ”	Padziļināta interese par apgūstamo mācīšanās kontekstu	Padziļināta interese	Interese
E2	“Debatējot mācos pielietot zināšanas reālajā dzīvē.”	Gatavība dzīvei	Reālajā dzīvē pielietojamas prasmes/kompetences	Caurviju kompetences
E3	“Es <u>iemācos kritiski domāt</u> , ko nevaru apgūt vienkārši pildot skolā uzdevumus un sasniedzu arī citus mērķus.”	Kritiskās domāšanas apguve	Kritiskā domāšana	Caurviju kompetences
E3	“Es <u>iemācos kritiski domāt</u> , ko nevaru apgūt vienkārši pildot skolā uzdevumus un <u>sasniedzu arī citus mērķus.</u> ”	Dažādu mērķu izvirzīšana un sasniegšana	Mērķu izvirzīšana un sasniegšana	Mērķu sasniegšana
E4	“Tas, ka es uzdrošinos paust savu viedokli.”	Prasme pamatot savu viedokli	Prasme veidot argumentus	Argumentācijas prasmes
E5	“Tas ir zināšanu pielietojums reālajā dzīvē, lai radītu ko jaunu un noderīgu.”	Gatavība dzīvei	Reālajā dzīvē pielietojamas prasmes/kompetences	Caurviju kompetences

8. pielikums

Skolēnu darba lapas mācīšanās konteksta “Veselība” apguvei debašu didaktiskās strukturēšanas pieejā

Vārds Uzvārds _____

Lūdzu definē savu viedokli, to pasvītrojot un argumentēti pamatojot.

*Obligātā vakcinācija **ir** / **nav** tiesiski pamatota.*

*Vispārizglītojošās iestādēs Latvijā skolēniem **tiek/netiek** nodrošināta pietiekama nedēļā
nepieciešamā fiziskā intensitāte.*

*Veģetārisms **ir/nav** veselību veicinošs.*

*Ģenētiski modificēta pārtika **ir/nav** nekaitīga.*

*Latvijā **ir/nav** nepieciešama obligātā veselības apdrošināšana.*

*Farmaceutiskā marihuāna **var/nevar** tikt legalizēta.*

*Mediķu algu paaugstināšana **veicinās/neveicinās** medicīnisko pakalpojumu kvalitāti
Latvijā.*

9. pielikums

Skolēnu aptauja par debašu metodes didaktiskās strukturēšanas pieeju daudzveidīgu mācīšanās kontekstu apguvei angļu valodas stundās 8.-12.klasēs.

Oskara Kalpaka Liepājas 15.vidusskolas 11.klases skolēna

Vārds Uzvārds _____

Pašvērtējums

Debašu metodes didaktiskās strukturēšanas pieejas (daudzveidīgu mācīšanās kontekstu apguvei angļu valodas stundās 8.-12.klasēs) elementu kopumu debašu metodes īstenošanai mācību stundās 8.-12.klasēs pielietošanu vērtēju (no 1 (nav *noderīgs*) līdz 10 (*ļoti noderīgs*))

Aktuālas problēmas zinātnē/sabiedrībā izvirzīšana apgalvojuma formā	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Atbildes pamatojums	
Problēmas/apgalvojuma aplūkošana no pretējiem skatupunktiem	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Atbildes pamatojums	
Iedziļināšanās tēmā/problēmjaudājumā, veidojot argumentus	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Atbildes pamatojums	
Problēmas/apgalvojuma aplūkošana reālās dzīves kontekstā	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Atbildes pamatojums	
Mobilo telefonu izmantošana piekļuvei internetam un faktu iegūšanai	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Atbildes pamatojums	
Diskusija grupu darba ietvaros	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Atbildes pamatojums	
Esejas rakstīšana par izpētīto tēmu	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Atbildes pamatojums	
Didaktiskās strukturēšanas pieejas būtiskākie ieguvumi un grūtības.	- ieguvumi
	- grūtības